

Ana Düşünceyi Belirleme Sürecinde Ortaya Çıkan Sapmalar: Metin İşleme Düzeylerine Göre Bir İnceleme

Sevda Kedek*

B. Ümit Bozkurt**

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 16.01.2026
Düzeltilme: 22.02.2026
Kabul: 28.02.2026
Doi: 10.31464/jlere.1864827

Anahtar Sözcükler:

*okuduğunu kavrama
ana fikir
metin tabanı
durum modeli*

ÖZET

Bir metnin kavrandığının temel göstergelerinden biri ana düşüncenin belirlenebilmesidir. Ancak araştırmalar, öğrencilerin ana düşünceyi çoğu durumda bütüncül ve tutarlı biçimde yapılandıramadıklarını göstermektedir. Bu çalışmada, 10-11 yaş grubundaki çocukların ana düşünceyi belirleme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu süreçte ortaya çıkan sapmalar incelenmiştir. 100 katılımcıdan *ana düşünceyi belirleme formu* kullanılarak veri toplanmış; veriler, Kintsch'in (1998) yapı-bütünleştirme modelinden çıkarılan üç temel düzey çerçevesinde çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin yalnızca sınırlı bir bölümünün ana düşünceyi geçerli ve yeterli düzeyde oluşturabildiğini; sapmaların ağırlıklı olarak metin tabanı ve yüzey metin düzeylerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Zihinsel temsil düzeyinde işleme ise sınırlı kalmıştır. Bu sapmalar, *ana düşüncenin eksik yapılandırılması*, *yüzey ayrıntılara odaklanma* ve *ana düşünce yerine konunun belirtilmesi* gibi örüntüler çevresinde toplanmaktadır. Ek olarak düzeyler arasındaki negatif yönlü korelasyonel ilişki, metin işleme süreçlerinin çoğunlukla tek bir düzeyde kaldığını ve bütünleştirici geçişlerin gerçekleştirilemediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca cinsiyet ve metin türüne bağlı ayrışmalar bulunmaktadır. Sonuçlar, ana düşünce öğretiminin öğrencilerin bilişsel özellikleri, metinsel özellikler ve metin işleme aşamalarıyla ilişkilendirilerek ele alınabileceğini göstermektedir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmış ve Etik Kurul onayı alınmıştır: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol No: 2023/336; Tarih: 13.10.2023, Sayı: 2023/07).

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların çalışmaya katkıları dengelidir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Kedek, S. ve Bozkurt, B. Ü. (2026). Ana düşünceyi belirleme sürecinde ortaya çıkan sapmalar: Metin işleme düzeylerine göre bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 301-325.

* Bilim uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-4783-1007>, Millî Eğitim Bakanlığı, sevda.adar@gmail.com

** Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-9104>, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com

Giriş

Ana düşünce, bir metinde ele alınan içeriğin üst düzeyde örgütlenmiş anlamını yansıtan temel önerme olarak tanımlanabilir. Üretici, ana düşünceyi metnin yüzeyinde açıkça belirtebilir veya derin yapıda sezdirebilir. Her iki durumda da bir metnin ana düşüncesini belirleyebilme, alıcının metni anlayıp anlamadığının temel göstergesidir. Dolayısıyla ana düşünceyi belirleyebilme; öğrencilerin metni okumasını, paragraf veya bölüm boyunca elde ettiği bilgileri birbirine bağlayabilmesini, önemli bilgileri seçebilmesini ve bu bilgileri yeniden metinleştirebilmesini gerektiren üst düzey bir beceri olarak ele alınabilir (Lord, 2015; Stevens & Vaughn, 2021).

Ana düşüncenin oluşturulması, metindeki ilgisiz bilgilerin elenmesini ve anlamsal olarak ilişkili önermelerin bütünleştirilmesini içeren; çoğu durumda bilinçli bir stratejiye dayanmadan işleyen bilişsel süreçler aracılığıyla gerçekleşir (Brown & Day 1983; Kintsch & van Dijk, 1978). Bu süreçte okuyucunun metinden elde ettiği tüm ayrıntıların ortak noktasını, yani bu birimleri birbirine bağlayan düşünce yapısını, bir önermeye indirgemesi gerekir (Williams, 1986). Önemli bilgileri seçme ve ayrıntıları silme konusunu inceleyen Butterfuss vd. (2024), metindeki önemli bilgilere odaklanmanın, daha az önemli ayrıntıları eleme işlemiyle karşılaştırıldığında ana düşünceyi belirleme başarısını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Önemli bilgiye odaklanma ön planda olsa da her iki işlem de metindeki bilgilerin daha üst düzeyde bir anlam altında birleştirilmesini sağlayan bir genelleme sürecinin farklı boyutları olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalar, okuduğunu anlamamanın çekirdek bileşeni olarak ana düşünceyi belirleme konusunda öğrencilerin desteğe gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Örneğin Çetinkaya vd. (2013), 5. sınıf öğrencilerinin ana düşünce kavramına ilişkin bilişsel farkındalıklarının olmadığını ve açıklayıcı metinlerin ana düşüncesini belirlemede başarısız olduklarını bildirmiştir. Kuşdemir ve Katrancı (2016), ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun anlatısal ve açıklayıcı metinlerin ana düşüncesini bulma konusunda yetersiz kaldığını saptamıştır. Uğur (2017) ise 7. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ana düşünceyi belirleyemediğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmalarda özellikle zayıf okurların ana düşünceyi belirlemede zorlandığı; bu güçlüklerin yalnızca sözcük tanıma ya da akıcılık sorunlarıyla sınırlı olmadığı, dilsel işleme, çalışma belleği, çıkarım yapma ve metnin bütüncül anlamını yapılandırma gibi üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu bildirilmektedir (Baydık, 2011; Catts vd., 2003; Tomitch vd., 2025). Okuma güçlüğü ve disleksi tanısı bulunan bireylerin metnin temel iletisini ayırt etmede belirgin güçlükler yaşadığı gözlenmiştir (Toonder & Sawyer, 2021; Tomitch vd., 2025). Bu güçlüklerin anlatı metinlerinde ana düşüncenin tematik gelişimi ve metinsel tutarlık yoluyla yapılandırılmasını gerektiren durumlarda daha belirgin olduğu; öğrencilerin yüzey yapıdaki ayrıntılardan uzaklaşıp metnin bütüncül anlamını çıkarmakta zorlandıkları görülmektedir (van den Broek vd., 2003). Ana düşünceyi belirleyememeye ilgili sorunlar, metni özetleme ve bilgileri bütünleştirme becerilerini olumsuz etkilemekte ve bunlar, farklı ders alanlarına da yansiyabilmektedir (Shelton vd., 2020).

Ana düşünceyi belirleme becerisini kazanırken öğrencilere kılavuzluk etmesi beklenen öğretmenlerin de bu konuda sorunlar yaşadığı kimi çalışmalarla gösterilmiştir. Pilten (2007), öğretmenlerin ana düşünceyi ve metnin konusunu belirlemeyle ilgili yeterli donanımına sahip

olmadığını bildirmiştir. Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala (2022), hem öğretmen hem öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerisine ilişkin kavram yanılgılarının olduğunu belirlemiştir. Kanık-Uysal ve Bayrak-Özmutlu (2022), öğretmenlerin ana düşünce öğretimi konusunda desteğe gereksinimleri olduğunu saptamıştır. Lord (2015) ise öğretmenlerin bu beceriyi öğretmeye hazır olup olmadığını sorgulamış; lisansüstü düzeyde okuryazarlık programındaki bazı öğretmenlerin ana düşünceyi nasıl belirleyeceklerini bilmediklerini ve ana düşünceyi öğretmeleri için eğitim almadıklarını bildirmiştir.

Ana düşünceyi belirleme becerisinin kendiliğinden gelişmediği ve açık, sistematik, strateji temelli öğretim yaklaşımlarıyla desteklenmediği durumlarda bu alandaki güçlüklerin kalıcı olabildiği araştırmalarla gösterilmiştir (Stevens vd., 2019; Vaughn vd., 2011). Öğrencilerin ön bilgi düzeyi ile metin yapısına ilişkin farkındalıklarının ana düşünceyi belirleme sürecini önemli ölçüde etkilediği; bu değişkenlerin yeterince desteklenmediği durumlarda öğrencilerin metindeki bilgileri bütünleştirmekte zorlandığı vurgulanmaktadır (Kendeou & van den Broek, 2007). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalar da ana düşünceyi belirlemenin, çıkarım yapma ve üst düzey anlama becerileriyle birlikte ele alınması gereken temel bir öğretim hedefi olduğunu öne çıkarmaktadır (Flores & Ganz, 2007; Mínguez vd., 2020). Bu çerçevede, ana düşünceyi belirlemeye yönelik öğretim süreçlerinin hangi stratejiler aracılığıyla ve hangi koşullarda etkili biçimde desteklenebileceğini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (İlter, 2018; Jitendra vd., 2000; Kırnık & Erdem, 2023; Miller vd., 2011; Pilten, 2007; Stevens & Vaughn, 2021; Stevens vd., 1991; Stevens vd., 2019; Stevens, 1988). Buna dayanarak ana düşünceyi belirleme sürecinde öğrencilerin yaşadığı sorunları belirleyip bunları betimlemenin öğretim sürecine doğrudan katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Metin İşleme Düzeyleri

Okuduğunu anlama sürecini açıklayan önemli modellerden biri *yapı-bütünleştirme* (construction–integration) modelidir (Kintsch, 1998). Bu modele göre metin işleme süreci, *önermesel temsillerin oluşturulması* (construction) ve bu temsillerin *okurun ön bilgisiyle bütünleştirilmesi* (integration) olmak üzere iki temel bilişsel süreç üzerinden işler. Bu süreç, temelde iki düzeyde yürümekte (*metin tabanı* [text base] – *durum modeli* [situation model]) ve üç bileşenin (*dilsel, önermesel ve zihinsel temsil düzeyleri*) etkileşimiyle işlemektedir.

Yüzey (surface) metin olarak adlandırılabilir dilsel düzeyde, sözcüklerin anlamları, bağlaçlar, biçimbirimler gibi sözcüksel ve dilbilgisel işaretler izlenir. Dilsel düzey metin tabanının bir bileşeni olarak değerlendirilir. Metin tabanı olarak adlandırılan önermesel temsil düzeyinde, metindeki anlamsal birimler, metnin kendi iç anlamsal ve sözbilimsel yapısı doğrultusunda örgütlenir. Kintsch ve van Dijk (1978), metin tabanındaki önermelerin *sıradüzensel* (hierarchical) bir yapı içinde örgütlendiğini ve bu yapının üst düzeylerinde yer alan önermelerin alt düzey önermelere göre bellekten daha kolay geri çağrıldığını belirtir. Dolayısıyla bir paragrafın “ana önermesi”, sıradüzenin en üst düzeyinde yer alan önerme olarak belirlenir. Metindeki diğer önermeler, bu üst düzey önermeye anlamsal gönderimlerle bağlanarak daha alt düzeyleri oluşturur. Kintsch (1988), metinden türetilen önermelerin okuyucunun ön bilgisinden bütünüyle bağımsız olarak işlenmediğini öne sürerek, bu süreçte ön bilginin rolünü önemli ölçüde genişletmiştir. Bu yaklaşıma göre metin tabanında yer alan önermeler, okurun genel bilgi ağında kendileriyle ilişkili başka önermeleri etkinleştirerek daha

geniş bir bağlam içinde işlenir (Kintsch, 1988). Bu durum, “metin tabanı” ile “durum modeli” arasındaki geçişkenliği olanaklı kılan bilişsel etkileşimi açıklar.

Bütünleştirme sürecine gönderim yapan “*durum modeli*”, zihinsel temsil düzeyi olarak ele alınabilir. Okuyucunun önceki bilgi, duygu ve deneyimlerinin metinle etkileşime girmesiyle oluşur. Metnin okuyucunun zihninde yeniden oluşturulmasıyla ortaya çıkan bu yapı, *metin temsili* (text representation) olarak ifade edilir. Kintsch’e (1988) göre metin tabanındaki bilgi okuyucunun bilgisiyle birleşerek bir önerme veya önermeler ağı oluştururken durum modelinin önermelerden oluşması gerekmez. Durum modeli metnin zihindeki diğer bilgilerle bağlantılı olarak bellekte kalan görünümüdür. Metin işleme sürecinde bir okuyucunun sahip olduğu genel bilgi, bir metinden çıkaracağı anlamı büyük ölçüde etkiler. Bilgi temeli eksikse okuyucu, yeterli bilgisi olan bir kişinin aynı metni okumasıyla elde edeceği anlama ulaşamaz (Kintsch & van Dijk, 1978). Özetle okuyucular metindeki tutarlılık ilişkilerini, metne ilişkin çıkarımları, metnin özetini ve metni temsil eden ana düşünceyi, (a) yüzey metin, (b) önermesel temsil ve (c) zihinsel temsil olmak üzere üç bilişsel düzeyde işlemler.

Metni anlamlandırmada ortaya çıkan sorunları da bu üç düzeyle ilişkilendirmek olanaklıdır. Dolayısıyla ana düşünceyi belirlemede ortaya çıkan sorunlar, gelişigüzel hatalardan öte metin işleme sürecinin farklı düzeylerinde beliren sistematik bilişsel sapmalar olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin ana düşünce yerine ayrıntı, örnek ya da yüzeyde öne çıkan ifadeleri odağa almaları, sözcüksel ipuçlarına aşırı bağımlılık göstermeleri, metin tabanı sıradüzenini kuramamaları ya da durum modeli düzeyinde ön bilginin metinle uygun biçimde bütünleştirilememesi gibi sorunlar, farklı işleme katmanlarına karşılık gelebilir. Bu çerçevede ana düşünceyi belirlemede gözlenen güçlükler, tekil bir beceri yetersizliği olarak değil, yüzey metin, metin tabanı ve durum modeli düzeylerinde gerçekleşen etkileşimsel işleme sorunlarının bir görünümü olarak ele alınabilir. Ana düşünce belirlenirken ortaya çıkan sapmaların hangi bilişsel düzeylerde ve hangi tür işleme örüntüleriyle ortaya çıktığının belirlenmesi, metnin zihinsel temsiline ilişkin süreçleri görünür kılmakta ve öğretimsel işlemlerin hedef düzeylerine ilişkin kuramsal bir zemin sunmaktadır. Bu bağlamda yapı-bütünleştirme modeli, ana düşünceyi belirlemede ortaya çıkan sapmaların hangi bilişsel düzeylerde yoğunlaştığı ve bunların nasıl bir örüntü gösterdiği soruları çevresinde yapılandırılmasına olanak tanımaktadır. Bu bakış açısıyla bu araştırmada 10-11 yaş grubundaki çocukların ana düşünceyi belirleme sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu süreçte ortaya çıkan sapmaları incelemek amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ana düşünceyi belirleme sürecinde ortaya çıkan sapmalar, metin işleme düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Bu sapmalar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Cinsiyete göre bir ayrışma var mıdır?

Bunlara ek olarak ikincil bulgu düzleminde, anlatı türünde ve alegorik biçimde yazılmış metinlerde ana düşünceyi belirleme başarısının açıklayıcı metinlere göre anlamlı düzeyde ayrışıp ayrışmadığı ele alınmıştır.

Önceki araştırmalar, ana düşünceyi belirlemede öğrenciler ve öğretmenler açısından farklı boyutlarda güçlüklerin ve kısıtlılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır (Çetinkaya vd., 2013; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Uğur, 2017; Pilten, 2007; Kanık-Uysal & Gültekin-Pala,

2022; Kanık-Uysal & Bayrak-Özmutlu, 2022; Lord, 2015; Stevens vd., 2019; Vaughn vd., 2011). Bununla birlikte bu çalışmaların önemli bir bölümü ana düşünceyi belirlemeyi bir başarı çıktısı olarak ele almakta, bir bölümü ise nitel değerlendirmelere dayanmaktadır. Ana düşüncenin oluşturulması, önermelerin seçimi, ayrıntıların elenmesi ve bilgilerin genelleştirilmesi gibi metinsel işlemlerle ilişkili bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Bunlar birlikte değerlendirildiğinde, ana düşünceyi belirleme sürecinde ortaya çıkan sorunların ve sapmaların metin işleme düzeyleriyle ilişkilendirilmesinin alana farklı bir bakış açısı sunabileceği öngörülmektedir. Böyle bir yaklaşımın okuduğunu anlama süreçlerinin bilişsel temellerini daha görünür kılması ve öğretimsel uygulamaların hedeflerinin daha açık biçimde belirlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma, nicel yaklaşım içinde, kesitsel ve ilişkisel bir tasarımla yürütülmüştür. Veriler öncelikle betimsel istatistiklerle incelenmiş; bilişsel işleme düzeyleri ile dağılım örüntüleri arasındaki ilişkiler korelasyon çözümlemesiyle değerlendirilmiştir. Cinsiyet ve metinsel özelliklere bağlı ayrışmalar ise uygun nicel karşılaştırma testleri aracılığıyla çözümlenmiştir. Sürecin ayrıntıları aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, Aksaray ilindeki bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay erişilebilir örneklemeyle belirlenmiştir. Öğrencilerin 49'u erkek, 51'i kızdır.

Ana düşünceyi belirleme becerisi, öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak açık uçlu sorular ile değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da öğrencilere, 10 kısa metinden oluşan bir form verilmiş, her metnin ardından açık uçlu biçimde ana düşünceyi yazmaları istenmiştir. Böylece toplamda 1000 yanıt değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen *ana düşünceyi belirleme formu*yla toplanmıştır. İlk aşamada 12 maddeden oluşan açık uçlu bir taslak form oluşturulmuştur. Formda yer alan kısa metinler, 2017-2022 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavının 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ana düşünceyi belirleme ve okuduğunu anlama kapsamında kullanılmış paragraflar arasından seçilmiştir. Her kısa metnin altında, öğrencilerin ana düşünceyi yazabilmeleri için boş bir alan bırakılmıştır.

Taslak form için ilk olarak yüksek lisans yapmış üç Türkçe öğretmeninden ölçüt temelli görüş alınmıştır. Kimi düzeltme önerileri olmakla birlikte uzmanlar arasındaki tutarlılığın beklenen düzeyde olduğu görülmüştür. Bu görüşler doğrultusunda bu aşamada iki madde formdan çıkarılarak kalan maddeler yeniden numaralandırılmıştır. Formun madde güclüğü ve ayırt ediciliğine yönelik çözümlemeler, Çizelge 1'de sunulmuştur. Genel madde güclüğü ortalaması 0,403; madde ayırt ediciliği (geçerliği) ortalaması ise 0,469'dur. Bu sonuçlar formun orta güçlükte ve yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 1. Ana düşünceyi belirleme formunun madde istatistikleri

Madde No	Madde ayırt ediciliği	Değerlendirme	Madde No	Madde ayırt ediciliği	Değerlendirme
1	0,43	Yüksek	6	0,60	Yüksek
2	0,47	Yüksek	7	0,67	Yüksek
3	0,54	Yüksek	8	0,39	Orta
4	0,30	Orta	9	0,52	Yüksek
5	0,42	Yüksek	10	0,37	Orta

Veri toplama işlemi, öğrencilerin kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacılar tarafından yürütülmüş, tüm katılımcılara yönergeler okunmuş ve uygulama sırasında herhangi bir ek açıklama yapılmamıştır. Uygulama tek oturumda tamamlanmış ve ortalama 40 dakika sürmüştür.

Ana düşünceyi belirleme formuna verilen öğrenci yanıtlarını değerlendirmek amacıyla Bridge vd. (1984), Uzun vd. (2011) ve Algül ve Bozkurt'un (2021) çalışmalarından yola çıkılarak üç düzeyli, her bir soru için olası doğru ve eksik yanıtların belirlendiği bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Parlak ve Doğan'a (2014) göre dereceli puanlama anahtarı, ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşan yapısı ile puanlama sırasında oluşabilecek yanlışlıkları en aza indirger. Bu kapsamda değerlendirmede kullanılacak puanlama anahtarı da uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir (Bkz. Ek A, B).

Verilerin Çözümlemesi

Yanıtlar ilk olarak üç düzeyli (0-1-2), her bir soru için olası doğru ve eksik yanıtların belirlendiği bir dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ardından doğru yanıtlar ayrılmış, yanlış ya da eksik yanıtlar (sapmalar) iki aşamada yeniden çözümlenmiştir. Örnek öğrenci yanıtları Ek C'de görülebilir.

İlk çözümlemede tüm veride gözlenen eksik ve hatalı yanıtlar, tümevarımsal olarak kodlanmıştır. Bu aşamada veri, metin işleme katmanlarına bakılmaksızın alt düzeyde çözümlenmiştir. İkincil çözümlemede aynı birimler, Kintsch'in (1988, 1998) yapı-bütünleştirme modelinden çıkarılan üç bilişsel düzey (*dilsel-yüzey yapı, metin tabanı-önermesel temsil ve zihinsel temsil-durum modeli*) temel alınarak incelenmiştir. Buna göre yüzey yapı, sözcük dizimi ve doğrudan dilsel biçimlerin geçici olarak bellekte tutulduğu aşamadır. Önermesel düzey ise metindeki tümcelerın anlamsal çekirdeklerinin yani önermelerinin temsil edildiği düzeydir. Bu düzey, biçimsel değil, anlamsal temsil düzeyidir. Zihinsel temsil ya da durum modeli düzeyi ise metnin anlattığı durumu, olayları ve bağlamı kişinin kendi ön bilgileriyle birleştirerek oluşturduğu anlam bütünlüğüdür. Bu düzeyde metin içi ve metin dışı içerik birleştirilir.

Öğrencilerin yaptıkları hatalardan ve eksik yanıtlarından yola çıkılarak belirlenen yedi alt kategorinin metin işleme düzeylerine göre temsili şöyle yapılandırılmıştır:

- *Dilsel Temsil Düzeyinde Sapmalar*
 - *Yüzey-a:* Metindeki bir tümceyi yineleme (aynısını ya da yakın biçimini)
 - *Yüzey-b:* Yüzey metindeki ayrıntılara odaklanma
- *Önermesel Temsil Düzeyinde Sapmalar*
 - *Önermesel-a:* Ana düşünce yerine konuyu yazma

- *Önermesel-b*: Ana düşüncüyü eksik ya da parçalı oluşturma
- *Önermesel-c*: Düşünceleri düzenleyememe (ör. aşırı genelleme veya indirgeme)
- *Zihinsel Temsil Düzeyinde Sapmalar*
 - *Zihinsel temsil-a*: Ön bilgilere dayalı metinle ilişkilendirilmemiş yorumlar
 - *Zihinsel temsil-b*: Metni aşan, genelleme veya indirgeme gibi bağlam dışı çıkarımlar
- *İlgisiz Yanıtlar*: Metinle, doğrudan ya da dolaylı, ilgisi olmayan yanıtlar

Çözümlemede kullanılan üst düzey ulamlama, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecindeki hatalarını hem katmansal hem de işlevsel açıdan ayrıştırarak, sapmaların metin işleme sürecinin hangi düzeyinde yoğunlaştığını ortaya koymaya olanak sağlamıştır. Daha somut gözlemlenen alt düzey ulamlama ise veri setinde gözlemlenen eğilimler incelenerek ve benzer araştırmalarla (Uğur, 2017; Kanık-Uysal & Gültekin-Pala 2022; Özdemir & Kiroğlu, 2019) karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Çizelge 2. Ana düşüncüyü belirlemede gözlenen güçlüklerin metin işleme düzeylerine göre alandaki çalışmalarla karşılaştırılması

<i>İşleme Düzeyleri</i>	<i>Bu çalışmada kullanılan ulamlama</i>	<i>Kanık-Uysal & Gültekin-Pala (2022)</i>	<i>Özdemir ve Kiroğlu (2019)</i>	<i>Uğur (2017)</i>
Yüzey metin düzeyi	● Yüzey metindeki bir tümceyi ana düşünce olarak yineleme ● Yüzey metindeki ayrıntılara odaklanma	● Metinden doğrudan alıntı biçiminde verilen yanıtlar	● Gereksiz ayrıntılar	● Metnin son tümcesini ana düşünce olarak yazma ● Ana düşüncüyü metnin başlığıyla yazma ● Metindeki herhangi bir tümce ya da paragraftan hareketle ana düşüncüyü yazma
Önermesel temsil düzeyi (Metin tabanı)	● Ana düşünce yerine konuyu belirtme ● Ana düşüncüyü eksik ya da parçalı oluşturma ● Düşünceleri düzenleyememe (Önermeler arası ilişkileri bütünleştirerek üst düzey önerme kuramama, aşırı genelleme, aşırı indirgeme vb.)	● Konu ile ana düşüncüyü karıştıran yanıtlar ● Yardımcı düşünce ile ana düşüncüyü karıştıran yanıtlar ● Metindeki olayla ana düşüncüyü karıştıran yanıtlar	● Ana düşünce yerine konu ● Yardımcı düşünce ● Ana düşünce yerine birden çok düşünce ● Metnin kısa bir özeti	● Yargı bildiren tümce kuramama ● Kendi içinde çelişkili anlam içeren cümle kurma ● Söylemek istediğini tam bir yargıyla değil, iki ya da daha fazla yargıyla ifade etme ● Ana düşüncüyü bir soru cümlesiyle ifade etme ● Ana düşünce yerine, konuyu ifade eden bir yanıt yazma
Zihinsel temsil düzeyi (Durum modeli)	● Ön bilgilere dayalı metinle ilişkilendirilmemiş yorumlar ● Metni aşan, genelleme veya indirgeme gibi bağlam dışı çıkarımlar	● Kişisel tepki (düşünceler ve hisler) ● Metin ile deneyimleri arasında bağlantılar kurma		● Metinde yer almayan bir düşünceye yer verme ● Kendi düşüncesini/ çıkarımını yansıtmama ● Ana düşüncüyü metinde yer verilmeyen kavramlarla açıklamaya çalışma

Verilerin değerlendirilmesinde puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla, ikinci bir *güvenirlilik puanlayıcısı* (reliability coder) (Syed & Nelson, 2015), toplam veri kümesinin belirli bir alt kümesini bağımsız olarak puanlamıştır (1000 yanıtın 250'si; %25). Sınırlı sayıdaki anlaşmazlıklar için birkaç toplantı yapılmış, kodlamayla ilgili bulanıklıklar giderilmiştir. Ardından yeniden yapılan kodlamalar arasında yeterli düzeyde bir uyum (250 gözlemde 17 farklı kodlama) elde edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde ana puanlayıcının kodlaması temel alınmıştır.

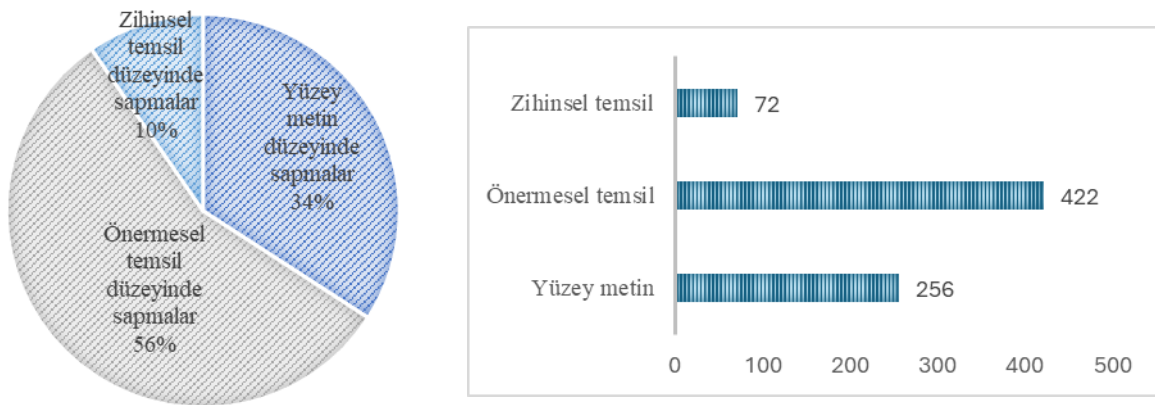
İstatistiksel çözümleme aşamasında önce betimsel istatistikler yapılmış, ardından korelasyon çözümlemesi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Korelasyon çözümlemesinde Spearman değerlerine bakılmış, cinsiyete dayalı değişim için veriler normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ölçme aracındaki açıklayıcı metinlerle diğer metinler arasındaki ayrışmanın istatistiksel olarak kanıtlamasında ise Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır.

Etik

Bu çalışmada Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan onay alınmıştır (Protokol No:2023/336; Tarih:13.10.2023, Sayı:2023/07). Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmış, kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılmıştır.

Bulgular

İlk temel bulgu, yanıtların yaklaşık %79'unun, ana düşüncüyü geçerli ve yeterli düzeyde yansıtmayan ifadeleri içeriyor olmasıdır. Ana düşüncüyü bulma sürecinde beliren bu sapmalar, metin işleme süreçlerine göre değerlendirildiğinde ortaya çıkan görünüm Şekil 1'de görülebilir:



Şekil 1. Metin işleme süreçlerine göre sapmaların dağılımı

Ana düşüncenin belirlenmesi sırasında ortaya çıkan sapmalar, daha somut alt düzey ulamlamaya göre çözümlendiğinde en sık yapılan hataların ve eksik yapılandırma eğilimlerinin önermesel temsil düzeyinde olduğu Çizelge 3'te görülebilir:

Çizelge 3. Ana düşüncenin belirlenmesi sırasında ortaya çıkan sapmalar

Sapmalar	Sıklık	Oran (%)
Ana düşünceyi eksik ya da parçalı oluşturma	223	28,3
Yüzey metindeki ayrıntılara odaklanma	197	25,0
Ana düşünce yerine konuyu yazma	156	19,8
Yüzey metindeki bir tümceyi yineleme	59	7,5
Düşünceleri düzenleyememe (önermesel temsil düzeyinde)	43	5,5
Ön bilgilere dayalı yorum yapma	39	4,9
Metinle ilgisiz yanıt verme	38	4,8
Düşünceleri düzenleyememe (zihinsel temsil düzeyinde)	33	4,2
<i>Toplam</i>	<i>788</i>	<i>100</i>

Eksik ya da geçersiz yanıtların %73'ünün üç sorun çevresinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. *Ana düşünceyi eksik/parçalı oluşturma* (%28), en yaygın eğilimdir. *Yüzey metindeki ayrıntılara odaklanma* (%25) ise en yaygın görülen diğer bir sorundur. *Ana düşünce yerine konuyu yazma* (yaklaşık %20) da oldukça yaygın ortaya çıkmaktadır.

Önermesel temsil düzeyindeki sapmaların %56 oranıyla baskın olması, metnin anlamsal birimlerinin yüzey metin düzeyini aşacak biçimde işlendiğini; ancak bu birimlerin metin tabanı sıradüzeninde üst düzey bir ana önerme altında bütünleştirilmesinin büyük ölçüde gerçekleşmediğini göstermektedir.

Yüzey metne dayalı sapmaların %34 oranında görülmesi metnin büyük ölçüde biçimsel ve sözcüksel ipuçları üzerinden işlendiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin anlamlandırma sürecini yüzey metin düzeyinde sürdürdüğünü; metin tabanında yer alan önermeleri bütünleştirerek üst düzey bir anlam yapısı kuramadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle, söz konusu sapmalar, metinle etkileşimin özetleme, soyutlama ve bütünleştirme süreçlerine ilerleyemediği bir işleme örüntüsüne gönderim yapmaktadır.

Zihinsel temsil düzeyindeki sapmaların görece düşük oranda gözlenmesi ve bu düzeyde “ön bilgilere dayalı yorum” ile “aşırı genelleme ya da indirgeme yoluyla bağlamdan çıkma” eğilimlerinin yer alması, metin içi bilgilerle metin dışı bilgi kaynaklarının bütünleştirilmesine yönelik işlemlerin gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin büyük ölçüde metne bağlı bir anlamlandırma eğilimi sergiledikleri; ancak metni bağlamsallaştırma ve durum modeli oluşturma yönündeki bütünleştirici işlemlere daha az başvurdukları yönünde değerlendirilebilir.

Ana düşünceyi belirleme sırasında görülen sapmaların birbiriyle ilişkisi

İlişki çözümlemesi, hata örüntülerinin belirli bilişsel işleme düzeyleri çevresinde ayrıştığını göstermiştir (bkz. Çizelge 4). Yüzey yapı düzeyindeki sapmalar ile önermesel temsil düzeyindeki sapmalar arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,340$, $p < 0,01$). Bu bulgu, öğrencilerin anlamlandırma sürecinde genellikle ya metnin yüzey yapısındaki ayrıntılara odaklandıklarını ya da ana düşüncenin yapılandırılmasını gerektiren önermesel işlemlerde güçlük yaşadıklarını; bu iki işleme düzeyinin çoğunlukla eşzamanlı olarak devreye girmediğini gösterebilir.

Benzer biçimde, önerme düzeyi ile zihinsel temsil düzeyine ilişkin sapmalar arasında da anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,291$, $p < 0,01$). Bu bulgu da metin

tabanı ile durum modeli düzeylerinin işleme açısından ayrıştığını ve bu iki düzeye ilişkin sapmaların çoğunlukla eşzamanlı olarak ortaya çıkmadığını göstermektedir. Söz konusu karışıklık, öğrencilerin ya metin içi anlamsal ilişkilerin bütünleştirilmesinde (önermesel düzey) ya da metnin metin dışı bilgiyle ilişkilendirilmesinde (zihinsel temsil düzeyi) sorun yaşadıkları biçiminde değerlendirilebilir.

Öte yandan yüzey metin düzeyindeki sapmalar ile zihinsel temsil düzeyindeki sapmalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p = -0,183$, $p = 0,069$). Yüzey metne dayalı işleme ile zihinsel temsil düzeyindeki işlemlerin görece birbirinden bağımsız gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yüzey yapıya odaklanmanın zihinsel temsil oluşturmayı zorunlu olarak dışlamadığını, fakat bu iki işleme yönelimi arasında güçlü ve tutarlı bir bütünleşme de bulunmadığını gösterebilir.

Çizelge 4. Sapmaların metin işleme düzeyleri açısından birbiriyle ilişkisi

<i>Değişkenler</i>	<i>Spearman</i>	<i>p</i>	<i>Açıklama</i>
Yüzey yapı düzeyi – Önermesel temsil düzeyi	-0.340	0,001	Orta düzeyde anlamlı negatif ilişki ($p < 0,01$)
Yüzey yapı düzeyi – Zihinsel temsil düzeyi	-0,183	0,069	Anlamlı ilişki yok ($p > 0,01$)
Önermesel temsil düzeyi – Zihinsel temsil düzeyi	-0.291	0,003	Zayıf-orta geçişinde anlamlı negatif ilişki ($p < 0,01$)

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin metni anlama sürecinde çoğunlukla belirli bir işleme düzeyinde kaldıkları ve diğer düzeylere geçişi gerektiren bütünleştirici işlemleri tutarlı biçimde gerçekleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, yüzey yapı, metin tabanı ve durum modeli düzeyleri arasındaki geçişlerin her zaman başarılı biçimde kurulamadığını göstermektedir.

Cinsiyete göre ayrışma

Mann–Whitney U testi sonucunda, cinsiyet grupları arasında toplam hata bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 1028$, $p = 0,120$) (bkz. Çizelge 5). Yüzey yapı düzeyindeki sapmalar açısından erkek öğrenciler daha yüksek bir ortalama sıraya sahiptir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U = 735$, $p=0,000$). Buna göre erkek öğrenciler yüzey yapı düzeyinde daha çok işleme yapmış; sıklıkla *yüzey metindeki tümceleri yineleme* ya da *yüzey metindeki ayrıntılara odaklanma* gibi hatalara yönelmişlerdir.

Önermesel temsil düzeyindeki sapmalar açısından kız öğrencilerin ortalama sıralarının daha yüksek ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($U = 767,5$; $p = 0,001$). Bu, kız öğrencilerin yüzey yapı düzeyinin ötesine geçerek önermesel işlemlemeye daha çok yöneldiğini göstermektedir. Başka bir deyişle kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok anlam kurma düzeyinde işleme girişiminde bulunduğunu; ancak bu girişimlerin bütünleştirme aşamasında tutarlı bir ana düşünce yapılandırmasına dönüşemediğini göstermektedir.

Çizelge 5. Cinsiyete göre farklılaşma

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
<i>Genel</i>	Kız	51	2354,00	46,16	1028,00	-1,553	0,120
	Erkek	49	2696,00	55,02			
<i>Yüzey yapı düzeyi</i>	Kız	51	2061,00	40,41	735,000	-3,624	0,000*
	Erkek	49	2989,00	61,00			
<i>Önermesel temsil düzeyi</i>	Kız	51	3057,50	59,95	767,500	-3,372	0,001*
	Erkek	49	1992,50	40,66			
<i>Zihinsel temsil düzeyi</i>	Kız	51	2481,50	48,66	1155,50	-0,724	0,469
	Erkek	49	2568,50	52,42			

Zihinsel temsil düzeyindeki sapmalar açısından cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U = 1155,5$; $p = 0,469$). Bu nedenle durum modeli düzeyindeki işleme, cinsiyete özgü bir örüntü sergilemekten öte örneklemin yaş düzeyine özgü genel bir sınırlılığı olarak görünmektedir.

Metin türünün ve alegorik dil kullanımının etkisi

Bulgular derinlemesine incelendiğinde öğrencilerin özellikle 4. ve 10. maddelerde daha düşük başarı gösterdiği gözlenmiştir. Bu maddelerden biri anlatı, diğeri ise alegorik dil kullanımıyla öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bu iki metinde yüzey metne daha çok odaklandığı ve ana düşünceden daha çok uzaklaştığı gözlemlendiğinden söz konusu iki maddeye yönelik ek çözümlemeler yapılmıştır. Ölçme aracı, bir ölçek olmayıp başarı testi özelliği taşıdığından madde düzeyinde çözümleme yapmanın uygun olduğu değerlendirilmiştir.

İlk olarak, ilgili maddelerde öğrencilerin başarı düzeylerinin diğer maddelere göre daha düşük olduğu gözlemi doğrulanmıştır. Çizelge 6, anlatısal ve alegorik dil kullanımı içeren metinlere dayalı bu iki maddeye ilişkin başarı düzeyleri ile açıklayıcı metinlere dayalı diğer sekiz maddeye ilişkin ortalama başarı düzeylerinin karşılaştırmasını göstermektedir.

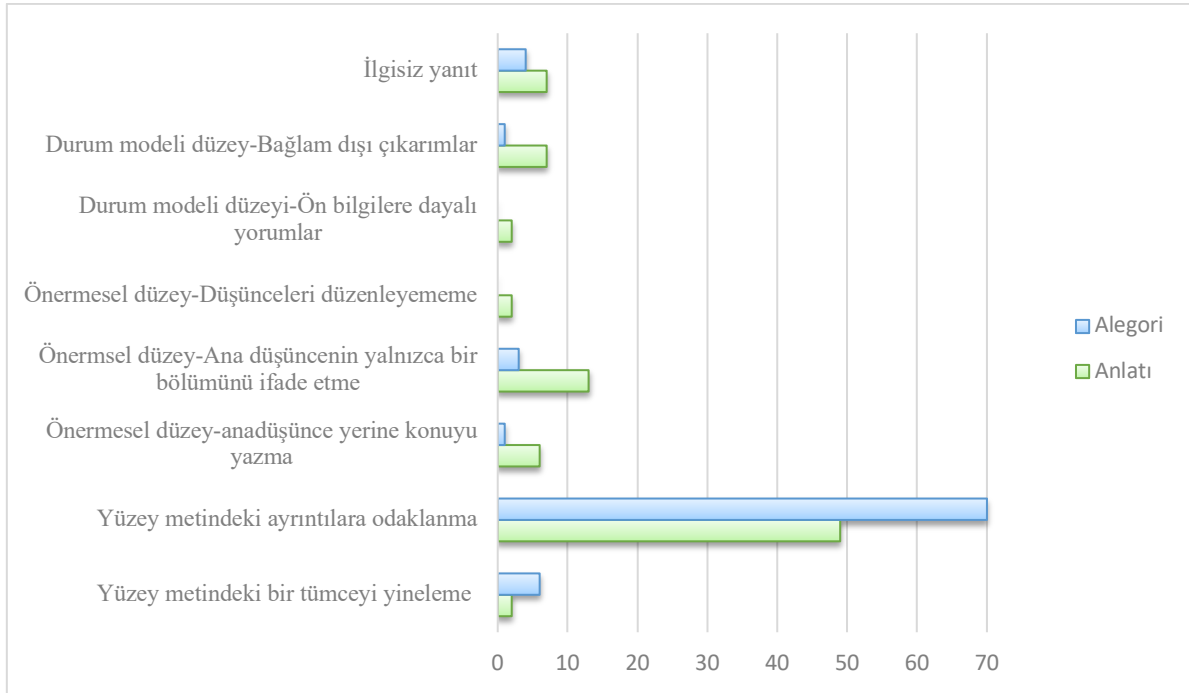
Çizelge 6. Wilcoxon işaretli sıra testi sonuçları

	N	SO	ST	z	p
Negatif Sıra	15	31,13	467,00	-6,664	0,000
Pozitif Sıra	79	50,61	3998,00		
Eşit	6				
Toplam	100				

* $p < 0,05$

Test sonuçları, katılımcıların anlatısal ve alegorik metinleri içeren maddelerdeki başarıları ile diğer maddelerdeki başarılarının anlamlı düzeyde ayrıştığını ($Z = -6,664$, $p < 0,05$); açıklayıcı metinlerdeki başarı düzeyinin anlatısal ve alegorik metinlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında $r = 0,666$ olarak bulunmuştur. Bu durum önemli düzeyde bir etkiyi göstermektedir.

Anlatısal ve alegorik metinlerde öğrencilerin belirgin biçimde yüzey metne odaklanma eğiliminde oldukları Şekil 2’de görülebilir. Bu eğilim, alegorik dil kullanımı içeren metinde en yüksek sayıya ulaşmıştır.



Şekil 2. Ana düşünceyi belirleme sırasında ortaya çıkan sapmalar (anlatı ve alegori)

Bu durum, cinsiyete göre değerlendirildiğinde, anlatısal ve alegorik metinlerde ana düşünceyi belirlemede kız öğrencilerin yanıtlarının erkek öğrencilerden daha az sapma gösterdiği bulunmuştur (Bkz. Çizelge 7)

Çizelge 7. Cinsiyete göre ayrışma

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Anlatı ve alegoriye dayalı maddeler	Kız	51	2940,00	57,65	885,000	-2,718	0,007*
	Erkek	49	2110,00	43,06			
Açıklayıcı metinlere dayalı maddeler	Kız	51	2803,00	54,96	1022,000	-1,575	0,115
	Erkek	49	2247,00	45,86			

*p < 0,05

Anlatısal ve alegorik metinlere dayalı maddelerde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U = 885, Z = -2,718, p = 0,007). Etki büyüklüğü r = 0,27 olup, düşük-orta düzeyde bir etkiyi işaret etmektedir. Bu, kız öğrencilerin de bu maddelerde güçlük çektiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın temel bulgusu, ana düşünceyi belirlemede ortaya çıkan sapmaların tekil hatalardan öte, metnin işleme düzeyleri arasındaki geçişlerin yeterince kurulamamasından kaynaklanan bütüncül bir sorun olduğudur. Bu temel bulgunun alt boyutlarından çıkarımlanan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Önermesel temsil düzeyinde bütüncül işleme sorunu

Ana düşünceyi belirlemede ortaya çıkan sapmaların büyük ölçüde önermesel temsil düzeyinde yoğunlaşması, öğrencilerin metindeki anlamsal birimleri üst düzey bir ana önerme

altında bütünleştirmekte güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla metnin küresel örgütlenmesini yansıtan büyük yapının kurulamaması, metin tabanındaki önermelerin sıradüzensel bir yapı içinde yeniden düzenlenemediği biçiminde değerlendirilebilir. Carriedo ve Alonso-Tapia'nın (1996) bulguları, ana düşünceyi belirleyebilmenin metindeki düşüncelerin önem derecelerine göre temsil edilmesine bağlı olduğunu göstermiştir. E.A. Stevens (2018) ile Stevens vd. (2019) de ana düşüncenin metindeki önemli bilgilerin seçilmesi, önemsiz ayrıntıların elenmesi ve anlam birimlerinin üst düzey bir önerme altında bütünleştirilmesi yoluyla oluşturulduğunu; bu sürecin işletilemediği durumlarda öğrencilerin ana düşünceyi parçalı biçimde kurduğunu ya da konu düzeyinde yanıtlar ürettiğini bildirmektedir.

Önermesel temsil düzeyindeki bu güçlüklerin bilişsel niteliği, ana düşünceyi kurmanın kendiliğinden gerçekleşen bir işlem olmadığını vurgulayan Johnston ve Afflerbach'ın (1985) bulgularıyla da desteklenmektedir. Ana düşüncenin oluşturulması, metindeki önermelerin bütünleştirilmesini gerektiren ve bilişsel olarak yüklü bir süreçtir. Wang'ın (2009) küresel ana düşüncenin paragraf düzeyindeki ana düşüncelerin toplamı olmadığına, metindeki önermeler arası ilişkilerin kavranmasına dayandığına ilişkin bulguları ile van den Broek vd.nin (2003) ana düşünceyi bölümler arası küresel örgütlenmenin temsili olarak ele alan yaklaşımı da bu çalışmada belirlenen üst düzey yapının kurulamaması sorunuyla örtüşmektedir. Bu çerçevede Williams'ın (1986) ana düşüncenin sıklıkla konu düzeyinde ya da metindeki tekil ayrıntılar üzerinden ifade edildiğini gösteren bulguları, parçalı ana düşünce üretiminin farklı bağlamlarda yinelenen bir işleme eğilimi olduğunu göstermektedir.

Ana düşünceyi biçimsel ve sözcüksel ipuçları üzerinden kurma

Öğrencilerin önemli bir bölümünün metni sözcüksel ve biçimsel ipuçları üzerinden işlememesi ve anlamlandırma sürecini metin tabanı düzeyine taşıyamaması, yüzey odaklı işlemlemenin ana düşünceye geçiş için kendiliğinden bir basamak oluşturamadığını gösteren çalışmalarla tutarlıdır. Williams'ın (1988) bulguları, öğrencilerin metindeki belirgin tümceleri ya da sözcüksel ipuçlarını ana düşünceyle denkleştirme eğiliminde olduklarını ve bu nedenle yüzey metinle ilgilendiklerini ortaya koymaktadır. Buna koşut olarak Hare vd. (1989), özellikle örtük ana düşünce içeren metinlerde öğrencilerin yüzey ayrıntılara ve otomatik seçim stratejilerine yöneldiklerini; bu durumun üst düzey anlamsal bütünleştirmeye geçişi zorlaştırdığını bildirmiştir.

Bu çalışmada yüzey yapı düzeyindeki sapmaların, önermesel temsil düzeyindeki sapmalarla negatif yönlü ilişki göstermesi, öğrencilerin çoğunlukla ya yüzeydeki ayrıntılara odaklandıklarına ya da önermesel bütünleştirmeye yöneldiklerine; bu iki işleme biçiminin eşzamanlı olarak ortaya çıkmadığına ilişkin ipuçları sunmaktadır. E.A. Stevens'ın (2018) ve Stevens vd.nin (2019) bulguları da önermesel bütünleştirmenin gerçekleşemediği durumlarda öğrencilerin yüzey yapı izlerine yönelme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ekorini (2020), EFL bağlamında, sınırlı sözcük bilgisi, uzun ve karmaşık tümcelerle strateji eksikliğinin öğrencileri yüzey metin düzeyinde kalmaya yönelttiğini belirtir. Bu durum, bu çalışmada ayrıntılara odaklanma ve metindeki tümceleri yineleme biçiminde gözlenen sapmaların, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda dilsel ve stratejik sınırlılıklarla da ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Özetle, yüzey yapı odaklı okuma yapan öğrencilerin metin tabanını kurmakta zorlandıkları ve bu nedenle bilişsel yükü görece düşük seçim stratejilerine yöneldikleri söylenebilir. Bu durum, yüzey metindeki dilsel düzenlemelerin ana düşünceyi belirleme sürecinde geçici bir aşama olmaktan çıkıp kalıcı bir okuma eğilimine dönüşme riskine işaret etmektedir.

Metin tabanı ile metin dışı bilgi kaynaklarını bütünleştirmede sorunlar

Araştırmada zihinsel temsil düzeyindeki sapmaların, yüzey yapı ve önermesel temsil düzeylerine göre görece daha düşük görülmesi, öğrencilerin büyük ölçüde metne bağlı bir anlamlandırma eğilimi sergilediklerini ve bir durum modeli oluşturma yönündeki bütünleştirici işlemleri sınırlı biçimde gerçekleştirebildiklerini göstermektedir. Bu, zihinsel temsili kurmanın kendiliğinden ve kaçınılmaz bir çıktı olmadığını vurgulayan kuramsal ve deneysel çalışmalarla uyumludur. Afflerbach (1990), özellikle örtük anlam içeren metinlerde ana düşüncenin stratejik ve aracılı biçimde oluşturulduğunu; ön bilgi, çalışma belleği yükü ve alt düzey anlama süreçlerinin verimliliğinin bu süreci doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Leopold ve Leutner'in (2012) deneysel bulguları, metin-odaklı stratejilerin metin tabanı düzeyindeki anlamlandırmayı güçlendirdiğini; ancak bu stratejilerin tek başına içeriğin metin dışı bilgiyle bütünleştirilmesini ve durum modeli düzeyine geçişi sağlamadığını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, bu çalışmada yüzey yapı düzeyi ile zihinsel temsil düzeyindeki sapmalar arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış olması, biçime odaklanma ile durum modeli düzeyinde anlam kurmayı gerektiren işlemlerin görece bağımsız ilerleyebildiği yönünde değerlendirilmiştir. Buna karşın önerme düzeyi ile zihinsel temsil düzeyi arasında negatif ilişki gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin ya metin içi anlamsal ilişkileri bütünleştirmekte ya da metnin içeriğini metin dışı bilgiyle ilişkilendirmekte zorlandıkları; bu iki düzeyin çoğunlukla eşzamanlı olarak işletilemediği söylenebilir. Bu sonuç, van den Broek vd.nin (2003) durum modelinin metnin küresel örgütlenmesi ile bu örgütlenmenin metin dışı bilgiyle bütünleştirilmesine dayandığı yönündeki kuramsal çerçevesiyle uyumludur.

Sonuç olarak bu çalışma, ana düşünceyi belirlemede yaşanan güçlüklerin yalnızca alt düzey işleme sorunlarına değil, aynı zamanda üst düzey bütünleştirici işlemlerin kırılganlığına dayandığı çıkarımını güçlendirmektedir.

Cinsiyete göre işleme farkı

Erkek öğrencilerin yüzey yapı düzeyinde daha yüksek oranda hata yapması, kız öğrencilerin ise önermesel temsil düzeyinde daha yüksek hata oranlarının olması, cinsiyete bağlı farklı okuma eğilimlerini ortaya çıkarmaktadır. Erkek öğrencilerin metindeki belirgin ayrıntılara ve yüzey ipuçlarına dayalı, daha az bilişsel kaynak gerektiren işleme stratejilerini daha sık işlettiği söylenebilir. Buna karşılık kız öğrencilerin önermeler arası ilişkileri bütünleştirerek metni üst düzey bir ana önerme altında yapılandırma sürecinde güçlük yaşadığı anlaşılmaktadır. Zihinsel temsil düzeyindeki sapmalar açısından ise cinsiyete özgü bir örüntüden öte yaş düzeyine ve genel gelişim özelliklerine bağlı bir sınırlılığın etkili olduğu düşünülebilir.

Okuma başarısında kız öğrencilerin genel olarak daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koyan geniş ölçekli testlerle meta-analiz çalışmalarında (Lietz, 2006; Rosén, 2001), cinsiyet farklarının tek boyutlu bir üstünlük ilişkisiyle açıklanamayacağı vurgulanmaktadır.

Lietz (2006), cinsiyet ayrışmasının tekil örneklemelere özgü olmadığını, geniş ölçekli bir örüntü olarak gözlenebildiğini kanıtlamıştır. Rosén (2001) ise kız öğrencilerin metinleri bütüncül ve ilişkisel biçimde işlemeye daha yatkın olduğunu; erkek öğrencilerin ise sıklıkla yüzeysel tarama ve tekil bilgiye odaklanma eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur.

Diğer yandan bu konu duyuşsal düzlemde de sıklıkla ele alınmaktadır. Logan ve Johnston (2010), okuma başarısındaki cinsiyet farklarının bilişsel kapasiteden çok okuma stratejileri, üstbilişsel farkındalık ve okuma tutumlarıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Acar-Erdol ve Akın-Arıkan (2022) ise kız öğrencilerin daha gelişmiş üstbilişsel stratejilere sahip olmalarının okuma başarısını dolaylı olarak artırdığını; ancak bu stratejilerin her bağlamda eşit derecede etkili olmadığını göstermektedir. Benzer biçimde Bortolussi vd. (2010), cinsiyet farklarının okuma sırasında metinle kurulan etkileşimin duyuşsal boyutlarında belirginleştiğini; ancak bilişsel temsil düzeylerinde daha karmaşık ve bağlama duyarlı örüntüler olabileceğini göstermektedir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) kız öğrencilerin ana düşünceyi daha yüksek bir duyuşsal yük altında oluşturmaya çalıştıkları bulgusundan yola çıkarak cinsiyet farklarının işleme yükü üzerinden de ele alınması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmanın bulguları, cinsiyete dayalı farklılaşmanın okuma başarısının niceliğinin yanı sıra metni işleme biçimlerinin düzeyi ve yönüyle de ilişkili olduğunu gösterebilir.

Tür ve dil özelliklerinin etkisi

Anlatısal ve alegorik metinlerde yüzey yapı odaklı sapmaların açıklayıcı metinlere göre belirgin biçimde artması, ana düşüncenin bu metinlerde daha çok çıkarımsal ve bütünleştirici işlem gerektirmesiyle ilişkilendirilebilir. Açıklayıcı metinlerde ana düşünce, çoğu zaman metnin anlamsal örgütlenmesi içinde başlıklar, konu tümceleri ve üst düzey yapısal ipuçlarıyla görünür olurken; anlatısal ve alegorik metinlerde ana düşünce, olaylar arası nedensel ve tematik ilişkilerin bütünleştirilmesi yoluyla örtük biçimde kurulur.

Bu durum, öğrencilerin yüzey yapıdan önermesel temsile ve oradan zihinsel temsil düzeyine geçişte daha fazla bilişsel kaynak kullanmalarını gerektirir. Stevens vd.'nin (2019) derleme araştırması, belirgin yapı ipuçları sunan açıklayıcı metinlerde, büyük yapı odaklı stratejilerin daha kolay kullanıldığını; anlatısal metinlerde ise öğrencilerin daha çok küçük yapı odaklı işlemlemeye yöneldiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, ana düşünceyi belirlemede yaşanan güçlüklerin yalnızca metnin örtüklüğünden değil, aynı zamanda okuyucunun metnin yapısal örgütlenmesini ayırt edebilme düzeyinden de kaynaklandığı söylenebilir (Kedek, 2024).

Örtük ana düşünce içeren metinlerin daha yoğun bütünleştirici işleme gerektirdiği, ana düşüncenin açık biçimde verilmediği durumlarda öğrencilerin bu bütünleştirmeyi kendiliğinden gerçekleştirmekte zorlandığını gösteren kanıtlarla desteklenmektedir. Ekorini (2020), ana düşüncenin açıkça sunulmadığı metinlerde öğrencilerde yüzey yapı ipuçlarına dayalı işlemlemenin baskın olduğunu; Hare vd. (1989), ana düşüncenin örtük olduğu metinlerde öğrencilerin daha kolay ve bilişsel yükü düşük seçim stratejilerine yöneldiğini; Wilawan (2012) anlatısal ve örtük anlam içeren metinlerde öğrencilerin ana düşünceyi çıkarsamak yerine metindeki belirgin yüzey ipuçlarına dayalı anlamlandırma eğilimi sergilediğini bildirmiştir. Gültekin-Pala ve Kanık-Uysal (2024) ise anlatısal metinlerin öğrencilerin ana düşünceyi belirlerken en az uzlaştığı tür olduğunu belirlemiştir.

Özetle anlatsal ve alegorik metinlerde ana düşünceyi belirlemede yaşanan güçlükler, öğrencilerin örtük anlam çıkarımı ve çok düzeyli bütünleştirme süreçlerini yeterince işletememeleriyle ilişkilidir. Ancak bu durum, ana düşünceyi belirleme ve üretme becerisinin öğretimle desteklenemez olduğu anlamına gelmemektedir. Tersine önermeler arası ilişkilerin açık biçimde öğretildiği koşullarda bu becerinin hem açık hem de örtük ana düşünce içeren metinlerde anlamlı biçimde geliştirilebildiği gösterilmiştir (Baumann, 1984).

Sınırlılıklar ve İleri Araştırmalara Dönük Öneriler

Bu araştırmada ana düşünceyi belirleme sürecinde ortaya çıkan sapmalar, 5. sınıf öğrencileri üzerinden betimlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin yaş ve bireysel özelliklere bağlı olarak geliştiği dikkate alındığında, farklı yaş ve okuma düzeylerine sahip grupların eğilimlerinin çözümlenmesi, ana düşünceyi belirleme becerisinin gelişimsel boyutuna ilişkin daha kapsamlı sonuçlar sunabilir.

Metinlerin içerik ve yapı özellikleri, ana düşüncenin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavlarında yer alan ve çoğunlukla ana düşünceyi belirlemeye yönelik sorulardan seçilmiş paragraflar kullanılmıştır. Ana düşüncesi açık ve örtük biçimde yapılandırılmış metinlerin karşılaştırmalı biçimde ele alındığı çalışmalar yoluyla, metinlerin yüzey ve derin yapı özelliklerinin yanı sıra tür özelliklerinin etkisi de ayrıntılı incelenebilir.

Ana düşünceyi belirleme becerisinin değerlendirilmesinde açık uçlu yazılı yanıtlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada da öğrencilerin metni okuyarak verdikleri yazılı yanıtlar değerlendirilmiştir. Yazılı yanıt vermeye bağlı sınırlılıkların aşılabilmesi için, sözlü metinler ve sözlü yanıtlama seçeneklerinin de yer aldığı araştırma tasarımlarının gelecekteki çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar-Erdol, T., & Akin-Arikan, Ç. (2022). Gender gap in reading achievement: the mediating role of metacognitive strategies and reading-related attitudes. *Social Psychology of Education*, 25(2), 537-566. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09692-9>
- Afflerbach, P. P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46. <https://doi.org/10.2307/747986>
- Algül, Ö. & Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 175-204. <https://doi.org/10.9779/pauefd.787770>
- Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-115. <https://doi.org/10.2307/747654>
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bortolussi, M., Dixon, P., & Sopčák, P. (2010). Gender and reading. *Poetics*, 38(3), 299-318. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.03.004>
- Bridge, C. A., Belmore, S. M., Moskow, S. P., Cohen, S. S., & Matthews, P. D. (1984). Topicalization and memory for main ideas in prose. *Journal of Reading Behavior*, 16(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/1086296840954>
- Brown, A. L. & 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)
- van den Broek, P., Lynch, J. S., Näslund, J., Ievers-Landis, C. E., & 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>
- Butterfuss, R., McCarthy, K. S., Orcutt, E., Kendeou, P., & McNamara, D. S. (2024). Identification of main ideas in expository texts: selection versus deletion. *Reading and Writing*, 37(3), 757-785. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10431-5>
- Carriedo, N. & Alonso-Tapia, J. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 128-153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00099.x>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>
- Çetinkaya, Ç., Yıldırım, K. & Ateş, S., (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Ekorini, P. Z. (2020). Analysis on students' difficulties of finding main idea of a passage. *Dharma Pendidikan*, 15(2), 72-82. <https://doi.org/10.69866/dp.v15i2.95>
- Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inference, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 244-251. <https://doi.org/10.1177/10883576070220040601>
- Gültekin-Pala, S. & Kanık-Uysal, P. (2024). Ana fikir sorularına verilen cevapların okur-tepki teorisi bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2097-2122. <https://doi.org/10.37217/tebd.1528981>

- Hare, V. C., Rabinowitz, M., & Schieble, K. M. (1989). Text effects on main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 72–88. <https://doi.org/10.2307/748011>
- 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/ozelegitimdergisi.315887>
- Jitendra, A. K., Kay Hoppes, M., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139. <https://doi.org/10.1177/002246690003400302>
- Johnston, P., & 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>
- Kanık-Uysal, P. & Bayrak-Özmutlu, E. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1336-1367. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1052948>
- Kanık-Uysal, P. & Gültekin-Pala, S. (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>
- Kedek, S. (2024). *Metin yapısı farkındalığının ana düşüncüyü belirlemeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567–1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Kırnık, D. & 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. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kuşdemir, Y. & Katrancı, M., (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Leopold, C., & Leutner, D. (2012). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 22(1), 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.05.005>
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 317-344. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.002>
- Logan, S. & Johnston, R. (2010) Investigating Gender Differences in Reading. *Educational Review*, 62, 175-187. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Lord, K. M. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Miller, C. A., Darch, C. B., Flores, M. M., Shippen, M. E., & Hinton, V. (2011). Main idea identification with students with mild intellectual disabilities and specific learning disabilities: A comparison of explicit and basal instructional approaches. *Journal of Direct Instruction*, 11(1), 15–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ943049>

- Mínguez, R., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Interventions for improving reading comprehension in children with ASD: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 11(1), 2-13. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/article/472195>
- Parlak, B. & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/article/101815>
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Rosén, M. (2001). Gender differences in reading performance on documents across countries. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1-2), 1-38. <https://doi.org/10.1023/A:1007995107442>
- Stevens, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.21>
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & 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>
- Stevens, E. A. (2018). *The effects of a text structure and paraphrasing intervention on the main idea generation and reading comprehension of struggling readers in grades 4 and 5* [Doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin.
- Stevens, E. A. & Vaughn, S. (2021). Using paraphrasing and text structure instruction to support main idea generation. *Teaching Exceptional Children*, 53(4), 300-308. <https://doi.org/10.1177/0040059920958738>
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in Grades 3 through 12: 1978–2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131–149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>
- Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375-387. <https://doi.org/10.1177/2167696815587648>
- Shelton, A., Lemons, C. J., & Wexler, J. (2020). Supporting main idea identification and text summarization in middle school co-taught classes. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 217–223. <https://doi.org/10.1177/1053451220944380>
- Tomitch, L. M. B., Lodhia, V., Neumann, D., Foroushani, N., & Waldie, K. E. (2025). Individual differences in main idea identification: An EEG study of monolinguals and bilinguals with dyslexia. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S1366728925100321>
- Toonder, S., & Sawyer, B. E. (2021). The impact of adaptive computer-assisted instruction on reading comprehension: Identifying the main idea. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1336–1347. <https://doi.org/10.1111/jcal.12573>
- 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>
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü., & 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* (pp. 75-99). Die BlueEule.

- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E., Boardman, A., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 938–964. <https://doi.org/10.3102/0002831211410305>
- 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/10.1080/10790195.2009.10850371>
- Wilawan, P. (2012). Fostering main idea comprehension among EFL learners through cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 82–91. https://ijhss.thebrpi.org/journals/Vol_2_No_14_Special_Issue_July_2012/6.pdf
- Williams, J. P. (1986). Teaching children to identify the main idea of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 21(1), 1–23. <https://doi.org/10.2307/747838>
- 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>

Ekler

Ek A. Veri toplama aracında kullanılan metinler

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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Tarım ilaçları, insan sağlığına zarar veriyor. İlaç kullanımı arttıkça verdiği zarar artıyor. Kullanılan tarım ilacı miktarı arttıkça insan sağlığına verdiği zarar da artıyor.

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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Yazmaya, plan yapıldıktan sonra başlanmalıdır.
Yazmaya başlamadan önce plan yapılmalıdır.

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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Moda, değişen beğenilerin toplumca kabul görmesiyle oluşur.
Değişen beğenilerin toplumca kabul görmesine “moda” denir.

4. Ormanda yaşayan aslan geceleri uyuyamıyormuş. Ne zaman uyumak istese cırcır böcekleri ve kuşlar aynı anda ötmeye başlıyormuş. 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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Uyumlu ve huzurlu yaşam için işbirliği ile üzerinde anlaşılmış kurallar/bir düzen gerekir.
Birlikte karar verilmiş bir düzen, huzurlu ve uyumlu yaşamaya yardımcı olur.

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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Yazdığımız mektubun bir düzeni (türe özgü yapısı) olması beklenir.
Her metin türünün bir yazı düzeni vardır; mektubun da kendine özgü düzenine göre yazılması gerekir.

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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Güneş ışığı, insan bedeninin sağlıklı işlemlerini sağlar.
Doğal ışık, insanın biyolojik döngüsünü düzenler.

7. Kutup ayıları bugün yirmi yıl öncesine göre daha zayıf ve sağlıklıdır. 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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Buzların erken erimesi, kutup ayılarının sağlığını ve beslenme düzenini olumsuz etkiliyor.

İklim değişikliği, kutup ayılarının ve balıkların yaşamını olumsuz etkiliyor.

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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Erken yaşta şiirle tanışan çocukların ufku genişler ve ilerleyen yaşlarda da şiir okumaya devam ederler.

Erken yaşta şiirle tanışmak ilerleyen yaşlarda da şiir okuma alışkanlığını geliştirir.

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.

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Medya yoluyla iletilen mesajlar karşısında seçici davranmalıyız.

Medya yoluyla ulaştığımız mesajlardan doğru olanı yanlış olandan ayırt etmek için değerlendirmeliyiz.

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

Olası Geçerli Yanıtlardan Örnekler:

Sıkıntı ve güçlüklerin sonunda sevinç, ferahlık ve kurtuluş vardır.

Mutlu olmak için sıkıntı ve güçlüklerin geçmesini beklemek gerekir.

Ek B. Puanlama çerçevesi

Puan	Açıklama
0	<i>Yanıt yok ya da bağıntısız:</i> Yanıt bölümü boştur ya da verilen yanıtın metnin konusu veya içeriğiyle ilgisi yoktur.
1	<i>Kısmen geçerli/yeterli:</i> Yanıt metinle ilişkilidir; ancak ana düşünce açık ve bütüncül biçimde yapılandırılmamıştır. Yanıt, ana düşüncenin yalnızca bir yönünü yansıtabilir, konuya odaklanabilir ya da eksik ve dolaylı bir ifade içerebilir.
2	<i>Olası Geçerli Yanıt(lar):</i> Yanıt metnin ana düşüncesini üst düzey bir önerme olarak açık, doğrudan ve yeterli biçimde ifade etmektedir.

Ek C. Öğrenci yanıtlarından örnekler**Veriden ayıklanmış “geçerli” yanıt örneği**

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: Mektup yazarken düzenli bir mektup yazmalı.
İzlenim... kucaklayıcı olmalı.

Dilsel temsil düzeyi – Yüzey metindeki bir ifadeyi/tümceyi yineleme

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: Şiir... maddi... alışveriş... ufkun ötesine... işaret eder.
Şiir... gözümüzü açar.

Dilsel temsil düzeyi - Yüzey metindeki ayrıntılara odaklanma

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

Ana Düşünce: Kelebekler... kelebek... olmak için kozayı yırtarlar.

Önermesel temsil düzeyi - Ana düşünce yerine konuyu yazma

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: İlaçlamanın insanlara verdiği zarar.

Önermesel temsil düzeyi: Ana düşünceyi eksik/parçalı oluşturma

4. Ormanda yaşayan aslan geceleri uyuyamıyormuş. Ne zaman uyumak istese circir böcekleri ve kuşlar aynı anda ötmeye başlıyormuş. 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 circir böcekleri ötmeye başlamış. Bir süre sonra circir böcekleri susmuş, kuşlar ötmeye başlamış. Böylece sesler bir ahenk kazanmış. Bu beraberlik o günden sonra ormandaki herkesi rahatlatmış.

Ana Düşünce: Birlik ve beraberlik önemlidir.

Önermesel temsil düzeyi - Düşünceleri/önergeleri düzenleyememe

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: Güneş ışığı doğa içindeki sadece Güneş her şeye önemlidir.

Zihinsel temsil düzeyi: Ön bilgilere dayalı metinle ilişkilendirilmemiş yorumlar

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: Gusel yazı şöyle yazılır yazmıyorsanız yazı başlamadan önce başlığı belirleyiniz

Zihinsel temsil düzeyi: Metni aşan, genelleme veya indirgeme gibi bağlam dışı çıkarımlar

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: Moda insanların kıyafetlerini değiştiren.

7. Kutup ayları 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: Bazı hayvanlar ve insanların yaşamı farklıdır. Hayvanlar etkilenir.

İlgisiz/diğer

4. Ormanda yaşayan aslan geceleri uyuyamıyormuş. Ne zaman uyumak istese cırcır böcekleri ve kuşlar aynı anda ötmeye başlıyormuş. 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: Aslan solduğu için hayvanlar.

EXTENDED ABSTRACT

Deviations in the Process of Main Idea Identification Across Text Processing Levels

The fundamental indicator that a text has been understood is the correct identification of its main idea. However, research findings indicate that, in the majority of cases, readers are unable to formulate the main idea in a comprehensive and consistent manner and require support. According to the structure-integration model proposed by Kintsch (1998), readers process the main idea sentence representing the text at three cognitive levels. The three categories of representation under discussion are (a) surface, (b) propositional, and (c) mental representation. The issues encountered in comprehending the text can be attributed to these three levels.

In this study, which was conducted with 100 participants, a main idea identification form was utilized; the resulting data were then analyzed according to the three fundamental levels that had been mentioned. The relationships between the frequencies of deviations and the types of deviations were evaluated using correlational analyses. A mere 21% of the responses provided an adequate and sufficient explanation of the primary concept. As indicated by the text processing processes, deviations were distributed in the following manner: The proportion of the sample that could be accounted for at the proposition level was 56.27%, 34% based on surface text, and 9.73% at the mental representation level. A significant and negative relationship was identified between deviations at the surface structure and proposition levels ($r = -.340$, $p < .01$). A negative and significant relationship was also identified between problems at the proposition level and those at the mental representation level ($r = -.291$, $p < .01$). No statistically significant relationship was observed between surface text errors and deviations at the mental representation level ($r = -.183$, $p = .069$). The investigation revealed a heightened propensity among fifth-grade male students to exhibit deviations in surface structure. The findings of the study demonstrated that female students exhibited a greater propensity for propositional processing in comparison to their male counterparts. Deviations at the mental representation level appear to be a general problem at this age, independent of gender. Participants demonstrated higher levels of success in the comprehension of explanatory texts in comparison to narrative and allegorical texts.

The findings demonstrate that only a limited proportion of students were able to express the main idea appropriately and adequately; deviations were concentrated mainly at the text base and surface text levels. The processing at the mental representation level was found to be relatively limited. These deviations can be categorized as follows: incomplete structuring of the main idea, focusing on surface details, and expressing the topic instead of the main idea. The existence of negative correlations between levels indicates that text processing processes predominantly remain at a single level, thereby hindering the attainment of integrative transitions.

Furthermore, the results of the study demonstrated significant variations based on gender and text type. The findings indicate that the pedagogy of main ideas can be approached by relating it to students' cognitive characteristics, textual features, and text processing stages. A more comprehensive analysis of the developmental dimension of the ability to identify the main idea may be achieved by analyzing the tendencies of groups of different ages and reading levels.