



Türkçe Gönderimsel İşleme Becerisi Ölçme Aracının Geliştirilmesi

*Hakan ÜLPER**

*Abdul Samet DEMİRKAYA***

Öz

Öğrencilerin okuma, anlama ve anlatmada büyük önemi olan gönderimsel işleme becerisini yerine getirebilme düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının olmaması alanyazında önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin gönderimsel işleme becerisinin belirlenmesini sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Burdur ilinde yer alan 3 ortaokulda 5-8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 315 öğrenciden oluşmaktadır. Taslak ölçme aracı 28 maddeden oluşmaktadır. Deneme uygulaması sonrası geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksleri 0,20'nin altında olan 6 madde ölçme aracından çıkarılarak 22 maddelik Gönderimsel İşleme Becerisi Ölçme Aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracının madde güçlük ortalamasının 0,593, ayırt edicilik ortalamasının ise 0,570 olduğu ve bu doğrultuda orta güçlüğü ve ayırt ediciliğe iye olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği için KR-20 değeri 0,845 olarak hesaplanmış ve ölçme aracının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gönderim, işleme, gönderimsel işleme becerisi, okuma anlama, dinleme anlama

Development of the Turkish Referential Processing Skill Measurement Tool

Abstract

The absence of a measurement tool to determine students' referential processing skill levels, which is of great importance in reading understanding and narration stands out as an important shortcoming. In this context, it is aimed to develop a measurement tool that will serve to determine the referential processing skills of students in this research. Survey design was used in the research. The sample of the research is a total of 315 5-8th grade students studying in 3 secondary schools in Burdur. A draft measurement tool consisting of 28 items was developed. After the pilot implementation, validity and reliability studies were carried out. 6 items which has item discrimination indexes lower than 0.20 were removed from the tool, and the Referential Processing Skill Measurement Tool was developed consisting of 22-items. It was determined that the item difficulty average was 0.593, and the discrimination average was 0.570, and accordingly, it had medium difficulty and distinctiveness. For the reliability, the KR-20 value was calculated as 0.845 and it was determined that the measurement tool is reliable.

Keywords: Reference, processing, referential processing skill, reading understanding, listening understanding

* Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi AD, Burdur, hakanulper@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7067-599x

** Arş. Gör. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, sdemirkaya@mehmetakif.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6704-3898

Giriş

Kısaca “Bir göstergeyi bir göndergeye bağlama” (Vardar, 2002) olarak tanımlanan gönderim kavramının işlevlerine odaklanınca daha geniş tanımlarını yapmak olanaklıdır. Bu bağlamda metin olgusu üzerinden konuyu ele alarak Uzun (2019) şöyle bir tanım yapar: “Gönderim, ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil öğeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntıdır.” Bu tanımın da imlediği gibi, gönderim kavramı ile yineleme işlevi yakın ilişkili görünmektedir. Metin üretim süreçlerinde gönderimlerle yinelemeler yapılırken bir yandan dilbilgisi odaklı yineleme olarak ele alınabilecek olan sözdizimsel yinelemelerden, diğer yandan ise içerik sözcükleri arasında anlam odaklı olarak gerçekleştirilebilen anlamsal yinelemelerden yararlanır. Bu bağlamda gönderim için “metne katılan bir sözcük ya da sözcük öbeğinin dilsel birimlerden yararlanılarak metnin devamında anlambilimsel ve sözdizimsel olarak yinelenmesi” (Çıkrıkçı, 2007) biçiminde bir tanımlama yapmak da yerinde olacaktır. Dolayısıyla gönderim bir olgunun metinde daha önce geçip geçmediğini yani konuşur tarafından yinelenip yinelenmediğini belirtmek gibi bir işleve iye olan dilbilgisel kaynaklar kümesidir (Thompson, 2004).

Bu tanımlarla sınırları çizilen gönderim ilişkileri, metinleştirme süreçlerinde metin içi ve metin dışı olmak üzere iki ayrı biçimde gerçekleştirilir (Dilidüzgün, 2017; İşeri, 2017; Halliday ve Hasan, 1976). Metin içi biçiminde kurulan gönderim ilişkileri yazarların yeğleyişlerine ve metnin niteliğine bağlı olarak örtük ya da açık bir biçimde gerçekleştirilebilir (Çıkrıkçı, 2007). Örtük gönderim metni işleme sırasında okurun tümceler arasında anlamsal ilişkiler kurmasını gerektiren bir ilişkilendirme biçimidir. Açık bir biçimde kurulan gönderim ilişkilerinde ise dilsel bir birim olarak adılar, ekler, sıfatlar, belirteçler vb. kendisinden önce ya da sonra gelen bir diğer tümcedeki kavrama sözdizimsel olarak gönderimde bulunur. Bir metinde geçen “Yolların kalabalıklığı ve otobüsün eskiliği yolculuğun çekilmez olmasına neden oluyordu. Bunun yarattığı rahatsızlık bütün yolcuların davranışlarından anlaşılabilirdi.” gibi iki tümce arasında “bu” adının “yolların kalabalıklığı ve otobüsün eskiliği” kavramlarıyla ilişkilendirilmesi buna bir örnek olarak verilebilir.

Türkçe alanyazında (Uzun, 2019; Dilidüzgün, 2017; Korkut, 2016; Uzun, 2004; Halliday ve Hasan, 1976) metin içi gönderim ilişkileri; adılar, (boş adılar, kişi adıları, dönüşlülük adıları, gösterme adıları), gösterme sıfatları (bu kadın, o adam vb.), belirteçler (yer, zaman), ekler (kişi, belirtme durumu, iyelik, ilgi), değiştirim yapan öğeler (böyle, öyle, şöyle, şey vb.) gibi sözcüklerle artgönderim, öngönderim, uzak gönderim yakın gönderim biçimlerinde kurulur. Yukarıdaki örnek hem açık gönderim ilişkisine hem de art gönderim ilişkisine örnektir. Çünkü metnin ilerleyiş yönüne göre gönderimde bulunan kavram, gönderimde bulunan dilsel birimin ardında kalmıştır. Bu örnek “Bunun yarattığı rahatsızlık bütün yolcuların davranışlarından anlaşılabilirdi. Yolların kalabalıklığı ve otobüsün eskiliği yolculuğun çekilmez olmasına neden oluyordu.” biçiminde değiştirilince tersi bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Yani gönderimde bulunan kavram, gönderimde bulunan dilsel birimin önünde yer almaktadır. Dolayısıyla burada öngönderimden söz edilir. Bu her iki örnek de aynı zamanda yakın gönderime birer örnek oluşturmaktadır. Çünkü gönderim ilişkileri ardıl tümceler arasında gerçekleşmektedir. Buna karşın gönderim ilişkilerinin ardıl tümceler yerine birbirine uzak olan tümceler arasında gerçekleşmesi durumunda uzak gönderimden söz etmek gerekecektir.

Üretilen metinler yazarların anlaklarındaki (zihin) soyut düşüncelerin iletişimsel bir amaç bağlamında olası alıcılara ulaştırılması için somutlaştırılarak belirli bir düzen içinde yazıya dökülmesinin bir sonucudur. Bu süreçteki en öncelikli konulardan biri metnin içeriğindeki düşüncelerin birbirleriyle bağlantılı olması ve metnin tutarlı ve bütüncül bir yapı olarak alıcıların karşısına gelmesidir. Bunun için de metinlerde ele alınan konuların tüm metin boyunca süreklilik göstermesi ve bu sürekliliğin olası yitimlerini önlemek için de yer yer uygun aralıklarla okurun anlayışında yeniden canlandırılması gerekir. Korkut (2016) bunu sağlamak için yinelemelerin yapılması gerektiğini belirtir. Ona göre metin boyunca yinelemelerin yapılmaması durumunda metnin izleğinin sürekliliğinden söz etmek olanaksızlaşır. Çünkü metinde aktarılanların birbiriyle bağlantısı kurulamaz duruma gelir. Bu duruma düşmemek için metinlerde art ve öngönderim ilişkileri kurularak konu sürekliliği sağlanır.

Diğer bir deyişle gönderim araçları yoluyla metinde yer alan kişi, yer, durum nesne vb. içerikler metnin akışı içinde metin alıcısının dikkat odağında canlı tutulur ve böylelikle konu sürekliliği sağlanır.

Bu nedenle, söz konusu süreklilik, metnin alıcısı için metin konusunu belirginleştiren ve bağlaşıklığını sağlayan temel yollardan biridir (Uzun, 2019).

Buna karşın Dilidüzgün'ün (2017) de belirttiği gibi, sözdizimsel gönderim öğelerinin tek başlarına anlamları yoktur. Bu nedenle metin içinde gönderimde bulunduğu kavramla ilişkilenecek anlam kazanır. Bu bakımdan alıcıların da metni işlemlerken gönderim ilişkilerini doğru kurabilmeleri metni anlama açısından son derece öncelikli ve önemlidir. Bu durum aynı zamanda yazarlara da metin üretme sürecinde sorumluluk yüklemektedir. Öyle ki yazarların gönderim ilişkileri açıkça kurulamayan ya da sorunlu olan metinler üretmeleri de o metinlerin okurlarca kolaylıkla işlenip anlaşılabilmesi açısından engeller çıkaracaktır.

Keçik (1992) tarafından yapılan araştırma gönderim sorunları nedeniyle bir metnin anlamının nasıl belirsizleştiğini göstererek bu durumu doğrulamaktadır. Yine okuma sürecinde göz devinimleri izlendiği zaman okuyucuların genel olarak tutarsız gönderimlere tutarlı gönderimlerden daha uzun süre baktıkları görülmüştür. Bu da tutarsız gönderimlerin işlenmesinin daha zor olduğunu gösterir. Tutarsız gönderimlerle karşılaşınca uzayan okuma süreleri, anlama süreçlerinde tipik olarak tutarsızlığın hemen saptandığını gösterir (Rayner ve Slattery, 2009). Gönderim öğelerinin tutarsızlığı yanında uzak ve yakın oluşu da bu ilişkiyi kurmada belirleyici olabilmektedir. Okuyucular genellikle uzak gönderim ilişkilerini kurmakta zorlanmaktadır (Rayner, 1998; Ehrlich, Remond ve Tardieu, 1999).

Doğası gereği okuyucu ve yazar arasında ortak bağlam çok az olduğundan ya da hiç olmadığından gönderim gibi bağlaşıklık ilişkilerinin anlaşılması metni anlamak için özellikle önemlidir. Ancak çocuklarda gönderim ilişkilerinin anlaşılma durumunu araştıran çalışmaların sonuçları, olumsuz bir görünüm sunmaktadır (Yuill ve Oakhill, 1988). Bu görünüm özellikle yetkin olmayan okurlar açısından daha da belirgindir. Aynı yaş kümelerinden yetkin olmayan okuyucuların gönderim ilişkilerini çözmede, uygun gönderim ilişkileri kurmada ve tutarsız gönderim ilişkilerini saptamada yetersiz kaldıkları göze çarpmaktadır. Bu da okuyucunun anlayışında metnin tutarlı ve bütünlük bir gösterimini oluşturmasını engellemektedir. Bu nedenle de metin anlama sorunları ortaya çıkmaktadır (Cain, & Oakhill 2004). Diğer yandan Yazıcı'nın (2017) kurmacaya dayalı anlatılardaki iletiye ilişkin yönlendirmelerde gönderim ve eksiltmenin önemini gösteren çalışması da yazınsal metinleri çözümleme ve yorumlamada dolayısıyla da okuma anlamada gönderim ilişkilerini kurmanın değerini vurgulamaktadır.

Bunun başlıca nedeni okuma sürecinde okurların bilişsel işleme biçimleriyle ilgilidir. Türkkan (2005) tarafından aktarıldığına göre, okurlar okuma sürecinde bir adıyla karşılaştığında o belirsiz adın eşleşeceği bir ad ya da ad öbeği ararlar. Bu arama işleminin %50'si adıldan önceki ad öbeklerine yöneliktir. Bu da okurun bir adılı hemen anlamlandırmak istediğinin bir göstergesidir. Bu açıklamayı destekler biçimde (Garnham ve Oakhill, 1985) yaptıkları deneysel çalışmada deneklerin, metindeki bir adılı çözmek için bir çıkarım gerektiğinde daha uzun zaman harcadıklarını bulmuşlardır.

Bu bağlamda yanlış ilişkilendirmeler yapmaya yol açmayacak biçimde gönderim ilişkilerini kurmak ve metni anlamak için bu gönderimleri işlemek hem anlama hem de anlatma becerileri açısından son derece önemli görünmektedir. Metin üretim süreçlerinde yazarların izleklerini okurların anlamlarında canlı tutabilmeleri ve metnin konu birliğini yapılandırabilmeleri için gönderim araçlarından yararlanmaları aynı zamanda dilin en az çaba yasasıyla da ilişkilendirilebilir. Tersine bir durumda bu yolla yapılan yinelemeler yerine kavramların ya da açıklamaların yine yine kullanılması gerekeceği için hem yazar hem de okurlar açısından gereksiz bir kullanım durumu ortaya çıkacaktır.

Alanyazındaki kimi araştırmalara (Acar, 2012; Bozkurt, 2016; İşeri, 2019) bakıldığı zaman gönderim ilişkilerine özgü işlemler yapmayı gerektiren temel dil becerileri bakımından öğrencilerin yetkinliklerinin istenen düzeyden uzak olduğu göze çarpar. Özellikle gerek daha önceki yıllarda yapılmış olan gerekse son dönemdeki PISA sınavlarında Türkiye'nin okuma alanındaki sonuçları ve sıralamaları özellikle okuma anlama becerileri bakımından öğrencilerin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bu durum biraz da okuma anlama sürecinin çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olmasıyla ilişkilidir. Okuma sürecinde yerine getirilmesi gereken çeşitli bilişsel işlemler bulunmaktadır. Bunlardan biri de gönderim işleviyle kullanılan anlamsız işlev sözcükleriyle gönderimde bulunulan

kavramları ve açıklamaları doğru bir biçimde işlemleyerek metnin bütüncül anlamına ulaşmaktır. Cain ve Oakhill (2009) tarafından aktarıldığına göre yetkin olmayan okuyucular ile yetkin okuyucuların ayrıldığı noktalardan biri de budur. Yapılan araştırmalar yetkin olmayan okurların gönderimleri anlama ve üretme konusunda sorunlar yaşadıklarını aynı zamanda okuma sürecinde iki tümceyi birleştirirken gönderimlerce sağlanan bilgileri daha az kullandıklarını göstermektedir.

Bu açıklamaların da gösterdiği gibi, anlatma ve kavrama sürecinde etkili olan etmenlerden biri olarak alıcı ve göndericilerin gönderim ilişkilerini kurmayı anlayıp anlamadıkları ve dil becerilerini sergilerken bu ilişkileri kurup kuramadıkları son derece önemlidir. Bu bakımdan öğrencilerin okuma ve dinleme odaklı anlama; konuşma ve yazma odaklı anlatma becerilerine ilişkin sorunlarını belirleyebilmek ve giderebilmek ayrıca dil becerilerine ilişkin daha nitelikli ve bilimsel bir eğitim süreci tasarlayabilmek için gönderimleri ne derece anlayabildiklerinin ve gönderim ilişkilerini ne denli kurabildiklerinin belirlenmesini sağlayacak araçlara gereksinim vardır.

Alanyazında gönderimle ilişkilendirilebilen çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar hem anadili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bir çalışmada Mısırlı A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki 100 öğrencinin yazılı anlatımlarında gönderimin de içinde yer aldığı bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada veriler öğrencilere yazdırılan metinlerin çözümlenmesi yoluyla toplanmıştır (Dolunay ve Manti, 2018). Aynı alanda yapılan bir diğer çalışmada (Aramak, 2016) da yine öğrencilerden toplanan yazılı metinler çözümlenmiştir. Bu çözümlemede öğrencilerin adillara dayanan gönderim ilişkilerine ne sayıda başvurduklarına yönelik saptamalar yapılmıştır. Benzer yöntemin kullanıldığı diğer bir çalışma ise Öztürk ve Dağistanlıoğlu, (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerce üretilen yazılı metinler çözümlenerek öğrencilerin bağdaşıklıkla ilgili görüşlerine bakılmıştır. Bu süreçte odaklanılan bağdaşıklık araçlarından biri de gönderimdir.

Anadili olarak Türkçe öğretimi alanıyla ilgili de benzer çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Örneğin öğrencilere yazdırılan öyküleyici metinlerin çözümlenmesiyle bağdaşıklık durumuna ilişkin saptama yapmayı amaçlayan çalışmalarında Çoban ve Karadüz (2015) öğrencilerin metin üretim süreçlerinde gönderim ilişkilerini kurma durumlarına da bakmışlardır. Ülper (2011) ise tutarlılık görünümünü belirlemek için yazdırdığı deneme türü metinleri çözümlerken gönderim ilişkilerine de bakmıştır. Bu çalışmaların yanında kimi diğer çalışmalar da yazarlarca üretilmiş öykü ve roman türü metinlerin çözümlenmesine odaklanmakta ve aynı anlayışla o metinlerdeki bağdaşıklık ve dolayısıyla da gönderim ilişkilerini ortaya koymaktadır (Bkz. Özkan, 2004; Aktaş, 2019; Alemin, 2021). Açıklayıcı metinlerin çözümlenmesine dayanan ancak bu çözümlemeyi retorik yapı çözümlemesi yöntemine göre yapan Oktar ve Yağcıoğlu (1997) da çalışmalarında artgönderimin kullanım dağılımını ve artgönderimsel örüntülemenin dilsel düzenleme üzerindeki etkisini saptamışlardır.

Bu çalışmalar her ne denli bir yönüyle gönderim ilişkilerini kullanma durumlarını belirlemeye dönük olsa da genel olarak öğrencilerin gönderim yapabilme becerilerini ölçmeye yönelik ölçünleştirilmiş bir ölçme aracı görünümünden çok uzaktır. Bu çalışmalardan çıkan sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında herhangi bir tür gönderim ilişkisine başvurmamış olması salt bir gerçeklik olarak gönderimi bilmedikleri biçiminde yorumlanamaz. Çünkü bu durum metin üretim süreçleri ve biçimsel kaygılar gibi birçok değişkenle ilişkili olabilir. Yine öğrencilerin gönderim ilişkilerini yanlış kurmuş olmaları da aynı biçimde yalnız bilmemekle ilişkili olmak yerine yazma sürecindeki birçok ayrı değişkenle de ilişkili olabilir. Bu konuda daha sağlıklı bir karar verebilmek için salt gönderim türlerini içeren bir ölçünlü ölçme aracına duyulan gereksinim açıktır. Henüz Türkçe alanyazında böyle bir ölçme aracının olmaması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Aynı zamanda bu tür bir ölçeğin geliştirilerek Türkçe öğretim ortamlarında bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin gönderimsel işleme becerisine ilişkin görüşleri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine olanak tanıyarak öğrencilerin farklılaşan eğitsel gereksinimlerinin karşılanması için de yol gösterici olacaktır. Öğrenciyi tanıma, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğretimi düzenlemede önkoşul niteliğindedir (Thousand, Villa ve Nevin, 2015). Bu nedenle öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlaması bakımından büyük öneme iye olan gönderimsel işleme beceri düzeylerinin belirlenmesi öncelenmelidir. Bu bağlamda geliştirilen bir ölçme aracı, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesine ve bireysel öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik öğretim

fırsatlarının oluşturulmasına da olanak tanıyabilir (Smutny ve Fremd, 2004). Sonuç olarak, geliştirilen ölçme aracının genelde Türkçe eğitimi alanına daha özelinde ise okuma ve yazma becerileri alanına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmada hem anlama hem de anlatma sürecinde anlaksal olarak gerçekleştirilen işleme türlerinden biri olan gönderim yapma işlemlerine yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan desenlerden biri olan tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, bir konuya ilişkin bireylerin beceri, ilgi, görüş gibi niteliklerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezinde yer alan ortaokul öğrencileri katılmıştır. Katılımcıların bulunduğu okullar, Burdur ilinde yer alan ortaokullar arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu okulların 5-8. sınıflarında yer alan toplam 315 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre görünümü, 5. sınıf düzeyinde 126 öğrenci (%40), 6. sınıf düzeyinde 92 öğrenci (%29,2), 7. sınıf düzeyinde 71 öğrenci (%22,5), 8. sınıf düzeyinde 26 (%8,3) biçimindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla bir ölçme aracının hazırlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle veri toplama aracının hazırlanmasında söz konusu süreçte izlenmesi önerilen adımlar dikkate alınarak aşağıda verilen süreç izlenmiştir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Çetin, 2019; Tan, 2005).

1. Amacının belirlenmesi
2. Kapsamın belirlenmesi
3. Maddelerin yazılması ve madde havuzunun oluşturulması
4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve yazım denetimi
5. Uzman görüşü alınması
6. Ön deneme uygulamasının yapılması
7. Deneme uygulamasının yapılması
8. Madde analizi yapılarak maddelerin seçilmesi veya düzeltilmesi
9. Güvenirlik analizinin yapılması
10. Denenen maddelerin daha sonra uygulanmak üzere saklanması

Bu doğrultuda öncelikle amaç belirlenmiş ve bu amaç güdümünde alanyazın taraması yapılmıştır. Türkçe alanyazına göre gönderim işlemleri öncelikle metin içi ve metin dışı olarak iki temel ulama ayrılır (Dilidüzgün, 2017; İşeri, 2017; Halliday ve Hasan, 1976). Diğer yandan ise gönderim kavramı gönderim öğelerinin açık bir biçimde dilsel imleyicilerle ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğine bağlı olarak açık ve örtük gönderim olarak da kendi içinde ikiye ayrılır (Çıkrıkçı, 2007). Bu çalışmada metinde geçen içerik sözcüklerini anlamsal açıdan ilişkilendirme yoluyla sözcüksel bağdaşıklık ilişkisi kuran anlamsal gönderim değil; yalnız açık, metin içi ve sözdizimsel gönderimler temel alınmıştır.

Metin dışı gönderimlerin özelliği gereği bir ölçme aracına dönüştürülebilmesi olanaklı değildir. Metin içi gönderimler ise alanyazında (Uzun, 2019; Dilidüzgün, 2017; Korkut, 2016; Uzun, 2004; Halliday ve Hasan, 1976) artgönderim, öngönderim, uzak gönderim yakın gönderim gibi ayrı ayrı türlerde karşımıza çıkar. Bunlar biraz daha ayrıntılı bakınca adıllar [boş adıllar, kişi adıları (ben, sen, o, biz, siz, onlar), dönüşlülük adıları (kendi, kendisi), gösterme adıları (bu, şu, o)], gösterme sıfatları (bu kadın, o adam vb.), belirteçler (yer, zaman), ekler (kişi, belirtme durumu, iyelik, ilgi), değiştirim yapan böyle, öyle, şöyle, şey vb. gibi sözcüklerle kurulan gönderim ilişkileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sınırlar içinde kapsam geçerliği sağlamak amacıyla tüm ayrı ulamlardaki ve türlerdeki gönderimleri yansıtan eşit sayıda madde ölçme aracına alınmıştır. Her ulamı ve türü yansıtan ve öğrencilerin ön ya da art gönderim yapılan kavramı bulmalarını gerektiren toplam 28 maddeyle

oluşturulan bir ölçme aracı taslağı hazırlanmıştır. Ölçme aracındaki tüm maddeler çoktan seçmeli olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerden beklenen çeldiricilere takılmadan dört seçenek arasından doğru yanıt bulmalarıdır.

Ölçme aracının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda Türkçe eğitimi alanında çalışmakta olan 5 öğretim üyesi ölçme aracını incelemiş, maddelerin anlaşılabilirliği, maddelerin konuya uygunluğu, bilişsel uygunluğu, çeldiricilerin uygunluğu gibi konulara ilişkin görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, maddelerin son haline ilişkin uzmanlar ile uzlaşmaya varılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme aracı son halini almıştır.

Maddelerin gözden geçirilmesi amacıyla ölçme aracı taslağının son biçimi, 5-8. sınıfta yer alan 10'ar öğrenci katılımıyla oluşturulan 40 kişilik bir küme ile ön deneme uygulamasına sokulmuştur. Bu uygulama sonucunda anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan herhangi bir soru olup olmadığı ve ne denli sürenin gerekli olduğu üzerinde durulmuştur. Süreç sonunda yapılan değerlendirme sonucunda yanlış anlaşılan bir madde olmadığı ve uygulama için bir ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür. Bunun yanında açıklamalar kısmında bir soru ve çözümün örnek olarak ölçme aracında yer almasının olası yanlış anlamaların önüne geçmek için uygun olacağına karar verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Taslak ölçme aracının hazırlanmasından sonra deneme uygulamasına geçilmiştir. Deneme uygulaması araştırmacılar tarafından öğretmenlere gerekli eğitim verildikten sonra dersin öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda deneme uygulaması 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Mayıs ayında Burdur il merkezinde yer alan üç ayrı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar Excel programında doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilerek kodlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi klasik test kuramına dayalı test ve madde analizleri yapmaya olanak sunan Test Analysis Program (TAP) ile gerçekleştirilmiştir (Brooks, 2002). Bu çalışmada seçmeli maddelerin analizinde madde gücü ve madde ayırt edicilikleri incelenmiş, testin güvenilirliği için de iç tutarlılık bağlamında Kuder-Richardson 20 (KR-20) değeri dikkate alınmıştır. Sınıf düzeyleri arasındaki ortalama farkın ve bu farkın anlamlılığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış, F değeri ve eta kare (η^2) değeri yorumlanmıştır.

Bir maddenin gücü, o maddeye doğru yanıt verenlerin sayısının testin uygulandığı toplam öğrenci sayısına oranı belirlenerek hesaplanmaktadır (Uyar, 2020). Madde güçlük indeksinin 1'e yaklaşması maddenin kolay, 0'a yaklaşması zor olduğunu gösterir. Madde güçlük indeksinin 0.50 olması orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Atılgan, 2018). Bir maddenin teste alınabilmesi koşulunda bir maddenin gücüne ilişkin kesin bir kural olmamakla birlikte gücü 0,50 düzeyinde olan maddelerin madde güvenilirliğine katkısının daha fazla olması beklenir. Ancak orta güçlükte olan maddeler bile yeterince ayırt edici niteliğe iye olmayabilir. Bu sebeple testte yer alacak maddelerin belirlenmesi sürecinde öncelikle ayırt edicilik indeksleri dikkate alınmalıdır (Uyar, 2020).

Madde ayırt ediciliği ise bir testte yer alan madde puanları ile testten alınan puanlar arasındaki korelasyon olarak tanımlanabilir (Baykul, 2010). Madde ayırt ediciliği, ilgili maddelerin ölçülen özellik kapsamında bilen ve bilmeyenleri ne düzeyde ayırt ettiğinin göstergesidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012). Madde ayırt ediciliğini hesaplamak için kullanılan yöntemlerden biri alt ve üst gruptaki öğrencilerin madde güçlük indeksleri arasındaki farkın incelenmesidir (Başol, 2019). Madde ayırt edicilik indeksinin 0,40 veya 0,40'tan yüksek bir değere iye olması ayırt ediciliğin çok iyi olduğu ve maddenin teste olduğu gibi alınması; 0,30-0,40 arasında olması, ayırt ediciliğin iyi olduğu ve düzeltmeye gereksinim olmadığı; 0,20-0,30 arasında olması maddenin zorunlu hallerde değiştirilerek ölçme aracında yer alması, 0,20'den küçük bir değere iye olması maddenin kullanılmaması ya da yeniden düzenlenmesi, sıfır veya negatif olması ise testten çıkarılması gerektiğini imlemektedir (Turgut, 1992; Ebel, 1995).

Geçerlik ve Güvenirlik

Tek uygulamaya dayalı ve maddeler arasındaki tutarlılığı ortaya koyan güvenilirlik yöntemlerinden biri de Kuder-Richardson 20 (KR-20) yöntemidir. Bu yöntem doğru-yanlış (1-0) olarak puanlanan maddelerden oluşan ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilirliğini vermektedir (Demirtaşlı, 2019). 0 ile 1 arasında değer alabilen KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,70 üzerinde olması beklenmektedir (Can, 2014; Gömleksiz ve Erkan, 2010). Öğrencilerin ölçme aracının son biçiminden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla SPSS 22.0 programında varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farkın ortaya çıktığı durumlarda çoklu karşılaştırma yapma olanağı sunan testlerden Tukey testi kullanılmıştır. Geçerlik için ise yukarıda da belirtildiği gibi öncelikle kapsam geçerliğinin sağlanması için gönderim konusu Türkçe alanyazına dayanarak ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve maddeler konuyu tam olarak kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Sonrasında ise uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 06.04.2022

Belge sayı numarası= 658

Bulgular

Bu kısımda gönderimsel işleme becerisini ölçmek üzere hazırlanan ölçme aracının deneme uygulaması verilerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda, testte yer alabilecek maddelere karar verebilmek amacıyla 28 maddelik taslak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen madde istatistikleri ve test istatistikleri incelenmiştir. Ölçme aracının son biçiminde yer alan ve ölçme aracından çıkarılan maddelere ilişkin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ile %27'lik üst ve alt kümelerdeki doğru imleme oranları Çizelge 1'de verilmektedir.

Çizelge 1.

Madde İstatistikleri

Ölçme aracında kalan maddeler	Madde güçlük indeksi (p_j)	Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx})	% 27 Üst grup doğru cevap sayısı	% 27 Alt grup doğru cevap sayısı
3	0,59	0,32	65 (0,76)	44 (0,45)
4	0,82	0,34	83 (0,98)	62 (0,63)
5	0,6	0,67	81 (0,95)	28 (0,29)
6	0,57	0,3	61 (0,72)	41 (0,42)
8	0,56	0,69	79 (0,93)	23 (0,23)
9	0,6	0,62	76 (0,89)	27 (0,28)
10	0,73	0,5	82 (0,96)	46 (0,47)
11	0,6	0,59	77 (0,91)	31 (0,32)
12	0,48	0,63	71 (0,84)	20 (0,20)
13	0,49	0,65	72 (0,85)	19 (0,19)
14	0,74	0,59	82 (0,96)	37 (0,38)

15	0,56	0,65	77 (0,91)	25 (0,26)
17	0,56	0,61	72 (0,85)	23 (0,23)
18	0,73	0,63	85 (1,00)	36 (0,37)
19	0,53	0,52	69 (0,81)	29 (0,30)
20	0,61	0,58	74 (0,87)	28 (0,29)
22	0,46	0,38	57 (0,67)	28 (0,29)
23	0,45	0,81	75 (0,88)	7 (0,07)
24	0,59	0,59	77 (0,91)	31 (0,32)
25	0,63	0,76	85 (1,00)	24 (0,24)
26	0,5	0,46	66 (0,78)	31 (0,32)
28	0,65	0,64	81 (0,95)	31 (0,32)
Çıkarılan maddeler				
1	0,68	0,18*	79(0,75)	57(0,57)
2	0,92	0,18*	105(0,99)	86(0,81)
7	0,30	0,18*	43(0,41)	23(0,23)
16	0,30	0,11*	33(0,31)	21(0,21)
21	0,32	0,06*	35(0,33)	29(0,27)
27	0,32	0,17*	42(0,40)	24(0,23)

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

Çizelge 1 incelendiğinde ölçme aracına alınan tüm maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,30'dan büyük olduğu görülmektedir. Ayırt edicilik indeksi en yüksek olan maddenin 0,81 (23. madde), en düşük olan maddenin ise 0,30 (6. madde) olduğu görülmektedir. Madde güçlük indeksleri incelendiğinde en zor maddenin 0,45 (23. madde), en kolay maddenin ise 0,82 (4. madde) güçlük değerine iye olduğu görülmektedir.

Ölçme aracının son biçimine alınmayan 1, 2, 7, 16, 21 ve 27. maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.20'nin altında olduğu görülmektedir. Ölçme aracının son biçimine alınmayan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerinin 0,06 ile 0,18 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tan (1998) fazla sayıda madde olmaması koşuluyla ayırt ediciliği 0.20'den düşük maddelerin ölçme aracından atılmasının güvenilirlik katsayısını arttırdığını belirtmiştir. Bu nedenle ilgili maddelerin ölçme aracının son biçimine alınmamasına karar verilmiştir. Ölçme aracının son biçiminde yer alan maddelerin Turgut, (1992) ve Ebel (1995)'e göre madde ayırt edicilik indekslerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere ve maddelerin niteliklerine göre görünümü Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2.

Ölçme Aracının Son Biçimine Alınan Maddelerin Nitelikleri

Madde ayırt edicilik gücü	Madde numaraları	Değerlendirme
$r > 0,40$	5,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,23,24,25,26,28	Çok iyi madde
$0,30 < r < 0,39$	3,4,6,22	İyi madde

Ölçme aracının son biçiminde yer alan dört maddenin 0,30 ve üzeri madde ayırt edicilik indeksine iye olması maddelerin ayırt edicilik bakımından iyi madde olduğu, 18 maddenin ise 0,40 ve üzeri madde ayırt edicilik indeksine iye olması nedeniyle ayırt edicilik bakımından çok iyi madde olduğu görülmektedir. Ölçme aracının son biçimi Gönderimsel İşleme Becerileri Ölçme Aracı (GİBÖ) olarak adlandırılmaktadır ve toplam 22 madde içermektedir. GİBÖ'de yer alan 22 maddeden elde edilen test istatistikleri Çizelge 3'te verilmektedir.

Çizelge 3.

Gönderimsel İşleme Becerileri Ölçme Aracı Sonuçları

N	315
Madde sayısı	22
En Düşük Puan	2
En Yüksek Puan	22
Ortalama Puan	13,044
Standart Sapma	5,145
Çarpıklık	-0,101
Basıklık	-1,167
Ortalama Madde Güçlüğü	0,593
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0,570
KR-20	0,845

Çizelge 3'te verilen ölçme aracı istatistikleri incelendiğinde araçtan alınan en düşük puanın 2 ve en yüksek puanın 22 olduğu görülmektedir. Ölçme aracından elde edilen ortalama puan 13,044 ve standart sapma 5,145'tir. Çarpıklık değeri -0,101 ve basıklık değeri -1,167'dir. Ölçme aracının ortalama güçlüğü 0,593 ve ortalama ayırt ediciliği 0,570'tir. Ölçme aracının iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik değeri (KR-20) 0,845 olarak bulunmuştur.

GİBÖ puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, dolayısıyla sınıf düzeylerine göre duyarlı olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygun olduğunun kabul edilmesinden (George & Mallery, 2010) dolayı bu analiz seçilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4.

Sınıf Düzeylerine Göre GİBÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	η^2
Sabit	43211,469	1	3211,469	1818,602	,00	,854
Gruplararası	949,762	3	316,587	13,324	,00	,114
Gruplar içi	7389,616	311	23,761			
Toplam	61939,00	315				

Çizelge 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre GİBÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. $F(3,311)=13,324$, $p=.00$, $\eta^2=.114$. Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda 5. sınıf ortalama puanlarının ($X=11,492$) 7. sınıf ortalama puanlarından ($X=15,309$) ve 8. sınıf ortalama puanlarından ($X=16,192$) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. 6. sınıf ortalama puanlarının ($X=12,533$) 7. ve 8. sınıf ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın 7-8. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Bunun yanında sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin testten aldığı ortalama puanların arttığı görülmektedir. Eta kare değeri (.114) olarak belirlenmiştir. Eta kare .00 ile 1.00 arasında değer alabilmektedir. Eta kare .01, .06 ve .14 değerleri sırasıyla küçük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2005) Bu doğrultuda sınıf ortalama puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 5-8. sınıf öğrencilerinin, okuma anlama sürecinde çok önemli yeri olan ve mutlaka kazanılması ve eksiksiz bir biçimde yerine getirilmesi gereken gönderimsel işleme becerisini ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Gönderim, metin okuma sürecinde bilişsel olarak metinsel birimler arasında ilişki kurmaya dayanan bir beceridir. Öğrencilerin okuma becerileriyle

ilişkilendirildiğinde her sınıf düzeyinde yerine getirilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle ortaokulun tüm sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenim süreçlerinde karşılaşmaları gereken bir konudur. Buna karşın gerek öğretim programlarında gerekse Türkçe ders kitaplarında bu konu üzerine eğilimin olmadığı göze çarpar. Bu bağlamda bir ölçme aracının geliştirilmesi için gerekli adımlar atılmış ve 28 madde olarak bir taslak form hazırlanmıştır.

Deneme uygulaması kapsamında 28 madde olarak uygulanan ölçme aracı verileri çözümlendiğinde madde ayırt edicilik gücü 0,20 'den düşük olan 6 maddenin (1, 2, 7, 16, 21 ve 27. maddeler) testten çıkarılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel işlemler sonrasında geliştirilmiş olan GİBÖ'de yer alan 22 maddenin güçlük ortalamasının 0,593, ayırt edicilik ortalamasının ise 0,570 olduğu görülmüştür. Bir maddenin güçlüğünün, bilenle bilmeyeni ayırt edebilme ve güvenilirliğe katkı sağlama bakımından 0,50 dolayında olması yeğlenir (Tan, 2020). İyi bir ölçme aracında maddelerin çoğunun uygulamada yer alan katılımcıların % 30-80'i tarafından doğru yanıtlandırılması gerektiği ön görülmektedir (Kehoe, 1995). Özçelik (2013) ve Tekin (1996) ölçme aracının ortalama güçlüğünün 0,50 civarında olmasının soruların ne kolay ne zor olduğuna, uygulamaya katılan kümenin araçta yer alan davranışların yaklaşık yarısını kazanmış olduklarına işaret ettiğini belirtmektedir. Bu çalışmada 0,593 olarak belirlenen ölçme aracının ortalama güçlüğü göz önünde bulundurularak, aracın orta düzeyde güçlüğe iye olduğu söylenebilir. Bu durum GİBÖ'nün, ortalama madde güçlüğü bakımından istenen nitelikte olduğunu göstermektedir.

Madde ayırt ediciliği, bir maddenin amaca hizmet etme derecesini yansıttığından, madde geçerlik katsayısı olarak ele alınabilir. Bu değer 1'e yaklaştıkça madde ayırt ediciliğinin arttığı söylenir (Atılğan, 2018). Geliştirilen GİBÖ'de yer alan her bir maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,30'un üzerinde olması geçerliğin sağlandığına yönelik önemli bir kanıt sunmaktadır. Geliştirilen bir ölçme aracının geçerliğine yönelik bir ölçüt olmamakla birlikte, aracın ortalama ayırt ediciliğinin de yüksek olması beklenmektedir (Özçelik, 1989). Bu doğrultuda GİBÖ'nün ortalama ayırt edicilik indeksinin 0,570 olarak bulunması geçerliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Madde istatistiklerinin incelenmesi sonucu, GİBÖ'de yer alması ve araçtan çıkarılması gereken maddeler belirlenerek oluşturulan 22 maddelik ölçme aracının iç tutarlık anlamında güvenilirliğine ilişkin KR-20 değeri 0,845 olarak bulunmuştur. 0 ile 1 arasında değer alabilen KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,70 üzerinde olması beklenmektedir (Can, 2014; Gömleksiz ve Erkan, 2010). Özçelik (1989), bireyler hakkında karar vermede kullanılacak testlerin güvenilirlik katsayısının soru sayısı az olan testler dışında 0.80'nin altına düşmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada 0,845 olarak belirlenen KR-20 güvenilirlik değeri doğrultusunda testin güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır.

GİBÖ sınıf düzeylerine göre ortalama puanlar arası fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda sınıf düzeylerine göre ortalama puanlar arası anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ortalama puanlarının sınıf düzeyi arttıkça artış gösterdiği, dolayısıyla üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin gönderimsel işleme bakımından daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum yaş ve sınıf düzeyinin artması ile birlikte öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin ve okuma becerilerinin de gelişeceği beklentisiyle uyumlu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin üst sınıf düzeyine çıktıkça gönderimsel işleme becerisinin gelişmesine koşul olarak GİBÖ'nün de buna duyarlı olması beklenir. Bu bağlamda sonuçların ölçme aracının iyi çalıştığına yani sınıf düzeylerine göre duyarlılığının yüksek olduğuna gönderimde bulunduğu söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, ortaokul düzeyinde gönderimsel işleme becerisini ölçmek üzere geliştirilen GİBÖ'nün geçerliği ve güvenilir olduğu madde ve test istatistikleri ile ortaya konmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 06.04.2022

Belge sayı numarası= 658

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2561-2572.
- Aktaş, E. (2019). *Gönderim işlevli dil birimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atılğan, H. (2018). Madde ve Test İstatistikleri. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) içinde (ss.259-276). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alemin, H. (2021). *Hasan Ali Toptaş'ın "Kuşlar Yasına Gider" adlı romanının metindilbilimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Karabük.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Brooks, G. P. (2002). Test analysis program: User's guide (Version 4.2.5). https://people.ohio.edu/brooksg/downloads/tap_user_guide.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes ve P. Bryant (Eds.) *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: Springer.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years. In R. K. Wagner; C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.) *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, (pp.143-175). New York, NY: The Guilford Press.
- Çetin, B. (2019). Test geliştirme. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) (ss. 105-127) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 138, 43-57.
- Çoban, A., & Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 67-96.

- Demirtaşlı, R. N. (2019). Ölçmede güvenilirlik. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) içinde (ss. 77-100). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dolunay, S. K., & Mantı, M. İ. (2018). Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık: Kahire örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 386-419.
- Ehrlich, M. F., Remond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29-63.
- Fraenkel, J. K., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Garnham, A., & Oakhill, J. (1985). On-line resolution of anaphoric pronouns: Effects of inference making and verb semantics. *British Journal of Psychology*, 76(3), 385-393.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference*, 17.0 update (10th ed.) Boston: Pearson.
- Gömlüksiz, M., & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418.
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları*, 3, 71-75.
- Kehoe, J. (1994). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4(10), 1-3. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol4/iss1/10> 10.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Korkut, E. (2016). Metindilbilimi ve dil öğretimi. E. Korkut & İ. O. Ayırır (Ed.) *Dil bilimleri ve dil öğretimi* içinde (ss. 173-202). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Oktar, L., & Yağcıoğlu, S. (1997). Türkçede söylem yapısı ve artgönderim. *VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*, 7(9), 331-345.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: OSYM Eğitim Yayınları.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13)1, 167-182.
- Öztürk, B. K., & Dağistanlıoğlu, B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümünün incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 332-354.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Rayner, K., & Slattery, T. J. (2009). Eye movements and moment-to-moment comprehension processes in reading. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.) *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, (pp.27-45). New York, NY: Guilford Press.
- Smutny, J. F., & Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child: teaching strategies across the content areas (K-3)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme: Öğretim yöntem ve teknikleri ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar* (2nd ed.). London: Arnold.

- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2015). *Differentiating instruction: Planning for universal design and teaching for college and career readiness* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türkkan, B. (2005). *Türkçe bilimsel metinlerde belirginlik ve gönderimsel bağdaşıklık: Merkezleme kuramı çerçevesinde bir yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uyar, Ş. (2020). Madde puanları üzerinde istatistiksel işlemler. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı) içinde (ss. 334-368). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, L. (2004). Metin üretimi. C. İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* içinde (ss. 21-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzun, L. (2019). Metindilbilim: Temel ilkeler ve kavramlar. A. S. Özsoy & Ü. D. Turan (Ed.) *Genel dilbilim II* içinde (ss. 173-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 849-863.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yazıcı, N. (2017). Kurmaca anlatılarda kahramanın sunumu: Metinleştirme stratejisi olarak gönderim ve eksiltme. *Türkbilig*, 34, 117-134.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79, 173-186.

Extended Abstract

Introduction

Reference is a relation that allows a word or phrase to be repeated semantically or syntactically throughout the sentence (Çıkrıkçı, 2007; Uzun, 2019). Contents such as person, place, situation and object in the text are kept alive in the focus of the text recipient's attention in the flow of the text, thus ensuring the continuity of the subject. For this reason, the continuity in question is one of the main ways that makes the text subject clear for the receiver of the text and ensures its cohesion (Uzun, 2019). As Dilidüzgün (2017) stated, syntactic reference elements have no meaning on their own. They gain meaning by relating to the concept they refer to in the text. In this respect, it is extremely important for the recipients to establish the reference relations correctly while processing the text.

The findings of the studies are showing that the competencies of the students are far from the desired level in terms of basic language skills that require processing specific to reference relations (Acar, 2012; Bozkurt, 2016; İşeri, 2019). Readers who are not competent in solving reference relationships, establishing appropriate reference relationships, and detecting inconsistent reference relationships, have difficulty forming a coherent and integrated representation of the text. Therefore, text comprehension problems arise (Cain, & Oakhill 2004).

Students' reading and listening-oriented comprehension; in order to be able to identify and solve the problems related to speaking and writing-oriented narration skills and to design a scientific education process regarding language skills, measurement tools are needed to determine to what extent students can understand the references and to what extent they can establish reference relations. In this context, establishing reference relations in a way that does not lead to wrong associations in order to understand the text seems extremely important in terms of both comprehension and narration skills.

The absence of a measurement tool to determine students' referential processing skill levels, which is of great importance in reading, understanding and narration stands out as an important shortcoming (Yazıcı, 2017). In this context, it is aimed to develop a measurement tool that will serve to determine the referential processing skills of students in this research. It is hoped that the measurement tool will make a significant contribution to the Turkish language field and literature.

Method

In this study, survey design, which is among the quantitative research methods, was used. Survey design is being used to determine the qualities of individuals such as skills, interests and opinions about a subject (Fraenkel & Wallen, 2006). The sample of the study was a total of 315 5-8 students studying in 3 secondary schools in Burdur.

Following the steps of preparing a measurement tool; purpose and scope were determined, the items were written and reviewed, and a draft measurement tool consisting of 28 items was developed after expert opinions and pre-test application. In order to determine the content validity of the measurement tool, 5 faculty working in the field of Turkish language education examined the measurement tool and presented their opinions and suggestions on issues such as the clarity of the items, the cognitive appropriateness, and the appropriateness of the distractors. Required adjustments were made on the items based the opinions of the experts. A group of 40 secondary school students, 10 students from each (5th-8th) grade level took part in the pre-trial implementation. As a result, it was seen that there was no misunderstood item, and a lesson span was sufficient for the implementation.

The analysis of the obtained data was carried out with the Test Analysis Program (TAP), which allows testing and item analysis based on Classical Test Theory (Brooks, 2002). In this study, item difficulty and item discrimination were examined, and the Kuder-Richardson 20 (KR-20) value was taken into account in the context of internal consistency for the reliability of the test. In order to determine the mean difference between grade levels and the significance of this difference, variance analysis was performed, F value and eta square values were interpreted.

Result and Discussion

Referential processing is a skill of cognitively establishing relationships between textual units in the text-reading process. When it is associated with students' reading skills, it appears as a skill that must be fulfilled at every grade level. For this reason, it is a crucial skill that students at all grade levels of secondary school should encounter in their learning processes. On the other hand, there is no tendency on this subject in both the Turkish language education curricula and Turkish textbooks. In this context, it was aimed to develop a measurement tool assessing referential processing skill, which has a very important place in the reading comprehension process.

A draft measurement tool consisting of 28 items was developed based on expert opinions and pre-trial implementation. After the pilot implementation, validity and reliability studies were carried out. 6 items (item 1, 2, 7, 16, 21 and 27) which has item discrimination indexes lower than 0.20 were removed from the tool, and the Referential Processing Skill Measurement Tool (RPSM) was developed consisting of 22-item.

It was observed that the difficulty average of 22 items in the final form of the RPSM was 0.593, and the discrimination average was 0.570. Özçelik (2013) and Tekin (1996) state that the average difficulty of the measurement tool being around 0.50, indicating that the questions are neither easy nor difficult, and that the cluster participating in the application has gained about half of the behaviors included in the tool. Considering the average difficulty of the measurement tool it can be said that the instrument has moderate difficulty. This shows that the RPSM is in the desired quality in terms of average item difficulty.

Since item discrimination reflects the degree to which an item serves a purpose, it can be considered as an item validity coefficient. As this value approaches 1, item discrimination increases (Atılgan, 2018). The fact that the discrimination index of each item in the developed RPSM is above 0.30 provides important evidence of validity. Although it is not a criterion for the validity of a developed measurement tool, it is also expected that the average discrimination of the instrument will be high (Özçelik, 1997). Accordingly, the fact that the RPSM has an average discrimination index of 0.570 indicates its high validity.

The KR-20 value for the reliability of the RPSM was found to be 0.845. The KR-20 reliability coefficient, which can take a value between 0 and 1, is expected to be above 0.70 (Can, 2014; Erkensiz & Erkan, 2010). Özçelik (1997) states that the reliability coefficient of the tests to be used in making

decisions about individuals should not fall below 0.80. Based on the KR-20 reliability value, which was determined as 0.845 in this study, it can be concluded that the test is reliable.

As a result of the variance analysis carried out to determine whether there is a difference between the mean scores of the RPSM according to the grade levels, a significant difference was found. The average scores of the students increased as the grade level increases, therefore, the students at the upper grade level showed higher success in terms of referential processing. This situation seems to be compatible with the expectation that students' cognitive development and reading skills will also improve with the increase in age and grade level. Therefore, it is expected that the measurement tool will be sensitive to referential processing skills as students reach upper grade levels. In this context, it can be said that the results indicate the measurement tool works well, that is, its sensitivity is high according to grade levels.

As a result of item and test statistics, it can be said that the Referential Processing Skills Measurement Tool's validity and reliability is confirmed.

Ek-1: Gönderimsel İşleme Becerisi Ölçme Aracı

Sevgili Katılımcı,

Aşağıdaki metinleri dikkatlice okuyunuz. Sizce metinlerdeki altı çizilmiş olan ek, sözcük ya da sözcük öbeği metin içinde hangi sözcük ya da sözcük öbeğine gönderimde bulunmaktadır. Metnin anlamından yola çıkarak bulunuz ve işaretleyiniz.

Örnek

Dağcılar sıcak altındaki tırmanışlarını tamamladı. Onlar çok yorgun görünüyorlardı.

- a) Sıcak
- b) Yorgun
- c) Tırmanışlarını
- (d) **Dağcılar**

Sorular

1. Bütün sınıf Zemberek diye çağırıyordu. Başkaları onu bu isimle çağırırken o hiç kızmış görünmeden başını eğiyordu.
 - a) Zemberek
 - b) Başkaları
 - c) Sınıf
 - d) Onu
2. Onlar önce yanındaki kanepeye oturmuşlardı. Biri kadın biri erkekti.
 - a) Kanepesi
 - b) Biri kadın
 - c) Biri erkek
 - d) Biri kadın biri erkek
3. Orada kocaman vahşi kayalar tuhaf kuşlar ve derin uçurumlar vardı. Kocayemiş ağaçlarının çamlarla birleştiği odanın lodos tarafında hiçbir ev yoktu.
 - a) Kocayemiş ağaçlarının çamlarla birleştiği odanın lodos tarafında
 - b) Lodos tarafında
 - c) Ev
 - d) Derin uçurumlar

4. Bunu getirdim köyden, dedi, çilli tavuğu göstererek. Sonra da gözlerini yoldan geçen arabaya dikerek uzun süre durakta bekledi.
- Tavuk
 - Çilli tavuk
 - Yoldan geçen arabaya
 - Durakta
5. Bir adam düşünün ki kendisine bir elbiselik yaptıracağı zaman sekiz metre kumaşa ihtiyacı var.
- Kumaş
 - Bir adam
 - Bir elbiselik
 - İhtiyacı
6. Jose Sosa, konuşmasında Emre Belözoğlu'na ayrı bir parantez açtı. Kendisine büyük saygısı olduğunu söyleyen 35 yaşındaki oyuncu, "Emre Belözoğlu, gelmiş geçmiş en iyi oyuncuların biri. Karakter olarak da öyle." dedi.
- Emre Belezolu
 - Jose Sosa
 - 35 yaşındaki oyuncu
 - Karakter
7. Balığa çıkmıştık. Bulduğumuz bölgede pamuk balığı denen bir canavar olduğunu işitmiştik. Bu balığın yavrusu yirmi kilo gelirmiş.
- Pamuk balığı
 - Balığın yavrusu
 - Yirmi kilo
 - Pamuk balığı denen bir canavar
8. Rahmetli babam bir ortak buldu. Zaten bu adam kendisi başvurmuş, görülmemiş imla yanlışlarıyla dolu göz yaşartıcı bir mektup yazmıştı.
- Rahmetli babam
 - Bir mektup
 - Bir ortak
 - İmla yanlışlarıyla
9. Dün akşam soframda yediğim yemeğin bana dört yüz kuruşa mal olduğunu hesap ettiğim zaman korktum.
- Bana
 - Yediğim yemeğin
 - Hesap ettiğim zaman
 - Ben
10. Hiçbir kötü kitap basmamak şartıyla hayatlarını kazanmayı tasarlamışlardı.
- Onlar
 - Hiçbir kötü kitap
 - Kötü kitap
 - Hayatlarını kazanmayı

Türkçe Gönderimsel İşleme Becerisi Ölçme Aracının Geliştirilmesi

11. Yanlışlıkla kütüphaneden aldığım kitabı okuyordum. Bana yanlış kitap vermişlerdi ben de odama gelinceye kadar fark etmemiştim.
- Fark etmemiştim
 - Bana
 - Yanlış kitap
 - Okuyordum
12. Gel de anlat “Ulan oğlum hiç deney için iki kilo kireç alınır mı?” diye. Almış işte, ne yapacaksınız. Kullanmış nah ceviz kadarını, gerisini hiç anası atar mı...
- Anası
 - İki kilo kireç
 - Artan kireç
 - Ceviz kadarını
13. Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes Ada'nın tek tepesine doğru gittiklerini gördüm.
- Çoluk çocuk
 - Birtakım insanların
 - Adanın tek tepesine doğru
 - Sonbahara doğru
14. Siyah bıyıkları, tertemiz gözleri, uzunca bir çenesi var. Dolaşmayı severseniz buralarda muhakkak Hasan'a rastlamışsınızdır.
- Hasan
 - Bıyık
 - Göz
 - Siyah bıyık
15. Ama yine de o metni okudu bizimki. Bir öğretmen kafasını bir şeye taktıysa onu durduramazsınız. İlle de yapar yapacağını.
- O metni
 - Kafasını bir şeye taktıysa
 - Onu
 - Bir öğretmen
16. Hasan'ın ne kadar pasaklı olduğunu anlatmıştım, hatırladınız mı? Bizim bu Ali de pasaklıydı ama onunki başka türlüydü.
- Hasan
 - Ali
 - Başka
 - Pasaklılığı
17. İnsanlar böylesine sahip olmak için can atıyor. Hiç dış görünüşüne aldanma çok sağlam bir arabadır, işini görür.
- Çok sağlam bir araba
 - Dış görünüşüne aldanma
 - İnsanlar
 - Can atıyor

18. Anne ve kızı uzun süren bir özlemden sonra bir araya geldiler. Birbirlerine sıkı sıkı sarılarak yılların acısını çıkartmaya koyuldular.
- Anne
 - Kızı
 - Anne ve kızı
 - Uzun süren bir özlem
19. İlk oğluydu Ali ve onun dışında başka yetişkin bir oğlu daha vardı. Oğullarının özellikleri farklı farklıydı. İkisini de çok severdi bir baba olarak, ancak birincisine çok güvenirdi.
- Ali
 - İlk oğluydu
 - Yetişkin bir oğlu
 - Oğullarının özellikleri
20. Suratı acayip ciddileşmeye başladı. Böyle yapacağını biliyordum zaten.
- Surat
 - Suratının acayip ciddileştirmeye başlaması.
 - Ciddilik.
 - Acayılaşma
21. "Demek bizden ayrılıyorsun ha?" Evet efendim sanırım öyle.
- Ayrılık
 - Ayrılma
 - Sizden ayrılabilirim
 - Sizden ayrılmak üzereyim
22. Herkes söylüyor bunu özellikle de babam. Ben hala on iki yaşındaymışım gibi davranmaktan hoşlanıyordum.
- On iki yaşında olma.
 - On iki yaşındaymışım gibi davranma
 - On iki yaşındaymışım gibi davranmaktan hoşlanma.
 - Hoşlanma
23. Bir kitapta en hoşuma giden şey, en azından arada bir gülünç gelişmeler olması ayrıca dilinin sade, konusunun da ilgi çekici olmasıdır.
- Konusunun ilgi çekici olması.
 - Dilinin sade olması
 - Gülünç gelişmeler içermesi dilinin sade, konusunun ilgi çekici olması.
 - Gülünç gelişmeler içermesi
24. Doktor çok ciddi bir tavır içinde hastalığının önemli olduğunu söylüyor ve yapması gerekenleri şöyle sıralıyor. Şeker, un ve yağdan uzak duracaksın ayrıca günde altmış dakika yürüyeceksin.
- Şeker, un ve yağdan uzak durma, günde altmış dakika yürüme.
 - Şeker, un ve yağdan uzak durma.
 - Günde altmış dakika yürüme.
 - Önemli bir hastalığa sahip olma

25. İşlerin bu hale gelmesinin nedeni sensin. Özellikle sunları yapmayacaktın. Müşterilere kötü davrandın, ürün fiyatlarına çok zam yaptın ve işyerini çok erken kapattın.
- Çok zam yapma ve işyerini çok erken kapatma.
 - Müşterilere kötü davranma, ürün fiyatlarına zam yapma ve işyerini çok erken kapatma.
 - İşlerin kötüleşmesi.
 - Müşterilere kötü davranma
26. Sabah erken çıkılmaya güneşin doğuşuna eşlik ederek. Biraz yol aldıktan sonra doğanın bize sunduğu güzel bir yerde kahvaltımızı yaparız. Ne dersiniz? Tamam öyle yapalım.
- Güneş doğarken yola erken çıkma. Biraz yol aldıktan sonra doğanın sunduğu güzel bir yerde kahvaltı yapma.
 - Biraz yol aldıktan sonra doğanın sunduğu güzel bir yerde kahvaltı yapma.
 - Güneş doğarken sabah erken yola çıkma.
 - Sabah erken yola çıkma. Biraz yol aldıktan sonra doğanın sunduğu güzel bir yerde mola verme.
27. Sabah erken saatte gelerek beni uyandıracığını söylediği halde öyle yapmadığı için işe geç kalmıştım.
- Sabah erken saatte gelerek uyandırmama
 - Sabah erken saatte gelerek uyandırma.
 - Erken saatte gelme.
 - Sabah gelerek uyandıracığını söyleme.
28. Yerli dizinin çekimlerinde tehlikeli sahnelerde asıl aktör oynamamış, dublör kullanılmış. Yönetmen tüm dizi boyunca böyle yapmış.
- Yerli dizinin çekimlerinde tehlikeli sahnelerde aktörün yerine, dublör kullanma.
 - Tehlikeli sahneler içermeme
 - Yerli dizi çekimi yapma
 - Dublör.