

## Okuduğunu Anımsama Sürecinde Örüntünün Metnin Alt Konularına Odaklanılmasına Etkisi

### The Effect of Text Organisation on Students' Focusing on the Subtopics of a Text

Özler Çakır  
Mersin Üniversitesi

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, karşılaştırma türü bir metindeki örüntü farklılaşmasının, öğrencilerin okuduklarını anımsama süreçlerinde, metinde yer alan alt konulara odaklanmaları arasında fark yaratıp yaratmadığını araştırmaktır. Çalışmada aynı içeriğe sahip karşılaştırma türü metinleri birebir ve blok örüntü olarak düzenlenmiş biçimiyle okuyan toplam 83 temel eğitim 5. sınıf öğrencisinin anımsama protokolleri birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, örüntünün farklılaşmasının öğrencilerin anımsama protokollerinde yer alan iki ayrı konu önermeleri arasında fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

*Anahar sözcükler:* Okuduğunu anımsama, metin örüntüsü, metin konusu, metin alt konusu.

#### Abstract

The purpose of the study is to investigate the effect of the two different types of text organization on pupils' focusing on the two subtopics of the text in their recall protocols. Aspect and Block organizations of the same text were read by 83 primary school 5th grade pupils. The data obtained from the recall protocols of the pupils show that there is no significant difference between the recall protocols of the groups assigned to Aspect and Block Organizations in terms of their focusing on the two subtopics of the text.

*Key words:* Text recall, text organization, topic, subtopic.

#### Giriş

Okuduğunu anlama ve anladıklarını anımsama çok boyutlu bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte okuyucunun metnin konusuna, içeriğine, sözbilim yapısına ilişkin oluşmuş şemaları ve dünya bilgisi, metnin işleme ve bellekte depolanma sürecinde önemli etkilere sahiptir (Kintsch, 1994; Kintsch ve Yarbrough, 1984; Brown ve Yule, 1983; Meyer, 1983). Bu nedenle eğitim amaçlı kullanılacak metinlerin oluşturulması ya da seçimi özel bir önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak metinlerin öğrencilerin şemalarına uygun olup olmadığı, metnin sözbilim yapısının (öyküleme, betimleme, karşılaştırma vb.) öğrenciler tarafından bilinip bilinmediği gibi sorular, eğitim sürecinde kullanılacak metinlerin belirlenmesi sürecinde yanıtlanması gereken

sorulardır. Hatta aynı sözbilim yapısına sahip bir metnin, farklı örüntülerinin metin işleme sürecinde farklı doğurguları da olabilmektedir. Örneğin, Schnotz (1984) yaptığı araştırmada, karşılaştırma türü bir metnin iki farklı örüntüsünün (birebir ve blok) okuyucuların işleme süreçlerinde farklılıklar yarattığını gözlemlemiştir. Okunan metne ilişkin olarak önbilgileri daha az olan denekler, önbilgileri daha fazla olan deneklere göre blok ve birebir örüntüler açısından karşılaştırıldığında, blok örüntüden daha fazla yararlanmışlardır.

Çakır (2001) ise Schnotz'un (1984) araştırmasından yola çıkarak yaptığı çalışmada, temel eğitim 5. sınıf düzeyinde karşılaştırma türü bir metindeki örüntü farklılaşmasının, öğrencilerin metin işleme ve anımsama süreçlerini etkilediğini gözlemlemiştir. Blok metin örüntüsünü okuyan öğrencilerin anımsama puanları ile birebir metin örüntüsünü okuyan öğrencilerin anımsama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak, anılan çalışmada da değinildiği gibi, örüntü farklı-

Yrd.Doç.Dr. Özler Çakır, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.  
ozlercakir@hotmail.com

ğının öğrencilerin metnin içeriğinde hangi önermelere odaklanmalarına neden olduğu da araştırılması gereken bir sorundur.

Bu nedenle bu çalışmada Çakır'dan (2001) yola çıkarak, temel eğitim 5. sınıf öğrencilerinin aynı sözbilim yapısına sahip iki farklı örüntüyü okuduklarında, metinlerde yer alan iki alt konuya odaklanmaları açısından bir farklılık olup olmadığını saptamaya çalıştık. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt arandı.

- I.1. Birebir örüntüye atanan öğrencilerin birinci anımsama, birinci alt konu puanları ile birinci anımsama ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- I.2. Birebir örüntüye atanan öğrencilerin ikinci anımsama, birinci alt konu puanları ile ikinci anımsama ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- I.3. Birebir örüntüye atanan öğrencilerin birinci anımsama, birinci alt konu puanları ile ikinci anımsama birinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- I.4. Birebir örüntüye atanan öğrencilerin birinci anımsama, ikinci alt konu puanları ile ikinci anımsama ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- II.1. Blok örüntüye atanan öğrencilerin, birinci anımsama, birinci alt konu puanları ile birinci anımsama ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- II.2. Blok örüntüye atanan öğrencilerin ikinci anımsama, birinci alt konu puanları ile ikinci anımsama ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- II.3. Blok örüntüye atanan öğrencilerin birinci anımsama, birinci alt konu puanları ile ikinci anımsama birinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- II.4. Blok örüntüye atanan öğrencilerin birinci anımsama, ikinci alt konu puanları ile ikinci anımsama ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- III.1. Birebir örüntüye atanan öğrencilerle blok örüntüye atanan öğrencilerin birinci anımsama, birinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?
- III.2. Birebir örüntüye atanan öğrencilerle blok örüntüye atanan öğrencilerin birinci anımsama, ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?

III.3. Birebir örüntüye atanan öğrencilerle blok örüntüye atanan öğrencilerin ikinci anımsama, birinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?

III.4. Birebir örüntüye atanan öğrencilerle blok örüntüye atanan öğrencilerin ikinci anımsama, ikinci alt konu puanları arasında fark var mıdır?

### Yöntem

Araştırmamızda, 1997-98 öğretim yılında öğrenim gören 83 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur. Öğrenciler, Mersin'deki iki ayrı devlet ilköğretim okulunun ikiye şubeden rasgele belirlenmiştir. Birinci metin örüntüsüne atanan 43 öğrenci ve ikinci metin örüntüsüne atanan 40 öğrenci de rasgele belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, öğrencilerin metinleri okuduktan sonra yazdıkları birinci anımsama ve ikinci anımsama protokolleri ile elde edilmiştir.

### Metinler

Çalışmada "İkizler" başlıklı, iki ayrı alt konu olarak da tek ve çift yumurta ikizlerinin oluşum süreçlerinin karşılaştırıldığı ve aynı içeriğin birebir ve blok örüntü biçiminde düzenlendiği metinler kullanılmıştır (Çakır 2001).

### Uygulama

BB olarak kodlanan birinci ve BL olarak kodlanan ikinci metin örüntüsü öğrencilere dağıtılarak iyice anlayınca kadar okumaları söylendi. Öğrencilerin okumaları bittikten sonra, okudukları metinle ilgili olarak ne anımsıyorlarsa hiçbir ayrıntıyı atlamadan yazmaları istendi. Anımsama protokollerini tamamlayan öğrencilerin kâğıtları toplandı. İkinci anımsama protokolleri ise, 9 günlük tatil sonrasında yazdırıldı. Bu nedenle öğrenciler, birbirleriyle etkileşme olanağı bulamadılar.

### Puanlama ve Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin anımsama protokolleri yoluyla elde edilen veriler şöyle puanlanmıştır: Her bir alt konuya ait önermeleri tam yazan öğrenciler 2, eksik yazanlar 1, yanlış yazanlar ya da hiç yazmayanlar 0 puan aldılar. Böylelikle öğrencilerin her iki alt konuya ilişkin aldıkları ham puanlar belirlenmiş oldu. Metinlerde birinci alt

konu olan tek yumurta ikizlerine ait 18 önerme, ikinci alt konu olan çift yumurta ikizlerine ait 11 önerme bulunmaktaydı. Bu nedenle öğrencilerin her iki örnekte 1. ve 2. alt konu puanları farklılaştığından, her biri kendi içinde ortalaması 50, standart sapması 10 olan T Standart puanlarına dönüştürüldükten sonra, 1. alt konu ve ikinci alt konu arasındaki fark incelendi. BB örneği 1. anımsama, birinci ve ikinci alt konulara ilişkin olarak, bağımlı gruplar için t testi yapıldı. BB örneğinin 1. ve 2. anımsamaları, birinci alt konu arasındaki farklar ve yine BB örneğinin 1. ve 2. anımsamaları, ikinci alt konu arasındaki farklar bağımlı gruplar için t testi ile araştırıldı. Aynı istatistikler BL örneği için de yapıldı. BB ve BL örneğinin birinci, BB ve BL örneğinin ikinci alt konularının birbirleriyle karşılaştırılabilmeleri için, öğrencilerin aldıkları ham puanlar standart puana çevrilmedi; çünkü bu örneğin aynı alt konuları aynı puana sahipti.

### Bulgular ve Tartışma

Araştırmamızda yanıt aradığımız sorulara ilişkin bulgular bu bölümde yer alan tablolarda verilmiştir. I.1. ve I.2. araştırma sorularımıza ilişkin bulgulara göre (Tablo 1 ve Tablo 2), birebir örneğe atanan öğrencilerin ne birinci anımsamalarında ne de ikinci anımsamalarında, iki ayrı alt konuya odaklanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görünmemektedir.

I.3. ve I.4. araştırma sorularımıza ilişkin bulgulara göre (Tablo 3 ve Tablo 4), yine birebir örneğe atanan öğ-

Tablo 1.

*Birebir örneğinin 1. ve 2. alt konular, ilk anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB1.1aT	50.001	10.001			
BB1.2aT	50.000	10.001	42	.001	>.05

Tablo 2.

*Birebir örneğinin 1. ve 2. alt konular, ikinci anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB2.1aT	50.001	10.001			
BB2.2aT	49.999	10.001	42	.002	>.05

Tablo 3.

*Birebir örneğinin 1. alt konu 1. ve 2. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB1.1aT	50.001	10.001			
BB2.1aT	50.001	10.000	42	.000	>.05

Tablo 4.

*Birebir örneğinin 2. alt konu 1. ve 2. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB1.2aT	50.001	10.001			
BB2.2aT	49.999	10.001	42	.001	>.05

rencilerin birinci ve ikinci anımsama puanları aynı alt konular açısından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu nedenle birebir örnekte zamana bağlı olarak alt konular açısından unutmama söz konusu olmamıştır denilebilir.

II.1. ve II.2. araştırma sorularımıza ilişkin bulgulara göre (Tablo 5 ve Tablo 6), blok örneğe atanan öğrencilerin de ne birinci anımsamalarında ne de ikinci anımsamalarında, iki ayrı alt konuya odaklanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görünmemektedir.

II.3. ve II.4. araştırma sorularımıza ilişkin bulgulara göre (Tablo 7 ve Tablo 8), blok örneğe atanan öğrencilerin birinci ve ikinci anımsama puanları aynı alt konu-

Tablo 5.

*Blok örneğinin 1. ve 2. alt konular, 1. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BL1.1aT	50.000	10.000			
BL1.2aT	50.000	10.001	39	.000	>.05

Tablo 6.

*Blok örneğinin 1. ve 2. alt konular, 2. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BL2.1aT	50.000	10.000			
BL2.2aT	50.000	10.001	39	.000	>.05

Tablo 7.

*Blok örüntünün 1 alt konu, 1. ve 2. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BL1.1aT	50.000	10.000			
BL2.1aT	50.000	10.000	39	.000	>.05

Tablo 8.

*Blok örüntünün, 2. alt konu 1. ve 2. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BL1.2aT	50.000	10.001			
BL2.2aT	50.000	10.001	39	.000	>.05

lar açısından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu nedenle blok örüntüde de zamana bağlı olarak alt konular açısından unutmama söz konusu olmamıştır denilebilir.

III.1. araştırma sorumuza ilişkin bulgulara göre (Tablo 9) örüntü farklılaşması, öğrencilerin 1. anımsama puanlarına bakıldığında, birinci alt konuya odaklanmaları açısından anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Birebir örüntüye atanan öğrencilerle blok örüntüye atanan öğrenciler, birinci alt konu olan tek yumurta ikizlerine ait önermeleri ilk protokollerinde aynı derecede anımsamışlardır.

III.2. araştırma sorumuza ilişkin bulgulara göre (Tablo 10) örüntü farklılaşması, öğrencilerin 1. anımsama puanlarına bakıldığında ikinci alt konuya odaklanmaları açısından anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Birebir örüntüye atanan öğrencilerle blok örüntüye atanan öğrenciler, ikinci alt konu olan çift yumurta ikizlerine ait önermeleri birinci protokollerinde aynı derecede anımsamışlardır.

Tablo 9.

*Örüntü farklılaşmasının (BB, BL) 1. alt konu, 1. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB1.1aT	5.488	4.646			
BL1.1aT	6.150	5.554	81	-.590	>.05

Tablo 10.

*Örüntü farklılaşmasının (BB, BL) 2. alt konu, 1. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB1.2aT	3.000	2.507			
BL1.2aT	4.075	4.110	81	-1.450	>.05

III.3. araştırma sorumuza ilişkin bulgulara göre (Tablo 11) örüntü farklılaşması, öğrencilerin 2. anımsama puanlarına bakıldığında, birinci alt konuya odaklanmaları açısından anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Birebir örüntüye atanan öğrencilerle blok örüntüye atanan öğrenciler, birinci alt konu olan tek yumurta ikizlerine ait önermeleri ikinci protokollerinde de aynı derecede anımsamışlardır.

Ancak 9, 10, 11 ve 12. tablolara bakıldığında, blok örüntüyü okuyan öğrencilerin her iki anımsamada da birinci ve ikinci alt konulara ilişkin aritmetik ortalamalarının, birebir örüntüyü okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle daha uzun metinler verildiğinde, blok örüntü lehine bir artışın olup olmayacağını araştırılması gerekebilir.

### Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre örüntü farklılaşması, öğrencilerin iki ayrı alt konuda yer alan önermelere odaklanmaları arasında bir farklılık yaratmamak-

Tablo 11.

*Örüntü farklılaşmasının (BB, BL) 1. alt konu, 2. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB2.1aT	5.395	4.462			
BL2.1aT	6.625	5.072	81	-1.175	>.05

Tablo 12.

*Örüntü farklılaşmasının (BB, BL) 2. alt konu, 2. anımsama puanlarında yarattığı fark*

	X	S	sd	T	P
BB2.2aT	3.163	2.581			
BL2.2aT	4.125	3.797	81	-1.358	>.05

tadır. Ancak Çakır'ın (2001) daha önceki bulgularına göre, blok örüntüyü okuyan öğrencilerin, birebir örüntüyü okuyan öğrencilere göre tüm metni anımsamaları açısından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Önceki sonuçlarla araştırmanın sonuçları birleştirildiğinde, blok örüntü lehine olan farkın, metinlerde yer alan alt konulara ait önermelerden değil, her iki alt konuyu da kapsayan ve verilen metinde ilk paragrafta yer alan genel önermelerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda, blok örüntüyü okuyan öğrencilerin metnin özünü daha iyi anımsadıkları söylenebilir. Çünkü metnin giriş paragrafı, metinde dile getirilen öz düşüncüyü kapsamaktadır. Bunun yanı sıra yukarıda da değindiğimiz gibi, örüntüler, alt konuların anımsanması açısından karşılaştırıldığında, blok örüntü aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle farklı uzunluktaki farklı metinlerle de çalışmanın sürdürülmesi daha sağlıklı veriler elde edilmesine yol açacaktır.

### Kaynakça

- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, Ö. (2001). Metinlerin sözbilim yapısının temel eğitim düzeyinde metin işleme süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 45-50.
- Kintsch, W. (1994). The psychology of discourse processing. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. California: Academic Press.
- Kintsch, W. & Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (6), 828-834.
- Meyer, B. (1983). Text structure and its use in studying comprehension across the adult life span. *Advances in Reading*, 2, 9-54.
- Schnotz, W. (1984). Comparative instructional text organization. In H. Mandl et al. (Eds.), *Learning and Comprehension of Text*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Geliş	10 Haziran 2002
İnceleme	18 Şubat 2003
Kabul	12 Mayıs 2003