



**ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞİMİ ÖĞRETİM MODELİNİN
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZETLEME BECERİLERİNE
ETKİSİ**

ÖMER ÇELİK

DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ömer

Soyadı : ÇELİK

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of the Self-Regulated Strategy Development Teaching Model on the Summary Skills of Turkish Teacher Candidates

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı:

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ömer ÇELİK tarafından hazırlanan “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet KARA

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından itibaren bana yol gösteren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Yusuf DOĞAN’a, çalışmamın her adımında görüşleriyle katkılarda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet KARA ve Prof. Dr. Özay KARADAĞ’a, görüşleriyle çalışmamı zenginleştiren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ ve Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU’na teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın birçok sürecinde desteğini gördüğüm değerli dostum Arş. Gör. Elif DEMİR’e ve çalışmamın planlanış aşamalarında bana yardımcı dokunan kıymetli dostum İlkay AKAY’a teşekkür ederim.

Çalışmamın farklı evrelerinde görüşleriyle katkıda bulunan uzman arkadaşlarıma ve çalışmaya katılan öğrencilerimize teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞİMİ ÖĞRETİM MODELİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZETLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Ömer Çelik

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2023

ÖZ

Bu çalışmada, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretilmiştir. Çalışmanın başında yapılan ön test öncesi ölçümde, öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım becerilerinin istenen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, çalışma öncesinde deney grubundan on beş öğretmen adayıyla yapılan görüşmede öğretmen adaylarının özet, özetleme, özetleme stratejileri, özetlemeyi öğrenme ve öğretebilmeye dair bilgi ve görüşlerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır.

Çalışma grubunu 2020-2021 Bahar döneminde öğrenim gören kırk sekiz öğretmen adayının oluşturduğu eğitim, sekiz hafta, on altı ders sürmüştür. Eğitim öncesinde öğretmen adayları yansız atamayla deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Bu atama sonucunda yirmi dört öğretmen adayı deney, yirmi dört öğretmen adayı kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubuna “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma”, “Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma”, “a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)”, “b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)”, “Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma”, “Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma”, “Metni özetlerken temel

bilgileri kullanma”, “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme”, “Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejileri Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli yardımıyla öğretilmiştir. Kontrol grubuyla bir eğitim gerçekleştirilmemiştir. Eğitim öncesinde, hikâye edici bir metnin özetinin çıkarılması yoluyla ön test gerçekleştirilmiştir. Eğitimin sonunda, son test 1 bağlamında, ön testte özet çıkarılan metin katılımcılara tekrar verilmiş ve onlardan metnin özetini çıkarmaları istenmiştir. Bunun yanında son test 2 olarak, öğretmen adaylarının daha önce özetini çıkarmadıkları bir metin verilmiş, adaylar bu metni de özetlemişlerdir.

Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grupları toplam puanlar açısından karşılaştırıldığında, hem son test 1’de hem son test 2’de deney grubu lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Tek tek stratejiler bazında ele alındığında, “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde son test 1 ve son test 2’de gruplar arası anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bahsi geçen stratejilerde öğretmen adayları daha önce de başarılı olduklarından, eğitim sonunda anlamlı fark oluşmamıştır.

Deney grubunun ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 ölçümlerinde, son testler lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Kontrol grubunun bahsi geçen testlerinin karşılaştırılmasında ise anlamlı farka rastlanmamıştır. Son test 1-son test 2 karşılaştırması sonucunda, deney grubunda son test 2 lehine anlamlı fark oluşurken kontrol grubunda anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, deney grubunun özetleme becerisinin son testlerde arttığına, kontrol grubunun ise gelişim göstermediğine işaret etmektedir.

Çalışma sonrasında, eğitim öncesinde görüşleri alınan öğretmen adaylarıyla tekrar görüşme yapılmıştır. Adaylar bu görüşmede çalışmanın planlanışı, uygulanışı, özetleme stratejilerini, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenme ve öğretebilme durumları hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu sonuç, daha önce bahsedilen sonuçları destekler nitelikte, çalışmanın Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme konusundaki bilgi ve becerilerine yarar sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli, Özetleme, Özetleme Stratejileri Öğretimi, Türkçe Öğretmeni Adayları

Sayfa Adedi: xxii+225

Danışman: Prof. Dr. Yusuf Doğan

**THE EFFECT OF THE SELF-REGULATED STRATEGY
DEVELOPMENT TEACHING MODEL ON THE SUMMARY SKILLS
OF TURKISH TEACHER CANDIDATES**

(Ph. D Thesis)

Ömer Çelik

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2023

ABSTRACT

In this study, summarizing strategies were taught to Turkish teacher candidates studying in the third grade of Gazi University Gazi Education Faculty Turkish Education Department with the Self-Regulated Strategy Development teaching model. In the pre-test measurement conducted at the beginning of the study, it was revealed that teacher candidates' skills in using to use summarization strategies were not at the desired level. Besides that, in an interview with fifteen teacher candidates from the experimental group before the study, it was found that the knowledge and opinions of teacher candidates about summary, summarization, summarization strategies, learning and teaching summarization were insufficient.

The training, which consisted of forty-eight teachers candidates studying in the spring semester of 2020-2021, lasted eight weeks and sixteen lessons. Before the training, teacher candidates were divided into experimental and control groups with neutral assignment. As a result of this assignment, twenty-four teacher candidates took part in the experimental group and twenty-four candidate teachers took part in the control group. To the experimental group, "Writing a title", "Using the dominant third singular narrator while summarizing the text", "Using the correct tense suffixes (aorist) while summarizing the text", "a) Using your own sentences when summarizing the text (at the level of words and concepts)", "b) Using own sentences while

summarizing the text (at the proposition/sentence level)", "Considering the order of events while summarizing the text", "Using an objective language while summarizing the text", "Using basic information while summarizing the text", "Include the main idea of the text in the summary", "Include supporting ideas supporting the main idea in the summary" and "Paying attention to the text-to-summary ratio" strategies were taught with the help of the Self-Organized Strategy Development teaching model. No training was carried out with the control group. Prior to the training, a preliminary test was conducted by extracting a summary of a narrative text. At the end of the training, in the context of post-test 1, the text that was summarized in the preliminary test was given the participants again and they were asked to extract the summary of the text. In addition, as the post-test 2, a text a text was given that the teacher candidates had not previously summarized, and the candidates also summarized this text.

At the end of the study, when the experimental and control groups were compared in terms of total scores, a significant difference was found in favor of the experimental group in both posttest 1 and posttest 2. When considered on the basis of individual strategies, there was a significant difference between the groups in posttest 1 and posttest 2 in all strategies except "Writing a title", "Using the dominant third singular narrator while summarizing the text" and "Paying attention to the text-to-summary ratio". seen. Since the teacher candidates were successful in the mentioned strategies before, there was no significant difference at the end of the training.

In the pre-test-post-test 1 and pre-test-post-test 2 measurements of the experimental group, a significant difference was reached in favor of the post-tests. There was no significant difference in the comparison of the mentioned tests of the control group. As a result of the last test 1-last test 2 comparison, a significant difference occurred in favor of the last test 2 in the experimental group, while a significant difference was not detected in the control group. These results indicate that the summarization skills of the experimental group increased in the posttests, while the control group did not improve.

After the study, interviews were held with the teacher candidates whose opinions were taken before the training. In this interview, the candidates expressed positive opinions about the planning, implementation, summarization strategies of the study, and learning and ability to teach the Self-Regulated Strategy Development teaching model. This result supports the previously mentioned results and shows that the study benefits the knowledge and skills of the candidates.

Key Words: Self-Regulated Strategy Development Teaching Model, Summarizing, Summarizing Strategies Teaching, Turkish Teacher Candidates

Page Number: xxii+225

Supervisor: Prof. Dr. Yusuf Doğan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Denenceler	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	9
1.5. Araştırmanın Önemi	9
1.6. Sayıtlar	12
1.7. Sınırlılıklar	12
1.8. Tanımlar	13
BÖLÜM II.....	14
KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Okuma	14
2.2. Yazma	16
2.3. Özetin Günlük Hayattaki İletişimsel İşlevi	17
2.4. Özetleme ve Özetleme Stratejileri.....	18

2.4.1. Başlık yazma	21
2.4.2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	22
2.4.3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini kullanma (Geniş zaman)	22
2.4.4. Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	23
2.4.5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	23
2.4.6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	24
2.4.7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	24
2.4.8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	25
2.4.9. Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	26
2.4.10. Metin-özet oranına dikkat etme	26
2.5. Öz Düzenleme	27
2.6. Öz Düzenleme ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli İlişkisi	29
a) Hedef Belirleme	29
b) Öz Gözlem	30
c) Öz Eğitim	30
ç) Öz Pekiştirme	31
2.7. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli	31
1. Ön bilgileri harekete geçirme	34
2. Stratejiyi tartışma	35
3. Model olma	36
4. Stratejiyi ezberleme	37
5. Stratejiyi destekleme	37
6. Bağımsız performans	38
2.8. İlgili Çalışmalar	38
2.8.1. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile İlgili Çalışmalar	38
2.8.2. Özetleme ile İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM III	50
YÖNTEM	50
3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	52
a) Ön Görüşme Formu	52
b) Öyküler	53
c) Çalışma Kâğıtları	54
ç) Dereceli Puanlama Anahtarı	54

d) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Özetleme Stratejileri Öğretimi Sürecini Değerlendirme Görüşmesi Formu	59
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.5. Verilerin Analizi	85
BÖLÜM IV	87
BULGULAR VE YORUM	87
BÖLÜM V	144
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	144
5.1. Sonuç ve Tartışma	144
5.2. Öneriler.....	158
5.2.1. Program Yazarlarına Öneriler	158
5.2.2. Öğretmenlere Öneriler	159
5.2.3. Akademisyenlere Öneriler	160
5.2.4. Araştırmacılara Öneriler	161
KAYNAKÇA	163
EKLER	177
EK 1. Ön Görüşme Formu.....	178
EK 2. Kümesin Ötesi	179
EK 3. 087956’nın Sıfırı.....	181
EK 4. Garip Bir Hediye.....	185
EK 5. Aşk Mektupları	188
EK 6. Bir Taarruz.....	190
EK 7. Gamsız’ın Ölümü	193
EK 8. Ev Ona Yakıştı	196
EK 9. Forsa.....	200
EK 10. “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı.....	204
EK 11. “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı.....	206
EK 12. “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı.....	208
EK 13. “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı	213
EK 14. “Temel Bilgileri ve Ana – Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı....	216
EK 15. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	221
EK 16. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Özetleme Öğretimi Sürecini Değerlendirme Formu.....	223
EK 17. İpe Un Sermek.....	224

EK 18. Etik Kurul İzin Belgesi	225
---	------------



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	51
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Grupların Ön Test Sonuçları	52
Tablo 3. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	52
Tablo 4. Dereceli Puanlama Anahtarındaki Ölçütler ve Bunların 100 Puan İçindeki Puan Dağılımları.....	55
Tablo 5. Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Sonuçların 100 Puana Dönüştürülmesinde Kullanılan Puanlar	55
Tablo 6. Lawshe'ye Göre 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranlarının En Küçük Değerleri	56
Tablo 7. Ayre ve Scally'e Göre 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranlarının En Küçük Değerleri	57
Tablo 8. Uzman Görüşleri Sonucunda Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları	57
Tablo 9. Cohen's Kappa Hesaplamasıyla Elde Edilen Güvenirlik Oranları.....	59
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Ön Test Öncesindeki Puan Ortalamaları	60
Tablo 11. Özetleme Eğitimindeki Süreçler.....	62
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Ön Test Puan Ortalamaları	87
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları.....	88
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 16. Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 17. Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları	90

Tablo 18. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 19. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	91
Tablo 20. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	91
Tablo 21. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 22. a) <i>Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 23. a) <i>Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 24. b) <i>Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 25. b) <i>Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 26. <i>Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 27. <i>Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 28. <i>Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 29. <i>Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 30. <i>Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	96

Tablo 31. <i>Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 32. <i>Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 33. <i>Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 34. <i>Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 35. <i>Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 36. <i>Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 37. <i>Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 38. <i>Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 39. <i>Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 40. <i>Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 41. <i>Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 42. <i>Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 43. <i>Başlık Yazma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	102
Tablo 44. <i>Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	102
Tablo 45. <i>Başlık Yazma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	102

Tablo 46. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 47. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 48. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 49. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 50. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 51. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 52. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 53. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 54. a) <i>Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 55. a) <i>Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 56. a) <i>Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	106

Tablo 57. a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	106
Tablo 58. b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	107
Tablo 59. b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	107
Tablo 60. b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	107
Tablo 61. b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	108
Tablo 62. Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	108
Tablo 63. Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	109
Tablo 64. Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	109
Tablo 65. Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	109
Tablo 66. Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	110
Tablo 67. Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	110
Tablo 68. Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	110

Tablo 69. <i>Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 70. <i>Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 71. <i>Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 72. <i>Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 73. <i>Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 74. <i>Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 75. <i>Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 76. <i>Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 77. <i>Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 78. <i>Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 79. <i>Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 80. <i>Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 81. <i>Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 82. <i>Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 83. <i>Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	116

Tablo 84. <i>Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 85. <i>Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 86. <i>Deney Grubunun Son Test 1 – Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 87. <i>Kontrol Grubunun Son Test 1 – Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 88. <i>Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 89. <i>Başlık Yazma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 90. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 91. <i>Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 92. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 93. <i>Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 94. <i>a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 95. <i>a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 96. <i>b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	121

Tablo 97. b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	121
Tablo 98. Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	122
Tablo 99. Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	122
Tablo 100. Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	123
Tablo 101. Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	123
Tablo 102. Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	123
Tablo 103. Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	124
Tablo 104. Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	124
Tablo 105. Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	124
Tablo 106. Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1- Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	125
Tablo 107. Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1- Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	125
Tablo 108. Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	125
Tablo 109. Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	126
Tablo 110. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ve Son Test 2’de Aldıkları Strateji Bazındaki ve Toplam Puanlar	126
Tablo 111. Sizce Özet Ne Demektir?	128

Tablo 112. <i>İyi Bir Özet Yazmak İçin Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar Nelerdir?</i>	128
Tablo 113. <i>Siz Nasıl Özetleme Yapıyorsunuz?</i>	129
Tablo 114. <i>Özetleme Stratejilerini Biliyor musunuz?</i>	130
Tablo 115. <i>Özetlemeyi Bildiğinizi Düşünüyor musunuz?</i>	130
Tablo 116. <i>Bir Başkasına Özetlemeyi Öğretebilir misiniz? Cevabınız “Evet”se Nasıl Öğretirsiniz? “Hayır”sa Niçin Öğretemezsiniz?</i>	131
Tablo 117. <i>Etkinlikler</i>	133
Tablo 118. <i>Metinler</i>	133
Tablo 119. <i>Çalışma Kâğıtları</i>	133
Tablo 120. <i>Özetleme Süresi</i>	134
Tablo 121. <i>Araştırmacının Anlatımı</i>	135
Tablo 122. <i>Araştırmacının Tutumu</i>	135
Tablo 123. <i>Çalışma Özetleme Stratejilerini Öğrenme Açısından Sizin için Yararlı Oldu mu? Cevabınız “Evet”se Çalışma Sürecinin Öncesiyle Sonrasında, Özetleme Becerinizi Açısından Var Olduğunu Düşündüğünüz Farklar Nelerdir? Cevabınız “Hayır”sa Çalışmanın Niçin Yararlı Olmadığı Görüşündersiniz?</i>	136
Tablo 124. <i>Çalışma Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelini Öğrenmek Açısından Sizin İçin Yararlı Oldu mu? Cevabınız “Evet”se Bu Modelin Size Neler Kattığını Düşünüyorsunuz? Cevabınız “Hayır”sa Çalışmanın Niçin Yararlı Olmadığı Görüşündersiniz?</i>	136
Tablo 125. <i>Bu Çalışma Sonunda, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Özetleme Öğretimi Yapabilir misiniz? Cevabınızın Nedenlerini Açıklar mısınız?</i>	137
Tablo 126. <i>Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelini Özetleme Stratejilerini ve Başka Stratejileri Öğretmek Adına İleride Kullanmanızın Yararlı Olacağını Düşünüyor musunuz? Cevabınızın Nedenlerini Açıklar mısınız?</i>	138
Tablo 127. <i>Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Hatırlama Frekans ve Yüzdeleri</i>	139
Tablo 128. <i>Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Hatırlama Frekans ve Yüzdeleri (Yanlış Yere Yazılan “Metin-Özet Oranına Dikkat Etme” Stratejisi Eklendiğinde)</i>	140
Tablo 129. <i>Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Hatırlama Frekans ve Yüzdeleri (Yanlış Yere Yazılan “Metin-Özet Oranına Dikkat Etme” Stratejisi ve Yanlış Adlandırılan Stratejiler Eklendiğinde)</i>	141
Tablo 130. <i>Hatırlanan Strateji Sayıları ve Stratejileri Hatırlayan Öğretmen Adayı Sayıları</i>	141
Tablo 131. <i>Toplamda Hatırlanan Strateji Sayısının Öğretmen Adayı Sayısına Oranı</i>	142

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖDSG	Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi
TDK	Türk Dil Kurumu
vs.	ve saire

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın yapılma nedeni ve ilgili literatüre katkısını gösteren problem durumu yer almaktadır. Ayrıca bölüm içerisinde problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, denenceler, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, duygularını ve düşüncelerini aktarmak için var olduğu dönemden itibaren çeşitli yollar aramıştır. Kendini çevresine anlatmak için aradığı yollar, onu çeşitli beceriler geliştirmeye itmiştir. Yazma becerisi, bu becerilerin önde gelenleri arasında sayılabilir.

“Bir kişi, bir kurum veya grubun istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanarak metin hâline getirip yaygınlaştırılmasına yazma becerisi denmektedir” (Yalçın, 2018, s. 351). İnsan yazarken zihnindekileri daha kolay toparlama imkânı bulur. Yazma esnasında beyinde dağınık duran düşünceleri bir araya getirerek anlamlı, sağlam bir yapı kurabilir. Düşüncelerin yanı sıra duyguların da planlı olarak, derinlemesine ele alınması açısından yazma, kişiye büyük kolaylık sağlamaktadır. Ceran (2013, s. 1154) “bireylerin dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri, insanlar arası ilişkilerde iletişimde bulunabilmeleri, yaratıcı olabilmeleri, zihinsel yönden gelişebilmeleri, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve tasarılarını aktarabilmeleri ve yazabilmeleri için yazma ve kompozisyon çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir” diyerek yazmanın önemine işaret etmektedir.

Güneş (2019, s. 32) yazmanın ve okumanın gelişimsel süreçler olduğunu belirtir ve bu becerilerin “birbirini etkileyen, iç içe geçmiş karmaşık süreçlerden” oluştuğunu ifade eder.

Göğüş (1978, s. 61) bahsi geçen okuma becerisini “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak” şeklinde tanımlar.

Yazma becerisi okumayla birlikte işleyen ve geliştirilmesi adına okumanın önem taşıdığı bir beceridir. Okuma ile birlikte kişinin kelime dağarcığı gelişir. Bu gelişme, yaşananların daha açık, net bir şekilde anlamlandırılmasına ve aktarılmasına olanak sağlar.

“Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir” (Güneş, 2013, s. 128). Kişinin okuduğunu anlamada ileri seviyeye ulaşabilmesi için, bu eylemi sıkça yapması gerekmektedir. Göğüş’ün okuduğunu anlamayı geliştirmek için verdiği tavsiyelerden biri de özetlemedir ama çıkarılan özeti “ana düşünceyi, izdemi, olayı en iyi anlatacak biçimde ve kısa” (1978, s. 76) olması gerektiğini belirtir. Bu önerisiyle, okumayla yazma arasında bir bağ kurmuş olur.

Yazma ile okumanın yakın ilişkisine bakıldığında, yazma becerisini geliştirmek isteyen çocuğun okuduğunu anlama aşamasında sorun yaşamaması gerektiği görülmektedir. Öğrenci düzenli bir şekilde kitap okuyorsa, aklındaki kâğıda dökme sürecinde başvuracağı sözcük dağarcığı zengindir. Ayrıca cümle ve paragraf oluşturma, metnin bölümlerini kavrama, hikâye edici bir metinde olay ve kahramanları, bilgilendirici metinde savunacağı veya karşı çıkacağı fikirleri düzenli biçimde ele alma vs. gibi yeni metin oluşturmada hayati önem taşıyan unsurlar hakkında belli bir bilgiye sahiptir. Bu kazanımlar, öğrencinin yazma becerisini ileriye taşımaktadır.

Okuma ve yazma birlikteliği ele alındığında, özetlemenin bu birliktelikle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü başarılı bir özet için metnin dikkatlice okunması, temel bilgilerin seçilmesi ve bunların kişinin kendi ifadeleriyle yeniden yazılması gerekmektedir. Nitekim Şapcı (2018, s. 46) 608 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği, bilgilendirici metinlerin kullanıldığı çalışmada “okuduğunu anlama puanı yüksek olan bir öğrencinin bilgilendirici metinleri özetleme puanının da yüksek olabileceği” sonucuna ulaşmıştır.

Özetlemede istediği başarıyı yakalayan öğrenciler, özgün metinler yazma konusunda da cesaretlenir. Hazır metni ana hatlarıyla kısaltan, bahsedilen unsurlar üzerine kafa yoran öğrenciler, zaman içinde yeni metinler yazma konusunda başarı gösterebilecektir. Bunun dışında özetleme üzerinden, öğrencinin okuduğunu anlamasının ölçülebilmesi de özeti bir diğer becerinin geliştirilmesine yarar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Özet, “bir eserin ana hatlarını belirten kısa söz veya yazı” (Yağcı, 2009, s. 393) ya da “önemli fikirlerin kısaca ifadesi ve metnin minyatür biçimi” (Çetindağ, 2017, s. 104) olarak

tanımlanabilir. Kelimenin tanımı, TDK Türkçe Sözlük'te (2011, s.1868) “Bir yazı veya sözün anlamını daha kısa ve özlü biçimde veren yazı veya söz, hülasa, fezleke, ekspoze” şeklindedir.

Özetin ortaya konması için yapılan işe özetleme, özetleme yapma, özet çıkarma gibi isimler verilmektedir. Demirel (2002, s. 103) bu eylemi özetleme olarak adlandırır ve özetlemeyi güdümlü yazma çeşitleri içinde ele alır. Demirel (2002, s. 103) ve Olgun (1996, s. 234)'un özetleme tanımlarında metnin anlamını yitirmeden kısaltılarak yeniden yazılmasına dikkat çekilmektedir.

Akyol (2006, s. 36) özetlemenin kişinin okuduğunu anlayıp kendi kelimeleriyle yeniden kurması olduğuna ve yazılan bu metnin “ana fikri, yazarın bakış açısını ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde aşamalandırılmasını” içermesi gerektiğine işaret eder.

Bayramıçlılar, Tosun ve Ak (1990 s. 30) da özet çıkarılırken, “metnin bütün ayrıntılarıyla incelenmesi” ve “özetlenecek yazının planının çıkarılması” üzerinde durmakta, metnin içeriğini tanıtmaya amaçlı yazıldığından özetle eleştiri ve yorumdan uzak durulması gerektiğini eklemektedir.

Tanımlar incelendiğinde, özet metnin kısa, öz, okuyanın kendi cümleleriyle yazılmış olması, bunlar yapılırken de esas metnin içerdiği aşamaların, ilettiği ana fikrin ve diğer mesajların bozulmaması gerektiği anlaşılmaktadır.

İyi bir özet ortaya koymak için birçok değişkeni hesaba katmak gerektiği görülmektedir. Bu durumda, özetlenen metnin gereğince anlaşılması, derinliklerine nüfuz edilmesi gerçek bir zorunluluktur. Özetleme becerisi belli bir noktaya gelen öğrenci, bu becerisini ders başarısını artırmak için kullanabilir. Nitekim Susar Kırmızı (2008, s. 121) özetlemenin “öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına yardımcı olduğu gibi hatırlamasını ve kavramasını da kolaylaştır”dığını, “etkili bir öğrenme stratejisi” olduğunu ifade etmektedir.

“Bir metni kuralına uygun olarak özetleme”nin zor olduğunu belirten Günay (2001, s. 110) bununla birlikte “okuyucunun metni anlayıp anlamadığı ile ilgili en iyi sınama biçimi”nin özetleme olduğunu savunur.

Özetleme, anlaşılacağı üzere emek isteyen, zor kazanılabilecek bir beceridir. Bu nedenle öğrenciler özetlemeyi öğrenirken bazı zorluklarla karşılaşabilir. Akyol (2006, s. 44)'un özetleme becerilerinin gelişimi başlığı altında ele aldığı noktaları özetleyen aşağıdaki paragraf, bu süreçteki zorluklar hakkında bilgi vermektedir:

Yaş ile özetleme becerisi arasında bir doğru orantı olsa da her yetişkinin özet yazmada başarılı olduğu söylenemez. Yetişkinler temel bilginin seçimi konusunda yaşları sayesinde öndedirler. İlköğretimde çocuklar temel bilgilerin seçimi, metnin uzunluğu ve başlık koyma konusunda sorun yaşarlar. Özeti kendi cümleleriyle yazma yerine genellikle satır ve paragraflardan aldıkları parçalarla oluştururlar (Akyol, 2006, s. 44).

Öğrencilerin temel bilgileri seçmekte sıkıntı yaşamaları, metni kendi cümleleriyle özetleyememeleri ve başlık koymakta zorlanmaları, özetleme konusunda büyük sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Çünkü temel bilgiyi seçmek ve özet çıkarırken kişinin kendi cümlelerini kullanması, başarılı bir özetin en önemli unsurlarıdır.

Yukarıda işaret edilen sorunlara benzer olarak Ağca (2006, s. 157) “özetlenecek asıl yazının her bir sayfasından veya birkaç sayfalık aralıklarla, çok kere gelişigüzel alınan yazara ait cümlelerin/sözlerin, alt alta yazılmasını özet zannetmek” gibi “çok ciddi ve yaygın” bir hatanın olduğunu ifade eder.

Özet çıkarma sadece kâğıt üstünde değil, günlük hayattaki iletişimde de sıkça kullanılmaktadır. Kişinin, iletişim sürecinde karşıdakine meramını kısa ve öz bir şekilde anlatması, hayatını devam ettirirken ilişkilerinden verim alabilmesi adına çok önemlidir. Özet çıkarmanın küçük yaşlarda öğrenilmesi, bunun günlük hayata uygulanabilmesi adına kişiye yarar sağlayabilecektir.

Susar Kırmızı (2008, s. 121) özetlemenin zaman ve uygulama gerektirdiğini ifade ederken “özellikle ilköğretim öğretmenleri”nin “model olarak öğrencilerine özetlemeyi öğretmeleri”ni vurgulamaktadır.

Daha önce aktarılan bilgiler, özetlemenin çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve ölçülmesinde önemli bir yöntem olduğunu göstermektedir. Fakat öğrenciler özetleme bağlamında birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların, öğrencilerin gereken özetleme eğitimini almamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin özet çıkarmaya dair yeterli eğitimi almamasının, aşağıdaki çalışmalardan yola çıkılarak, en önemli nedenlerinin öğretmen adaylarına, eğitimleri sürecinde detaylı bir özetleme eğitimi verilmemesi, özetlemenin öneminin ve öğrenilmesinin zorluğunun kavratılmaması olduğu söylenebilir.

Okur (2011)’un çalışmasında özetleme becerileri bakımından sınıf öğretmeni adaylarının zayıf, Türkçe öğretmeni adaylarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016, s. 170)’un çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ilk hafta yazdıkları özetler

değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının neredeyse hepsinin yazdığı özetlerin ana metin kadar uzun olduğu belirtilmekte, yüksek oranda yetersiz sayıldıkları stratejilerin çokluğu göze çarpmaktadır.

97 Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisinin özetleme becerileri üzerine yapılan araştırmada (Eyüp, Stebler, Uzuner Yurt, 2012, s. 29) öğretmen adaylarının “yazma dersinde özet yazma tekniğini yeterince öğrenemedikleri” sonucuna ulaşılmıştır. Özçakmak (2015)’ın Türkçe öğretmeni adaylarının not olarak dinlemedeki özetleme stratejilerini kullanma becerileri üzerinde yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metinlerde bakış açısını doğru kullanma, anlatım kipini doğru kullanma, önemli bilgiyi seçme, önemsiz bilgiyi silme stratejileri yönünden istenilen başarıya ulaşamadıkları görülmüştür.

Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2011)’nın 55 Türkçe ve edebiyat öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin yedi niteliksel özelliğin sadece ikisinde yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Yukarıda ele alınan çalışmalara ek olarak bu araştırma öncesinde, kırk sekiz Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencisinin, özetleme stratejilerini ne kadar bildiklerini tespit etmek amacıyla bir uygulama yapılmıştır. Öğretmen adaylarından kendilerine verilen hikâye edici metnin özetini çıkarmaları istenmiş ve özetler, dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır. Öğretmen adayları belirlenen on özetleme stratejisinden sadece “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin–özet oranına dikkat etme” stratejilerini, başarılı sayılabilecek oranda uygulayabilmişlerdir. Diğer stratejilerde ise dereceli puanlama anahtarında belirlenen strateji tam puanlarının oldukça altında kalmışlardır. Toplam ortalamada 69,6094 (SS=18,68189) puana ulaşabilmişlerdir. Bu sonuç, daha önce belirtilen çalışmalarda yer alan, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özetleme becerilerinin istenen düzeyde olmadığına dair sonuçları doğrular niteliktedir.

Öğretmen adaylarının üniversitede alan derslerine katılmalarına rağmen özet çıkarmada zorluk yaşamaları, bu konuda pratik eksikliğinin olduğunu göstermektedir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nın 5. yarıyılında, Okuma Eğitimi ve Dinleme Eğitimi derslerinin sadece “Teorik” olarak yer alması, bu derslerin “Uygulama” bölümlerinin bulunmaması; uygulamayla kazanılabilecek becerilerin gelişimini olumsuz etkileyecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Aynı durum 6. yarıyılında yer alan Yazma Eğitimi ve Konuşma Eğitimi dersleri için de geçerlidir. Özetlemeye dair uygulamalı eğitim almayan bir öğretmen adayının, öğretmen olduğunda öğrencilerine nitelikli bir özetleme eğitimi verebileceğini kabul etmek de zordur. Öğretmen,

kendi çabalarıyla belli bir düzeye ulaşsa da bu uğraşın, düzenli ve düzeyli bir eğitimin boşluğunu her şartta doldurabileceğini iddia etmek doğru değildir.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2011, s. 267) 4 ve 5. sınıfa giden 246 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonunda, öğrencilerin özetleme stratejilerini yeterince iyi kullanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bahçıvan ve Çetinkaya da (2021) 108 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin özetleme başarısının orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Uygulamaya ağırlık verilen bir özetleme eğitimi almayan öğretmen adayının, bu beceriyi layıkıyla gösterecek öğrenciyi yetiştirmesi pek mümkün görünmemektedir.

Eğitim kademelerinin başından sonuna eksikliği fark edilen özetleme eğitiminin okullardaki durumunun öğretmenler de farkındadır. Dilidüzgün (2013, s. 64)'ün çalışmasında öğretmenlerin “%16,6’sı özet çıkarma becerisinin öğretilemediğini, %13,8’i ‘biraz’ öğretildiğini, %47,2’si ‘kısmen’ öğretildiğini, %11,1’i ‘oldukça’ öğretildiğini ve %11,1’si ise öğretildiğini savunmaktadırlar”.

Özetleme becerisinin öğrencilere gerektiği şekilde kazandırılması, özetleme stratejilerinin öğretilmesi ile mümkündür. Çetinkaya, Şentürk ve Dikici (2020)'nin “Özetleme Stratejilerinin Kullanımı ile Özetleme Başarımı Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarısı arasında anlamlı bir ilişki çıkması (s. 595) bu bağlamda önemlidir. Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016, s. 178) da çalışmalarının sonunda “metin özeti yazma stratejisi eğitimi alan öğrencilerin özet yazma becerilerinin geliştiği”ni ifade etmektedir.

Yukarıda paylaşılan araştırmalar ışığında, günümüzde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin özetleme konusunda sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinin başında öğretmenlerin özetlemenin önemi, özetleme stratejileri, bunları öğrencilere öğretme yolları hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının ve özetlemeyi öğrencilerine gerektiği gibi öğretememelerinin geldiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ağırlıklı olarak yazma stratejilerinin öğretimi için kullanılan ve aynı zamanda öğrencilerin “hedef belirleme (goal setting), öz gözlem (self monitoring), öz eğitim (self instruction) ve öz pekiştirme (self reinforcement)’yi barındıran öz düzenleme yeteneklerinin” (Harris, Graham, 1999, s.253) gelişmesine yardımcı bir model olan Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejilerini öğretmektir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli, Graham ve Harris tarafından geliştirilmiştir. “Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve diğer güçlük çeken öğrenciler” hakkındaki araştırmalarını temel alarak geliştirdikleri (Graham ve Harris, 2009, s. 58) bu modelle alınan başarılı sonuçlar sonrasında “ikinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan dönemde bulunan tipik öğrencileri ve yetişkinleri kapsayan yüzden fazla araştırma” (Harris ve Graham, 2016, s. 77), yapılmış, modelin “yazma zorluğu çeken ve diğer zorluklarla mücadele eden öğrencilerin yanı sıra tipik sınıflarda da” etkili olduğu görülmüştür (Harris ve Graham, 2016, s. 77). Model, yazma becerisi zayıf olan öğrenciler kadar iyi olan öğrencilerde de olumlu etkiler yaratmıştır (Harris, Graham ve Mason, 2006, s. 336).

Lienemann ve Reid (2006a, s. 4) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin “iyi araştırılmış, kullanıcı dostu, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin hem akademik hem motivasyonel yönlerine odaklanan” bir model olduğunu belirterek bu modelin, strateji eğitimi için var olan birçok modelin içinde, belirtilen özelliklerinden dolayı öne çıktığını ifade eder.

Yazma becerisinin “gelişimi büyük ölçüde çocuğun stratejik davranışları, bilgi ve motivasyonlarındaki değişim”le (Graham, Harris, Mason, 2005, s. 207) ilgilidir ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli, “bu alanların her birinde gelişimi teşvik etmek için tasarlanmıştır” (Graham, Harris, Mason, 2005, s. 207).

Yukarıda ortaya konulan sebeplerden dolayı bu çalışmada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli seçilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Çalışma temel olarak “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisi nedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu sorunun cevaplanması esnasında aşağıdaki alt problemlere de yanıt verilmiştir:

1. Türkçe öğretmeni adayları özetleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?
2. Verilen eğitim sonucunda deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini kullanarak özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, kontrol grubunun son test için yazdığı özetler arasında özetleme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, öncesinde yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun ön test ve son test için yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmen adaylarının çalışma öncesinde özet, özet yazma, özetleme stratejileri, özetlemeyi bilme, başkalarına özetlemeyi öğretme hakkındaki bilgi ve görüşleri nelerdir?
8. Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının çalışma sürecinde yapılanlar (haftalarda yapılan etkinlikler, seçilen metinler, çalışma kâğıtları, özetleme süresi, araştırmacının tutumu ve anlatımı), özetlemeyi öğrenme ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenme durumları ile modelle özetlemeyi başkalarına öğretme ve ileride modelle özetleme veya farklı bir beceriyi başkalarına öğretme hakkındaki görüşleri nelerdir?
9. Çalışmanın üzerinden geçen altı aylık zaman dilimi sonrasında, öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini hatırlama başarıları ne düzeydedir?

1.3. Denenceler

1. Öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma becerileri istenilen düzeyde değildir.
2. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle deney grubunda yapılan özetleme stratejileri öğretimi, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında çıkardıkları özetler üzerinden yapılan son testlerde, deney grubu lehine gruplar arası anlamlı bir fark meydana getirecektir.
3. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle deney grubunda yapılan özetleme stratejileri öğretimi, son test lehine grup içi anlamlı bir fark meydana getirecektir.
4. Kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında, grup içi anlamlı bir fark meydana gelmeyecektir.
5. Deney grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamlı fark meydana gelmeyecektir.
6. Kontrol grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamlı fark meydana gelmeyecektir.

7. Öğretmen adaylarının çalışma öncesinde özet, özet yazma, özetleme stratejileri, özetlemeyi bilme, başkalarına özetlemeyi öğretmeye dair bilgi ve görüşleri yeterli/olumlu olmayacaktır.
8. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının çalışma sürecine, özetlemeyi öğrenme ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenme durumlarına, modelle özetlemeyi başkalarına öğretme ve ileride modelle özetleme veya farklı bir beceriyi öğretmeye dair görüşleri olumlu olacaktır.
9. Özetleme stratejileri öğretiminin üzerinden altı ay geçtikten sonra öğretmen adaylarıyla yapılan, hatırlanan stratejileri yazma etkinliğinde, öğretmen adaylarının stratejileri hatırlama düzeyleri yüksek olacaktır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmalar, çeşitli yararları olan özetleme becerisinin farklı eğitim kademelerinde bulunan öğrenciler ve hatta öğretmenler tarafından, beklenen düzeyde ortaya konamadığını göstermektedir.

Çalışmada, özetleme stratejilerini, deney grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarına Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle öğretmek ve bu modelin öğrencilerin özetleme başarısına etkisini ölçmek hedeflenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Özet çıkarma, kişinin öğrendiklerinin özüne ulaşma, öğrendiklerini başkalarına aktarma ve öğrenme durumunu sınama gibi birçok işleve sahip bir beceridir. İyi çıkarılan bir özet, özet çıkaranın sonraki zamanlarda tekrar yaparken ana metne bakarak zaman kaybetmesini önler.

Özetleme ile ilgili tanımlardan, özetleme yapabilen öğrencinin metindeki ana ve yardımcı fikirleri bulabileceği, olaylar arasında bağlantı kurabileceği ve okuduklarını kendi sözcükleriyle anlatabileceği anlaşılmaktadır. Bütün bunlar, özetlemenin öğrenciler için önemini net bir şekilde göstermektedir.

Özetlemenin öğrenciler için önemli olması, öğretmenlere daha çok sorumluluk yüklemektedir. Öğrenci özet çıkarmayı öğretmen aracılığıyla öğreneceğinden, öğretmenin bu beceriyi tüm incelikleriyle bilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerine özet çıkarmayı öğretemeyebilir. Öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler özetleme konusunda zorluk

çekmektedir. Çeşitli araştırmalarla varılan bu kaniya rağmen, özetleme ile ilgili aşağıdaki çalışmalar incelendiğinde, özetleme stratejilerinin öğrencilere öğretimine gereken önemin verilmediği görülmektedir.

Okur (2011) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinleri özetleme becerilerini, Bulut (2013) beşinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları özetleme stratejilerini, Özçakmak (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede kullandıkları özetleme stratejilerini tespit eden çalışmalar yapmışlardır. Bunlara Taşdemir (2019)'ın sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi, sınıf öğretmenliği alanlarındaki öğrencilerin dinlediklerini özetleme becerilerinin düzeyini tespit eden tezi bir durum tespiti çalışması olarak eklenebilir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin özetleme becerisi hakkında Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan tez çalışmaları bunlarla sınırlıdır.

Özetleme öğretimi hakkında öğretmenlerle gerçekleştirilmiş bir teze rastlanmamıştır. Lisans kademesindeki öğrencilerin çalışma grubunda yer aldığı üç tez bulunmaktadır. Bunlar Deneme (2008)'nin “Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi”, Güngör (2013)'ün “Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi” ve Pekdemir (2021)'in “Özetleme Becerisi Öğretiminin Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi” isimli tezleridir. Diğer kademelerde de özetleme öğretimi açısından az sayıda çalışma vardır. Bunlar Aslan (2006)'ın “İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi”, Şahin (2012)'in “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi”, Tavşanlı (2014)'nın “Grafik Örgütleyicilerin Bilgilendirici Metinleri Çözümleme ve Özetlemeye Etkisi”, Özdil (2019)'in “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Metin Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi”, Kahveci (2004)'nin “Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, Topçu (2015)'nin “3N Öğrenme Modeli ile Eşli Okuma Özetleme ve Bireysel Okuma Özetleme Uygulamasının Öğrenme Düzeyi ve Hatırlamaya Etkisi”, Arslan (2017)'in “Dinlediklerini Özetlemede Hikâye Haritası Yönteminin Etkisi”, Boğa (2019)'nın “Soru Sorarak Okuma Stratejisinin İki Dilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Özet Çıkarma Becerilerine Etkisi”, Yalçın (2020)'in “Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi”, Mandal (2020)'in “Özet Çıkarma, Seçerek Yazma ve Dikte Yöntemlerinin Ortaokul Türkçe Dersinde

Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi”, Aksoy (2022)’un “Zihin Haritası Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerilerine Etkisi” şeklinde sıralanabilir.

İsimleri yukarıda verilen çalışmalardan hareketle, öğretmen adaylarına özetleme eğitimi vermek açısından gerekli araştırmaların sayıca az olduğu söylenebilir. Daha önce belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin özetleme becerileri hakkında yapılan çalışmalarda, özetleme eğitiminin her kademedede gerekli olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmanın, özetleme eğitime dair alandaki boşluğu doldurmaya yönelik önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, özetleme stratejilerini öğretmek için kullanışlı bir modelden faydalanmaktadır. Çalışmada sadece Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile özetleme stratejileri öğretilecek olsa da, gerekli planlamayı yaptıkları takdirde öğretmen adaylarının bu modellerde öğrencilerine Türkçe dersindeki birçok konuyu öğretebilecekleri düşünülmektedir. Sonuçta bu model, bir strateji öğretim modelidir.

Modelin öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımıyla ilişkili olması sayesinde, öğrenciler hedef belirleme (goal setting), öz gözlem (self monitoring), öz eğitim (self instruction) ve öz pekiştirme (self reinforcement) gibi öz düzenleme becerilerini kullanmayı öğrenme ve bunları yaşamlarının başka alanlarında da uygulayabilme hususunda bilgi ve tecrübe kazanacaklardır.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanıldığı tezler hakkında Ulusal Tez Merkezinde yapılan aramada İngilizce eğitimi, Türkçe eğitimi, dilbilim, sınıf öğretmenliği eğitimi ve özel eğitim alanlarına ait olan yedi çalışmaya ulaşılmıştır (Akıncılar, 2010; Uygun, 2012; Çağlayan Dilber, 2014; Can, 2016; Demirtaş Tolaman, 2017; Öğülmüş, 2018; Bi, 2020). Çalışmanın, ülkemizde özetleme stratejilerinin bu modelle öğretildiği ilk çalışma olmasıyla alandaki bir eksikliği gidereceği ve bu modelin Türkçe eğitimi alanında kullanımının artmasını sağlamak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sayesinde hem çalışma öncesinde çalışma grubunun özete, özetlemeye, özetleme öğretimine dair bilgi ve fikirleri hem çalışma sonrasında model yardımıyla verilen eğitimin, duygu ve düşüncelerinde nasıl bir karşılığı olduğu hakkında bilgi sahibi olunacaktır. Bu veriler, öğretmen adaylarının özete bakış açılarının tespit edilmesi ve çalışma sürecinde yapılanlar hakkında fikirlerinin öğrenilmesi açısından çalışmaya katkı sağlayacaktır.

Eğitimden altı ay sonra gerçekleştirilen, özetleme stratejilerini simgeleyen harflerden oluşan kelimedeki harflerin karşılık geldikleri stratejileri öğretmen adaylarının yazmalarının istendiği etkinlikse, öğretmen adaylarının stratejileri anımsama durumları hakkında fikir verecektir.

Belirtilen yönleri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma, öğretmen adaylarının Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini, buna bağlı olarak özetleme stratejilerini ve öz düzenleme becerilerini kavramaları açısından Türkçe eğitimi alanına katkı yapabilecek bir çalışmadır.

1.6. Sayıtlar

1. Ölçme araçlarının geçerliliği için alınan uzman görüşleri yeterlidir.
2. Türkçe öğretmeni adayları çalışma boyunca azami çaba göstermişlerdir.
3. Öğretmen adaylarının özetleme becerilerinde meydana gelecek değişimlerin nedeni çalışma süresince kendilerine verilen eğitimidir.
4. Öğretmen adayları görüşmelerde gerçek görüşlerini dile getirmişlerdir.
5. Deney ve kontrol grubu, çalışma boyunca meydana gelen, engellenemeyen değişkenlerden aynı derecede etkilenmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Deney ve kontrol grubu açısından 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ile,
2. Model açısından Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile,
3. Metin türü açısından hikâye edici metinler ile,
4. Zaman açısından sekiz hafta on altı saat ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Öz Düzenleme: “Öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü öz yönelim sürecidir” (Zimmerman, 2002, s. 65).

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli: Öğrencilerin de öğretmenlerin de kolay kullanacakları ve yararlı bulacakları, esnek, değiştirilebilir (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002, s. 111) “altı eğitim aşaması”ndan (De La Paz ve Graham, 2002, s. 691) oluşan, “öğrencilerin stratejik davranışlarını, öz düzenleme becerilerini, içerik bilgisini ve motivasyonel eğilimlerini geliştirmek için tasarlanan” (Graham ve Harris, 2005, s. 25) bir strateji öğretim modelidir.

Özetleme Stratejileri: “Özetleyicinin özet yazarken kullandığı teknikler bütünü”dür (Bulut, 2013, s. 24).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, yazma, özetin günlük hayattaki iletişimsel işlevi, özetleme ve özetleme stratejileri, öz düzenleme, öz düzenleme becerileri, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ve ilgili çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Okuma

Okuma, öğrenilmesinden itibaren, kişinin hayatında sürekli var olan bir beceridir. İnsan, hayatı boyunca birçok bilgiyi okuyarak öğrenir. Bu açıdan bakıldığında, bu becerinin yararı ve önemi daha açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Yıldız (2008, s. 115) okumanın “yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi” karmaşık süreçlerden oluştuğunu belirtir. Güneş (2013, s. 128) okumanın geniş bir alan olduğunu ifade ederek bu alanın “çeşitli alt alanları boyutları, süreçleri, beceri ve teknikleri” kapsadığını vurgularken, okumaya dair tekniklerin öğrenilmesinin ve becerilerin geliştirilmesinin uzun sürdüğünden bahseder.

Özbay (2009, s.1) çeşitli okuma tanımlarını ifade etmesinin ardından tanımların, okumanın “fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte işlemesiyle” meydana geldiğini ortaya koyduğunu belirtir ve okumanın, kişinin kendini geliştirme yolunda kullanması adına önemli olduğuna dikkat çeker.

Özbay (2009, s. 2) okumanın insan gelişimindeki önemini açıklarken anlamamanın okuma ve dinlemeyle gerçekleştiğine, anlayarak yeni bilgilere ulaştığımıza işaret eder ve günümüzde iletişim teknolojisinin çoğunlukla gördüğünü-izlediğini anlama prensibiyle çalıştığını vurgulayarak okumanın da bir çeşit gördüğünü anlama faaliyeti olduğunu aktarır.

Okuma hakkındaki bu bilgiler, bize onun önemli ve öğrenilmesi zor bir beceri olduğunu göstermektedir. Bu becerinin layıkıyla edinilmesinde öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Karatay (2013, s. 225) öğretmenlerin öğrencilere “metinlere stratejik yaklaşmayı ve bilinçli eylemlerde bulunarak okumayı öğretmeleri” gerektiğini belirtir. Öğrencilerin okudukları metinleri analiz ve sentez edebilmeleri için iyi kavrayıcılar olmaları, iyi kavrayıcılar olma noktasına ulaşabilmeleri içinse bazı okuma tekniklerini, kavrama stratejilerini izlemeleri gereklidir (Karatay, 2013, 225)

Amaca göre uygulanabilecek birçok okuma tekniği vardır. 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bu tekniklerden, “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımında bahsedilmiştir. Bu stratejinin altındaki açıklamalar, sınıflara göre aşağıdaki şekildedir:

5. sınıf için “Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır” (s. 36).

6. sınıf için “Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır” (s. 40).

7. sınıf için “Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır”(s. 44).

8. sınıf için “Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır”(s. 48).

Görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıf seviyeleriyle birlikte ifade edilen okuma yöntem ve teknikleri de farklılaşmıştır. Buradan, sınıflar ilerledikçe yöntem ve teknikleri kullanma konusunun daha ayrıntılı ele alındığı ve zorlaştığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada bahsi geçen okuma tekniklerinden işaretleyerek okuma ve not alarak okuma kullanılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda işaretleyerek okumanın amacı “konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesi” (2006, s. 67) şeklinde belirtilmiştir. Bu okuma tekniği önemli görülen yerlerin metnin üzerinde işaretlenmesiyle gerçekleştirilir (Ünveren, 2020, s. 277). Bu sayede metindeki kilit noktalar okur tarafından derli toplu bir şekilde görülebilir. Okurun bunları metinde yeniden aramasına gerek kalmaz.

Çalışmada kullanılan diğer okuma tekniği olan not alarak okumanın amacı “öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak”

(MEB, 2006, s. 67) biçiminde açıklanmaktadır. “Sessiz okuma sırasında öğrenciler, kartlara veya kâğıtlara önemli gördükleri yerleri not ederler” (MEB, 2006, s. 67).

Metnin özetinin başarıyla çıkarılabilmesi için öncelikle metnin doğru olarak anlaşılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuma, özetleme açısından çok önemli bir beceridir. Bahsi geçen okuma tekniklerinin kullanılma nedeni, metin okunurken özetleme sürecinde yararlanılabilecek yerlerin belirlenmesini ve belirlenen yerlerin içeriklerinin kısa ifadelerle ortaya konmasını sağlaması, bu sayede ikinci bir okumaya gerek kalmadan metnin özetinin çıkarılmasını mümkün kılmasıdır.

2.2. Yazma

Okuma becerisi ile yazma becerisi arasında yakın bir ilişki vardır. Okuma yönünden kendini geliştiren bir kişi, yazma açısından da belli bir seviyenin üstünde performans gösterebilir.

Yazma “belirli bir dilin birimlerini temsil eden bir grafik işaretler sistemidir” (Schmandt-Besserat, Erard, 2008, s. 7.). Yazma becerisi sayesinde “duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin ya da bilinen, görülen, okunan veya hayal edilenlerin dil aracılığıyla kâğıt üzerinde etkili ve güzel bir şekilde yansıtılması” (Pılav, 2015, s. 81) iletişim açısından kişiye birçok yarar sağlar.

Can (2015, s. 197) yazmanın “günlük hayatta var oluşumuzun bir gerçeği”, “kişisel ve toplumsal bir zorunluluk ve seçtiğimiz işin gereksinimi” olduğunu ifade etmektedir. Yazmak, fikrini belirtmek, sorununu anlatmak gibi, insana sağladığı fayarlardan dolayı çok önemli bir beceridir. Bu becerinin eğitim almış tüm insanlarda belli oranda bulunması gerekmektedir. Nitekim Sever (2011, s. 24) bu becerinin geliştirilmesinin Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler yazmayı öğrencilerine öğretirken tıpkı okumada olduğu gibi çeşitli noktalara dikkat etmelidir çünkü yazma da okuma gibi kazanılması kolay olmayan ve karmaşık süreçleri olan bir beceridir.

Yazma becerisinin çocuklara öğretiminde Özbay (2010, s. 260) öğrencilerin yazma seviyelerine dair farklılığa dikkat edilmesi gerektiğine, yazma konusunda zayıf öğrenciler için özel çalışmalar yapılmasının önemine vurgu yapar ve bu çalışmalardan bahsederken özetlemeye de yer verir.

Sever (2011, s. 26)’in “okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin de kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak yapılması gereken yazılı anlatım çalışmaları”nı sıralarken

bahsettiği “İzlenen düzeye uygun bir filme ya da oyuna ilişkin izlenimleri ilkelere uygun olarak yazıyla özetleme çalışmaları” ve “Not alma, özet çıkarma çalışmaları” da özetleme aracılığıyla yazılı anlatımın geliştirilmesi bağlamında ele alınabilir.

Özetleme, yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere yazılı anlatımın geliştirilmesinin yanı sıra diğer becerilerin sınanmasında da kullanılabilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) tüm ortaokul kademelerinde “Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” ve “Okuduklarını özetler.” kazanımları bulunmaktadır. Buradan hareketle aynı programda “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımının yedinci ve sekizinci sınıflardaki açıklama kısmında geçen özet çıkarmanın, hem bir yazma stratejisi hem de diğer becerileri sınayacak bir ölçüt olma özelliği bulunduğu söylenebilir.

2.3. Özetin Günlük Hayattaki İletişimsel İşlevi

İnsanlar günlük hayatlarını devam ettirirken isteklerini bildirmek, hizmet almak, sohbet etmek gibi amaçlarla çevrelerindekiyle etkileşime girer. Kişinin yaşamını devam ettirebilmesi için zorunlu denilebilecek bu etkileşim, iletişimi meydana getirir.

Kişilerarası iletişim “En az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belirli yollarla paylaştıkları psiko-sosyal bir süreç”tir (Kaya, 2014, s. 5). Bu süreçte “kod, kodlama, kod açma, yorumlama, geribildirim ve kendi kendine geribildirim” (Özodaşık, 2009, s. 22-23) bulunmaktadır.

Özodaşık (2009, s. 32) kişilerarası iletişimin sözlü ve sözsüz olabileceğini belirterek sözlü iletişimde konuşmanın, sözsüz iletişimde ise beden dilinin etkili olduğunu ifade eder. Kişilerin çevreleriyle iletişimlerinin yoğunluğu; yaptıkları iş, yaşadıkları çevre, insanlarla bir şeyler paylaşmaya ilişkin görüşleri ve buna benzer birçok etkenle şekillenir. Bu nedenle bazı kişiler daha dışa dönük bazılarıyla ketum olarak nitelendirilebilir.

Kişinin kendini ifade etme sürecinde doğru adımları atması, karşısındaki tarafından anlaşılabilmesi adına önemlidir. Çünkü kişinin yapacağı kodlamanın ardından karşısındaki, onun göndereceği mesajı kod açma ve yorumlama süreçlerinden geçirecektir. Bu süreçlerin ardından mesajın sahibine geribildirim verecektir.

Özetlemenin günlük hayattaki iletişimsel işlevi, mesajın iletiminin başarılı olabilmesi açısından önemlidir. Özetlemenin ne işe yaradığını ve nasıl yapıldığını anlayan bir birey, günlük hayatta karşı karşıya kaldığı durumlarda da bu beceriyi kullanacaktır.

Kişinin bir problemini, yardım beklediği bir başkasına anlatırken meselenin nedenini ve nasıl giderilebileceğini kısaca aktarması durumunda, problemin hızlı bir şekilde anlaşılması ve çözülmesi daha olasıdır. Sözün uzaması hâlinde karşıdaki kişi; muhatabını dinleme, onun dediklerini algılama ve yorumlama açısından zorlanacaktır.

Özetleme günlük hayatta sadece bir problemin çözümü veya bunun gibi durumlarda kullanılmaz. Arkadaşlar arasındaki sohbette de kişinin anlattıklarının dinlenmesi, beklediği etkiyi yaratması ve karşılığında anlattıkları doğrultusunda cevaplar alması, konuşurken doğru noktalara temas edebilmesiyle mümkündür. Aksi takdirde konuşmasının bir yerinden sonra dinleyiciler konudan uzaklaşacaklardır. Görüldüğü gibi, günlük hayatın içindeki pek çok durumda iletişimin hızlı ve etkili olması için özetleme becerisinden yararlanılmaktadır. Bu durum da özetleme becerisi eğitiminin ne kadar kapsayıcı bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

2.4. Özetleme ve Özetleme Stratejileri

Özet çıkarmaya dair tanımlar, özetin taşınması gereken temel özellikleri içinde barındırır. Gündüz ve Şimşek (2011, s. 151) özet çıkarmayı “metnin temel düşüncelerini ve sırasını bozmadan kısaltmak” olarak tanımlar. Demirci ve Kabahasanoğlu (2008, s. 231)’na göre özet çıkarma, ele alınan ürünlerdeki temel fikirleri, ana fikri kısaltarak ve mesajı bozmadan iletmektir.

Günay (2001, s. 111 - 112) iyi bir özet için metnin anlaşılması, bölümlere ayrılması, temel düşüncelerin tanımlanarak gruplanması ve düzenlenmesi, özet-metin oranına dikkat edilmesi, sorulardan kaçınılması, alıntılarının sınırlandırılması, nesnel olunması ve özetin yazarın ağzından yazılması noktalarının hayata geçirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Özetin tanımları ve özetle bulunması gereken özellikler dikkate alındığında, bu becerinin, öğrenilmesi zor bir beceri olduğu anlaşılmaktadır. Bu zor kazanılan beceri hakkında yeterli eğitim verilememekte ve öğrenciler özetlemeyi gereğince öğrenememektedir. Özetleme becerisinin öğrencilere kazandırılması açısından özetleme stratejileri önemli rol oynamaktadır.

Kintsch ve van Dijk (1978, s. 366) özetlemeyi “deletion (silme), generalization (genelleme) ve construction (yeniden kurma)” olarak adlandırdıkları üç kuralla temellendirmişlerdir. Çalışmalarında silmeyi, sonraki önermeyi yorumlamak için ihtiyaç duyulmayan her önermenin silinebileceği şeklinde açıklamışlardır. Genellemeyi tarif ederken önerme dizilerinin, kendilerini içeren bir üst önermeyle ifade edilebileceğine işaret etmişlerdir. Yeniden kurmada ise önerme dizisinin, olguların işaret ettiği kapsayıcı olguyu belirten bir önerme ile anlatılabileceğini belirtmektedirler.

Brown ve Day (1983, s. 2) çalışmalarında altı özetleme kuralı tespit etmekle beraber, bu kuralların Kintsch ve van Dijk'ın ortaya koyduğu silme, genelleme, yeniden kurma'ya karşılık geldiğini ifade ederler. İlk iki kural asıl metinde olan ama özete alınmasa da olabilecek unsurların silinmesini öngörmektedir. Diğer iki kural öğeler dizisinin onları kapsayan bir üst öğeyle ve eylemler dizisinin onları kapsayan bir üst eylemle anlatılması gerektiğini bildirir. Son iki kuralda ise metnin ana kurucu birimi olan paragrafın özetlenebilmesi için konu cümlesinin seçilmesi gerektiği, bir konu cümlesinin olmaması durumunda bunun okur tarafından icat edilmesi zorunluluğunun bulunduğu vurgulanmaktadır.

Temel alınan bu çalışmaların ardından günümüze kadar gelen süreçte, özetleme stratejileri tanımıyla işaret edilen stratejilerin sayılarının arttığı görülmektedir. Özetleme stratejilerine dair çalışmalarda ele alınan stratejilerin, çalışmanın kapsamına göre farklılık göstermesi bu nedenle olağandır. Doğan ve Özçakmak (2014)'ın çalışmalarında bu durumun ortaya çıkmasında “konunun dar veya geniş bir açıyla değerlendirilmesinin” etkisinin olduğu belirtilmektedir.

Yakın tarihli çalışmalarda özetleme stratejilerinin ne şekilde ele alındığını görmek adına, özetleme stratejilerini ölçmek için kullanılan dereceli puanlama anahtarları ve çalışma gruplarına öğretilen özetleme stratejileri incelenebilir.

Deneme (2009) İngilizce öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihlerini ölçmek için aşağıda yer alan ölçek maddelerini geliştirmiştir. Bu ölçek, Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt (2012)'un Türkçe öğretmeni adayları ve Erdem (2012)'in Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda da kullanılmıştır:

Özet metnin bütünlüğünü ve yapışkanlığını sağlamak için cümleler arasında uygun bağlaçlar kullanmaya dikkat ederim.

Özet metindeki önemsiz bilgiyi eleyerek, özet metinde bu bilgiye yer vermem.

Özet yazarken özgün metindeki bütün örneklerle değinirim.

Özet metne konuyla ilgili fikirlerimi de katarım.

Özet yazarken özgün metindeki ayrıntıları da özetlemeye gayret ederim.

Özgün metni okumaya başlar başlamaz özet metni yazmaya başlarım.

Herhangi bir şey özetlemeden önce, özgün metni tamamen anlayabilmek için, metnin tamamını okurum.

Özet yazarken özgün metindeki cümlelerin altını çizip bu cümleleri aynen özet metinde yazarım.

Özet metni kendi sözcüklerimle yazarım.

Özet metni uygun uzunlukta yazmaya dikkat ederim.

Özet yazarken özgün metinden notlar alır, daha sonra bu notları kullanarak özet yazarım.

Özet metnin ana fikrini özet metnin ilk cümlesinde ifade ederim.

Özet metni özgün metnin yapısını dikkate alarak yazarım.

Özet boyunca özgün metnin yazarına gönderme yaparım.

Bu maddeler, öğretmen adaylarının özet çıkarırken yaptıkları ve yapmadıklarından hareketle özetleme stratejilerini kullanım tercihlerini ölçmektedir.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2011, s. 276)'nın özetleme stratejilerinin dördüncü ve beşinci sınıflarda kullanım durumu üzerine yaptıkları çalışmada, değerlendirme yapmak için dört kriter kullanılmıştır. Bunlar, metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma, önemli olanları listeleme, metindeki ana düşüncüyü belirleme ve kendi düşünceleriyle ifade etme, her paragraftaki en temel düşüncüyü (metnin yan düşünceleri) seçme ve yeniden ifade etme, metnin ana düşüncesi ve yan düşünceleri arasındaki ilişkileri anlamını bozmadan çok kısa olarak bütünleştirme şeklinde sıralanabilir.

Bulut (2013)'un hazırladığı hikâye edici metinler için özetleme formunda özet metinler 23 maddeyle incelenmektedir. Bu maddeler içerik, biçim, dil ve anlatım, hikâye edici metin yapısı boyutları altında toplanmıştır.

Özçakmak (2015) çalışmasında ele aldığı özetleme stratejilerini başlık yazma, bakış açısını doğru kullanma, anlatım kipini doğru kullanma, önemli bilgiyi seçme, önemsiz bilgiyi silme, metin dışı bilgiye yer vermeme, tutarlı yazma ve kısaltma olarak belirlemiştir.

Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016) çalışmalarında, öğrencilerin özetlerini değerlendirmek için hazırladıkları dereceli puanlama anahtarında kâğıt düzeni, paragraf sayısı, dil bilgisi, noktalama, yazım hatası, anlam bütünlüğü, giriş cümlesi, olay örgüsü, yan düşünceler, ayrıntılar, anahtar kelimelerin kullanımı, ana fikir, zaman eklerinin kullanımı ve doğrudan alıntı veya taklit başlıklarını ele almışlardır.

Bahap Kudret ve Baydık (2016) alanyazındaki özetleme stratejilerini önemli bilgiyi ayırt etme, ana düşüncüyü belirleme, ana düşüncüyü destekleyen önemli ayrıntıları belirleme, genelleme yapma, metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme, yeniden yapılandırma, metinde geçen konu cümlesini belirleme, konu cümlesi yoksa oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma ve metni düzenleme olarak sıralamaktadır.

Aktaş ve Bayram (2017)'ın çalışmalarındaki özetleri değerlendirmek amacıyla hazırladıkları formda ana fikri tespit etme, gereksiz ayrıntıları ayıklama/önemliyi önemsizden ayırt etme, kendi cümleleriyle anlatma, ana fikir ve yardımcı fikir arasında bağ kurma, nesnel olma, özgün metinden kısa olma, hâkim bakış açısını kullanma, genelleme ve başlık koyma ölçütleri bulunmaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde, ele alınan özetleme stratejilerinin büyük bölümünün ortak olduğu görülmektedir. İsimlendirme farklılıklarının çoğu, aynı stratejinin farklı şekilde ifade edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında bu hususlara da dikkat edilmiştir.

Bu çalışmada, metnin iç yapısıyla ilgili özetleme stratejilerinin öğretmen adaylarına öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle alanyazındaki iç yapıya dair özetleme stratejilerinin yanı sıra özet ve özetleme tanımlarının incelenmesi sonucunda aşağıdaki özetleme stratejilerinin öğretmen adaylarına öğretilmesi kararlaştırılmıştır:

1. Başlık yazma
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma
4. Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme
10. Metin-özet oranına dikkat etme

Araştırmada üzerinde durulan bu stratejilerle ilgili bilgiler aşağıda ele alınmıştır:

2.4.1. Başlık yazma

Bir metinde okuru ilk karşılayan unsur, başlıktır. “Başlık, metinde işlenen konu, yazarın öne sürdüğü ana düşünceyle ilgilidir. Metnin tamamını kapsar” (Karatay, 2018, s. 93). Bilgin (2013, s. 605) başlığın en önemli özelliğinin, “yazının konusuyla, içeriğiyle ilgili olması, işlenen konuyu kısaca tanıtmayı” olduğunu belirtmektedir.

Dilidüzgün (2020, s. 100) uzun başlıkların merakı öldürme ihtimali taşımasıyla birlikte bilimsel raporlarda uzun başlıkların araştırmanın kapsamını belirttiğini aktarırken edebiyata dair türlerde yazıya anlam katmanın “kısa, canlı, bir-iki sözcükten oluşan çekici başlıklar” kullanmakla gerçekleştirilebileceğini iletir.

Doğan ve Özçakmak (2014, s. 155) özet çıkarırken, ele alınan metnin başlığının özetle değiştirilmeden kullanılması gerektiğine işaret eder. Metnin başlığı değiştirilirse, özete kişisel düşüncelerin karıştırılmış olacağına dikkat çeker. Bu çalışmada öğretmen adaylarına öğretilen “başlık yazma” stratejisinde de özetle başlığın durumu açısından bu anlayış dikkate alınmıştır.

2.4.2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma

Hikâye edici metinlerde nelerin, nasıl aktarılacağı meselesinde bu unsurun önemi büyüktür. Gülsoy (2019, s. 193) bakış açısının “hikâyeyi kimin anlattığını ya da kimin gözünden/tarafından anlatıldığını açıklayan bir terim” olduğunu belirtir. Temizkan (2021, s. 168) da bakış açısı türlerinin anlatıcı türlerine göre değerlendirildiğini ifade eder.

Aktaş ve Gündüz (2010, s. 363) anlatıcı türlerini birinci kişi (kahraman anlatıcı) ve üçüncü kişi olarak isimlendirir. Üçüncü kişi anlatımını ise her şeyi bilen ilahî ve gözlemci şeklinde ikiye ayırır. Ek olarak yeni romancıların ikinci tekil/çoğul anlatıcıları denediklerini belirtir.

Bahsi geçen anlatıcı türlerinden hareketle bakış açıları kahraman bakış açısı, hâkim bakış açılı üçüncü tekil ve gözlemci bakış açılı üçüncü tekil olarak adlandırılabilir.

Özet çıkarma işlemi hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyla gerçekleştirilmelidir. Bu anlatıcı “hikâyenin geçtiği dünyanın tüm bilgisine hâkim olabildiği gibi kahramanların geçmişleri ve gelecekleri hakkında da bilgi sahibi olabilir” (Gülsoy, 2019, s. 217). Hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcı, sahip olduğu bu özelliklerle metnin özetlenişinde özeti yazanın işini kolaylaştırmaktadır.

2.4.3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini kullanma (Geniş zaman)

Bir eylemin ne zaman yapıldığını anlatmak için zaman eklerine ihtiyaç duyulur. Türkçede bildirme kipleri başlığı altında zamanlar geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman ve geniş zaman olarak dörde ayrılmaktadır. Geçmiş zaman kendi içinde duyulan geçmiş zaman ve görülen geçmiş zaman olarak ele alınmaktadır.

Özçakmak (2015, s. 67) alanyazından örneklerle “özetlerin geniş zaman kipleri kullanılarak oluşturulması konusunda fikir birliği olduğu” bilgisini vermektedir. Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2013, s. 310) da yazıya geçirilen özetlerde geniş zamanı ya da şimdiki zamanı

kullanmak gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarından, yazdıkları özetlerde geniş zamanı kullanmaları istenmiştir.

2.4.4. Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma

Bir metnin özeti, kişinin okuduğunun temel noktalarını kaçırmadan, kısaca anlatmasıyla ortaya konur. Bu işi yaparken okurun kendi cümlelerini kullanması da hayati önem taşımaktadır. Çünkü özet, ifade ediliş bakımından okura aittir.

Öğrenciler özet yazarken metinden kimi zaman özetin bazı kurallarına dikkat ederek kimi zaman herhangi bir kural gözetmeden cümleler, paragraflar seçip bunları olduğu gibi yazma yoluna gitmektedir. Bu da bilgi seçimi, metin-özet oranı, olay sıralaması doğru olsa da özet denilemeyecek çalışmalar ortaya çıkarmaktadır.

Özetlemenin yeniden anlatmaktan fazlası olduğuna değinen Westby, Culatta, Lawrence, Hall–Kenyon (2010, s. 277) bilgiyi analiz etme, önemli unsurları önemsiz unsurlardan ayırma ve büyük bilgi parçalarını birkaç kısa tutarlı cümleye çevirmenin özetlemenin içinde yer aldığını belirtir. Bu yönden bakıldığında, iyi bir özet yazabilmek için kişinin kendi cümlelerini kullanmanın öneminin büyük olduğu görülmektedir.

Özetin cümlelerinin özeti yazan kişiye ait olması bağlamında, genellemenin önemi büyüktür. Genelleme sayesinde kişi, yazarın anlatımı zenginleştirmek için sıraladığı detayları bir potada eritebilir. Bu durum hem özetin okurun cümleleriyle yazılması hem de metnin kısaltılmasının sağlanması açısından önemlidir. Buna örnek olarak pantolonunun, gömleğinin, ceketinin, ayakkabısının çeşitli özelliklerinden bahsedilerek maddi durumunun kötü olduğu anlatılan bir adamın, okur tarafından kısaca fakir olarak nitelendirilmesi verilebilir. Bu kısaltmanın eylemlerdeki karşılığı ise bir insanın yaptığı lüzensüz işlerin anlatıldığı birkaç cümlelerin, kişinin gününü boş işlerle geçirdiğinden bahseden bir cümleyle aktarılmasıdır.

2.4.5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma

Hikâye edici metinlerde olaylar, metnin ilerlemesinde önemli rol oynar. “Hikâyede anlatılmak istenen düşünceler bazı olaylar üzerinden anlatılmaktadır. Hikâyede olayın bir gelişim süreci bulunmaktadır. Yazar olayın gelişim süreçlerini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde anlatır” (Temur, 2015, s. 93).

Temizkan (2021, s. 74) hikâyeyi ana ve yan olayların oluşturduğunu söyleyerek bu olayların rastgele sıralanmadığına işaret eder. Olayların sıralanmasında sebep-sonuç, öncelik-sonralık

gibi ilişkilerin gözetilmesi gerektiğini ve olayların bahisleri geçenler gibi çeşitli ilişkiler göz önüne alınarak düzenlenmesine olay örgüsü adı verildiğini belirtir.

Metindeki olayların gerçekleşme sırasının özette doğru şekilde yer alması, özetlenen metnin anlamının özeti okuyan tarafından anlaşılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, özetlenen metindeki tüm olayların özette doğru sıralamayla nakledilmesi bir özeti başarılı yapmaz. Özeti başarısı, metindeki tüm olayları değil, hikâyenin gidişatına etki eden önemli olayları içinde bulundurmasıyla ölçülür. Özeti çıkaran kişi, olay örgüsünü ele alırken anlatılan hikâyenin anlaşılmasına hizmet eden olayları özete taşımalı, bu sırada da seçtiği olayların gerçekleşme sırasına dikkat etmelidir. Bu şekilde hareket edilirse metnin temelini oluşturan karakterler ve sebep-sonuç bağlantısı, özete aktarılabilir.

2.4.6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma

Nesnel anlatım, olayların doğru ve tarafsız bir şekilde verilmesi adına önemlidir. Dilidüzgün (2020, s. 91) nesnel anlatımı açıklarken, gerçeklerin kendilerine özgü ve değiştirilemez niteliklerinin varlığından bahseder. Kişiye göre değişmeyen, farklı yorumlanamayan, doğruluğu test edilip kanıtlanabilen, her yerde ve durumda aynı olan gerçeklikleri ifade eden anlatımları nesnel olarak tanımlar ve bu anlatımlarda yorum değil yansıtma olduğuna dikkat çeker.

Hikâye edici metinlerde yazar, çeşitli yollarla okurun duygu dünyasına seslenmeye çalışır. Bu çaba karşılık bulursa metin ile okur arasında bir bağ oluşur. Oluşan bu bağ sonucunda okur, metindeki olaylar, karakterler hakkında düşünür ve hatta karakterlerin başına gelenler onun duygulanmasına neden olabilir. Metni okuyan kişi okuduğunu bir başkasına anlatırken olaylar, karakterler veya okuduğu eser hakkında kendisinde meydana gelen duygu yoğunluğu sonucunda öznel yargılarda bulunabilir. Bazı karakterlerin çok sevilip bazılarından nefret edilmesi, olayların çok acıklı veya inanılması güç olduğunun söylenmesi, okunulan eserin beğenilip beğenilmemesi anlatılanlar içinde yer alabilir.

Başarılı bir özette, metni okuyan kişinin öznel yargıları yer almamalıdır. Özet, okuyanın duygularına değil, düşünce dünyasına hitap etmelidir. Nesnel anlatım, metni hiç okumamış birinin özetinden hareketle metin hakkında doğru yargılara varması açısından hayati bir unsurdur.

2.4.7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma

Metindeki her unsuru yazar, hedeflediği amaca ulaşmak için yerleştirmiştir. Bu nedenle her unsur metin için gereklidir. Bununla birlikte, bazı unsurlar metnin anlaşılması adına daha hayati

olabilir. Anderson, Hidi ve Babadoğan (1989, s. 591) metin içindeki önemli noktaları belirlemeyi “en kritik beceri” olarak adlandırırken, yazarın neleri önemli gördüğünün özeti yazan kişi tarafından anlaşılması gerektiğini vurgular.

Kintsch ve van Dijk (1978, s. 366)’ın silme, genelleme ve yeniden kurma olarak çevrilebilecek özetleme kuralları incelendiğinde, özeti metindeki en temel unsurları taşıması istendiği görülmektedir. Silme kuralı, ele alınan önermenin sonraki önermeye dayanak sağlamaması durumunda silinebileceğini belirtir. Genelleme, önermeler dizisinin, bu diziyi kapsayacak bir önermeyle ifade edilmesidir.

Brown ve Day (1983, s. 2)’in çalışmasında özetlemeye dair ortaya konan altı kuraldan ilk ikisi silme ile ilgilidir ve metindeki önemsiz ve hatta önemli olmasına rağmen gereksiz kısımların özet çıkarırken silinmesi gerektiği ifade edilmektedir. Genellemeye ilişkin diğer iki kuralda da terim veya olayların bir kümeye dâhil edilerek daha kısa aktarılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Bir metnin içinde bulunan bilgilerin önemsiz veya gereksiz olarak adlandırılmayacağı düşünülerek bu çalışmada silme kuralının açıklanması için kullanılan “gereksiz” kelimesi yerine “temel” kelimesi kullanılmıştır.

2.4.8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme

Ana düşüncenin okur tarafından anlaşılabilmesi, metnin anlatmak istediğinin ne olduğu sorusunun cevabını bulmak adına gereklidir. Sarıkaya (2018, s. 153) ana düşüncenin “yazarın metinde ulaşmak istediği amacın en kısa ifadesi” olduğunu ifade eder.

Arıcı ve Ungan (2017, s. 10) ana düşüncenin metnin bölümlerinden birinde ya da tamamında bulunabileceğini aktararak belli bir yeri olmadığını, bir cümle veya paragrafla okura iletilebileceğini belirtir.

Friend (2000, s. 324) özet çıkarırken tüm yazının ana fikrini anlamak için yazının ne hakkında ve konuyla ilgili mesajın ne olduğu sorularının sorulması gerektiğini ifade eder. “Tek bir merkezî fikre” ulaşana dek yazının incelenmesi gerektiğini vurgular.

Özeti okunan metnin özünü içermesi açısından, metnin ana düşüncesinin özetle bulunması önemlidir. Metinde bir ana düşünce cümlesi yoksa bunun özeti yazan kişi tarafından çıkarım yoluyla bulunarak özetle yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede okur, metnin savunduğu fikirler hakkında, en kısa yoldan doğru bilgiye ulaşabilecektir. Ana düşüncenin özetle bulunmaması veya metinden özetle yanlış aktarılması durumunda, özet amacına ulaşamaz.

2.4.9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme

Metinde ana düşüncenin yanı sıra birçok yardımcı düşünce bulunur. “Metinde ve/veya bir paragrafta okuyucuya verilmek istenen temel iletiyi, asıl mesajı destekleyen, çeşitli yönlerden tanımlayıcı, açıklayıcı bilgi ve düşüncelere yardımcı düşünce(ler) denir” (Karatay, 2018, s. 115 - 116).

Olay örgüsünde yer alan yan olaylar; ana olaylara sebep oluşturmak, karakterlerin ana olaylar karşısındaki tepkilerini anlamlandırmamızı sağlamak gibi görevleri olması bakımından önemlidir. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşünceler de bu bağlamda büyük öneme sahiptir.

Özetle örneklerin, çizimlerin, küçük hikâyelerin yerine bunların atıfta bulundukları temel ilkeleri vermek gerektiğini belirten Friend (2000, s. 324), paragraf veya paragraf gruplarının “merkezî bilgileri veren ve ayrıntıları dışarıda tutan bir cümleye” indirgenmesi gerektiğini ifade eder.

Metindeki bütün yardımcı düşüncelerin özetle yer almasına imkân yoktur. Aksini gerçekleştirmeye çalışmak, özetin başarısını kötü yönde etkiler. Hayati olan, metinde ve özetle yer alan ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin özetle bulunmasıdır. Bu sayede özeti okuyan kişi, iletilen ana düşüncenin hangi yönlerden desteklendiğini görebilir ve ana düşünce okurun kafasında daha net bir şekilde belirir.

2.4.10. Metin-özet oranına dikkat etme

Özet tanımları incelendiğinde, özetin metinden kısa olması göze çarpan ilk gerekliliklerdendir. İyi bir özet yazmak için buraya kadar bahsi geçen özetleme stratejilerinden “Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma”, “Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma”, “Metni özetlerken temel bilgileri kullanma”, “Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejilerinin kullanılması durumunda, yazılan özet, metinden kısa olacaktır.

Özetleme üzerine yapılan çeşitli çalışmalar metin-özet oranı açısından incelendiğinde, bu oranın ölçülmesi için konulan çeşitli ölçütlere rastlanmaktadır. Bulut (2013)’un hikâye edici metinleri özetleme formunda özetin metinden kısa olmasının yanı sıra önemli bilgileri ve ana fikri bulundurması gerektiğine değindiği görülmektedir. Özçakmak (2015)’ın özetleme stratejileri puanlama ölçeğinde özetin, metnin %15-%25’i uzunluğunda olması durumunda oran

yönünden tam puan alabileceği ifade edilmektedir. Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016)'un çalışmalarında oluşturulan puanlama anahtarında ise 8–14 ve 6 paragraflık üç metnin özetlerinin 1-3 paragraftan oluşması durumunda öğrenciler başarılı sayılmışlardır. Özetlenecek metnin hacminin ne kadar olduğunun özetin uzunluğunu etkileyeceği de göz ardı edilmemelidir.

Bu çalışmada özetin, metnin dörtte biri kadar ya da dörtte birinden az olması beklenmektedir. Bu ölçüt, bir ders saatinde okunup özetlenebilecek metinler bağlamında geçerlidir. Bir kitabın özetlenmesi söz konusu olduğunda, meseleye farklı uzunluk ölçütleriyle yaklaşmak yararlı olacaktır. Bununla birlikte özetin sadece kısa olması, başarılı olduğunu göstermez. Ortaya konan özet kısa olmakla birlikte, bir özetle bulunması gereken özellikleri de taşımalıdır.

2.5. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, “öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü öz yönelim sürecidir” (Zimmerman, 2002, s. 65). Bu kavram, “öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve duygularını sistematik olarak etkinleştirme ve sürdürme yollarına atıfta bulunur” (Schunk, Green, 2017, s. 1).

Schunk (2014, s. 350) “öz düzenlemenin birçok biçim alabileceğini” belirtirken, kavramın davranışları içerdiğine özellikle dikkat çeker. Bunun yanında kavramın bilişsel ve duyuşsal değişkenleri de içerdiğini belirtir. “Bu nedenle, öğrenme etkinliklerine katılırken, öğrenenlerin öğrenme için öz-yeterlik duygusunu sürdürmeleri, öğrenmeye değer vermeleri, olumlu sonuçların olacağına inanmaları ve olumlu bir duygusal iklimi sürdürmeleri (örneğin, yaptıklarından keyif almaları) yararlıdır” (Schunk, 2014, s. 350).

Zimmerman (2002, s. 66) öz düzenlemenin önemini, yaşam boyu öğrenme becerisinin geliştirilmesi ve eğitim arasındaki ilişkiyle açıklar. İnsanların eğitim sonrasında da kendi başlarına birçok beceriyi öğrenmeleri, becerilerini geliştirmeleri gerektiğine dikkat çeker.

Nilson öz düzenlemeyi “beynin birden fazla bölümünü içeren tam katılımlı bir aktivite” (2013, s. 4) şeklinde tanımlamıştır. Beyin ve öz düzenlemeli öğrenme ilişkisini incelerken beynin yürütücü işlevlerinin çalışma prensibi ele alınabilir. Yürütücü işlevler “problem çözme durumlarında bir hedeften kopmamak ve hedefe ulaşmak için kullanılan bir dizi bilişsel işlevi kapsar” (Bryce, Whitebread ve Szűcs, 2015, s. 183).

McCelland ve Cameron (2019, s. 143) çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada yürütücü işlevlerin “çocukların sorunları çözmek, süreci planlamak ve görevleri tamamlamak için düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerine yardımcı” olduğunu belirtmektedir.

Yürütücü işlevlerin yukarıda belirtilen nitelikleri göz önüne alınarak Zimmerman (2002, s. 66)’ın ifade ettiği öz düzenlemeli öğrenmenin özellikleri incelendiğinde, yürütücü işlevlerle öz düzenlemeli öğrenme arasındaki yakın ilişki daha net görülmektedir.

Zimmerman (2002, s. 66) öz düzenlemeli öğrenmenin üç önemli noktasına işaret eder:

1. Öz düzenlemeli öğrenme, becerinin ayrıntılı bilgisinin yanı sıra bilgiyi uygulama sırasında kullanılan öz farkındalık, öz motivasyon ile davranışsal becerileri içerir.
2. Öz düzenlemeli öğrenme tek bir özellik değildir, belirli süreçlerin seçici kullanımıdır. Bu süreçler “(a) kendisi için belirli yakın hedefler belirleme, (b) hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler benimseme, (c) kişinin performansını ilerleme belirtileri için seçici olarak izleme, (d) bunu yapmak için kişinin fiziksel ve sosyal bağlamını hedeflerine uygun olarak yeniden yapılandırması, (e) kişinin zaman kullanımını verimli bir şekilde yönetmesi, (f) kişinin kendi yöntemlerini değerlendirmesi, (g) sonuçlara nedensellik yükleme ve (h) gelecekteki yöntemleri uyarlaması” şeklinde sıralanabilir.
3. Öz düzenlemeli öğrenenlerin motivasyonları, “algılanan etkinlik ve içsel ilgi dâhil olmak üzere birkaç temel inanca bağlı”dır.

Zimmerman (1990, s. 5) öz düzenlemeli öğrenenlerin kendilerine güvenen, gayretli ve becerikli kişiler olduklarına değinir. Bu öğrencilerin ne bildikleri ve bilmedikleri hakkında doğru fikirlere sahip olduklarını, önlerine çıkan engelleri mutlaka aştıklarını, bilgiyi bulmak ve uzmanlaşmak için yapmaları gerekenleri gerçekleştirdiklerini ifade eder. Öğrenciler, bilgi ve beceri edinirken bu yolculuğu kendileri başlatır ve kendi çizdikleri yön doğrultusunda ilerlerler (Zimmerman, 1989, s. 329).

“Öz düzenlemeli öğrenciler, öğrenme etkinliği ve becerisine ilişkin geri bildirim temelinde istenen akademik sonuçlara ulaşmak için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini seçer ve kullanırlar” (Zimmerman, 1990, s.7). Kendi öğrenmelerini planlayabilmeleri sayesinde, çalışmalarından diğer öğrencilere oranla daha yüksek verim alabilirler.

2.6. Öz Düzenleme ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli İlişkisi

Bu başlıkta, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin öz düzenleme becerilerini nasıl ele aldığına, tanımladığına değinilmiştir.

“Eğitim alanında öz düzenleme davranışları üzerine farklı kuramsal yaklaşımlar mevcuttur” (Sakız, Yetkin Özdemir, 2014, s.1). Zito, Adkins, Gavins, Harris ve Graham (2007, s. 88-89) Schunk ve Zimmerman’ın 1997’de oluşturdukları öz düzenleme geliştirme modeliyle kendi öğretim modellerinin “aşamalarla ilerlemeyi vurgulaması, gerektiğinde önceki aşamalara geri dönmeyi mümkün kılması, öz düzenlemeli öğrenenlerin gelişimine eğilmesi ve öz yeterli öğrenenlerin sayısını artırmaya çalışması” bakımından benzer özellikleri olduğuna işaret eder.

Schunk ve Zimmerman (1997)’ın modellerinde öz düzenlemenin öz gözlem, öz yargılama ve öz tepki şeklinde üç ana alt süreçle açıklandığını belirten Zito, Adkins, Gavins, Harris ve Graham (2007, s. 89) bu süreçlerin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinde de olduğunu belirtir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin, stratejilerin yanında öz düzenleme prosedürlerini kullanmayı da içerdiğini (Harris, Graham, Mason, 2006, s. 306-307) çeşitli çalışmalarında belirten araştırmacılar bu bağlamda, isimleri yukarıdaki süreçlerle bire bir aynı olmasa da Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin içerdiği bazı öz düzenleme becerilerinden bahsetmektedir. Bunlar hedef belirleme, öz gözlem, öz eğitim ve öz pekiştirme olarak sıralanabilir. Bu becerilerin bilinmesi, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin anlaşılması açısından yararlı olacaktır.

a) Hedef Belirleme

Hedef belirleme, öğrencilerin stratejiyi öğrenmeleri, kullanmaları, “strateji kullanımını genelleştirmek ve sürdürmek için belirli, zorlayıcı ve yakın hedefler belirlemeyi” (Mason, Harris, Graham, 2011, 22) öğrenmeleri ile ilgilidir. Öğrenciler çalışmaya başlamadan önce, çalışma sonunda ulaşacakları hedef hakkında net bir fikre sahip olmalıdır. Hedef koyarken belirli, zorlayıcı ve yakın hedefler koymaya dikkat etmeleri, somut hedefler koyabilmelerini sağlar. Belirli denilerek hedefin genel olmaması, belirli performans standartlarını bulundurması kast edilmektedir; bu sayede öğrencinin etkinliği ve motivasyonu artacaktır (Schunk, 1991, s. 213). Başlangıçta kolay hedefler etkinliği ve motivasyonu artırsa da “beceriler geliştikçe zor hedefler daha etkilidir” (Schunk, 1991, s. 213). Buradaki zorlayıcılığın ölçütü, öğrencinin becerisinin hemen ötesi sayılabilir (Troia, 2009, s. 29). Yakın kavramı, hedefin kısa sürede

ulaşılabilir olmasına işaret etmektedir (Troia, 2009, s. 29). Öğrenciler yakın hedeflere yaklaşma derecelerini daha iyi gözlemleyebilmektedirler (Schunk, 1991, s. 213).

Belirli, zorlayıcı ve yakın hedefler koyabilen öğrenciler, çalışmaya devam ederken, eksik yönlerini görme ve hedefe ulaşma durumlarını kontrol edebilirler.

b) Öz Gözlem

Graham, Harris ve Reid (1992, s. 9) öz gözlem kavramının öz değerlendirme ve öz kayıt olarak iki parçadan oluştuğunu ifade eder. Öz değerlendirme, “öğrencilerin kendi davranış veya bilişlerinin gözlemcileri” (Graham, Harris ve Reid, 1992, s. 9) olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Öz kayıt ise, öz değerlendirmenin kayıtlarının tutulmasıyla gerçekleştirilir (Graham, Harris ve Reid, 1992, s. 9). Bu bağlamda bireysel çetele sayfaları, grafikler ve çizelgeler kullanılabilir (Graham, Harris ve Reid, 1992, s. 9).

Öz gözlem ile “öğrenciler kendi yazılarını değerlendirebilir, stratejinin her adımının ölçütlere göre tamamlanıp tamamlanmadığını belirleyebilir ve yazılarını değerlendirebilir” (Harris, Graham, Mason, Saddler, 2002, s. 114). Bu sayede öğrenciler ortaya çok daha nitelikli ürünler koyabilir.

c) Öz Eğitim

Öz eğitim, kişinin kendiyle konuşmasıyla ilgilidir. “Kendi kendine talimat, davranışı yönlendiren, yönlendiren veya sürdüren kişinin kendine sözlü ifadeleri olarak tanımlanır” (O’Learly, Dubey, 1979, s. 450). Bu süreçte öğrenciler ellerindeki görevi gerçekleştirirken kendi kendilerini yönlendirirler. Öz eğitim kendi içinde problem tanımlama, dikkat ve planlamaya odaklanma, strateji uygulaması, öz değerlendirme, başa çıkma ve öz pekiştirme şeklinde safhalara ayrılmaktadır. Mason, Harris ve Graham, (2011, s. 22) yazma stratejileri öğretimine dair bir çalışmalarında, bahsi geçen safhalarda öğrencilerin kendileriyle konuşurken söyleyebileceklerini şu şekilde örneklendirmişlerdir:

Öğrenci öncelikle “7 W – W - W parçası [Who (Kim), When (Ne zaman), Where (Nerede), What (Ne) (2), How (Nasıl) (2)]olan bir hikâye yazmam gerekiyor.” diyerek problemi tanımlar. Dikkat ve planlamaya odaklanma kısmına geçerken “Önce, fikrimi seçmem gerekiyor.” der. Strateji uygulaması esnasında “Ne yapacağımı biliyorum, parçalarımı kontrol etmem gerekiyor.” diyerek devam eder. “Tüm strateji bölümlerini metne dâhil ettim mi?” sorusunu cevaplandırarak öz değerlendirme yapar. Zor bir durumla başa çıkması gerektiğinde “Bunu

yapabilirim, POW (Pick my idea, Organize my notes, Write and say more) + WWW stratejisini biliyorum!) diyerek kendini cesaretlendirir. “Vay canına, ben harika bir hikâye yazabilirim!” diyerek öz pekiştirmesini gerçekleştirebilir.

Bu beceride kişinin kendiyle konuşmasının, sesli düşünme ve kendini rahatlatma açısından kişiye yarar sağladığı görülmektedir.

ç) Öz Pekiştirme

Mason, Harris ve Graham (2011, s. 22) öğrencilerin planlama ve yazmada başarıya ulaşmaları için, öz pekiştirme ile onlara kendilerini güçlendirmelerinin öğretildiğini belirtir. “Öz pekiştirme, tek başına kullanıldığında etkili olan, diğer prosedürlere eklendiğinde artan ve dış takviyeye eşit veya ondan daha iyi olan en güçlü kendi kendini kontrol prosedürlerinden biridir” (O’Learly, Dubey, 1979, s. 456).

Öğrencilerin ilerlemelerini kaydetmeleri, kendilerini pekiştiren ifadeler sarf etmeleri bu süreçte kullanılabilir (Mason, Harris ve Graham, 2011, s. 22). Bahsettiğimiz pekiştirme yöntemleri dışında satın alınabilecek somut ödüller, bir etkinliğe katılma gibi pekiştireçler de kullanılabilir (Troia, 2009, s. 30).

Öz pekiştirmenin uygulanışını “(1) ödüller için standartlar, (2) pekiştireç seçme, (3) performansı değerlendirme ve (4) kritere ulaşıldığında kendini ödüllendiren pekiştirme” şeklinde sıralayan Harris, Reid ve Graham (2004, s. 176) bu becerinin sürecin genellikle son adımı olduğunu ve başka öz düzenlemelere kapı açtığını ifade etmektedir.

Hedef belirleme, öz gözlem, öz eğitim ve öz pekiştirme gibi öz düzenleme becerilerini içinde bulundurması sayesinde model, strateji öğretiminin yanı sıra öz düzenleme becerilerini de kazandırmaktadır. Bu durum, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini başka strateji öğretim modellerinin önüne taşımaktadır. Modelin diğer özellikleri aşağıdaki bölümde ele alınmaktadır.

2.7. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli, geliştirilmesi uzun yıllar alan bir modeldir. Harris ve Graham (2009, s. 113) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) öğretim modelinin 1982'den beri geliştirildiğini ifade eder. Bu öğretim modelinin kaynağı olarak gösterilen dört teorik ve deneye dayalı kaynak şu şekilde açıklanmaktadır (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, s. 81):

1. Meichenbaum'un (1977) bilişsel-davranışçı müdahale modeli ilk olarak dile getirilmiştir. Modelin müdahale aşamaları ve Sokratik diyalog vurgusu Harris ve Graham'ın öğretimin ilk aşamalarını geliştirmesine kapı aralamıştır. Bunun yanı sıra öğretimde diyalog/tartışmanın rolüne dikkat çekmelerine neden olmuştur.

2. Modelin öz düzenleme ve modelleme bileşenlerine Vygotsky, Luria ve Sokolov'u kapsayan Sovyet teorisyenlerinin ve araştırmacılarının, öz kontrolün sosyal kökenleri ve zihnin gelişimi üzerine çalışmaları katkı sağlamıştır.

3. Deshler, Alley, Warner ve Schumaker 1981 yılında öğrenme güçlüğü olan ergenler arasında bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, stratejiler için edinim adımlarının doğrulanması üzerinedir. Bu çalışmanın yanında Meichenbaum ve diğerlerinin çalışmalarından etkilenen adımlar da Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini etkilemiştir.

4. Brown, Campione ve Day'in 1981 tarihli öz denetim, üstbiliş ve strateji öğretiminin geliştirilmesi üzerine çalışmaları da Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin temellerinden biri olarak tanımlanmaktadır.

Harris, Graham ve Mason (2002, s. 75) yazmanın karmaşıklığı ve zorluğuna atıfta bulunarak Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini oluşturmaya başladıklarında yazarken çeşitli zorluklar yaşayan öğrencilerin “duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklerini, güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını doğrudan ele alan entegre bir müdahale yaklaşımından yararlanacakları öncülüyle” hareket ettiklerini belirtir.

Santangelo, Harris ve Graham (2008, s. 81) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin diğer strateji öğretim modellerinden en az iki önemli farkının bulunduğu bahseder. Bunlardan ilkinin öz düzenlemenin geliştirilmesi için modelin öğretim aşamalarına hedef belirleme, öz değerlendirme, öz eğitim, öz pekiştirme, imgeleme ve yazma ortamını yönetme gibi gerekli öz düzenleme becerilerinin yerleştirilmesi olarak açıklar. Diğerinin ise bu modelle yapılan öğretim süresince öğrencilerin çaba ve güçlü yazma stratejilerinin kullanımı, yazma türleri bilgisi, öz yeterlik ve yüksek düzeyde katılım yönlerinden desteklenmeleri olduğunu belirtir (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, s. 81).

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin diğer öğretim modellerinden farkı De Laz Paz tarafından da vurgulanmıştır. De Laz Paz (1999, s. 93) bu modelle öğrencilerin hedef belirleme, öz gözlem, öz eğitim gibi öz düzenleme prosedürlerini de öğrendiklerine dikkat çekerek, modelin strateji öğretiminin yanı sıra, strateji kullanımını, görev ve performansı engelleyen istenmeyen davranışları düzenlemeye de yardımcı olduğundan bahseder.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin öğrencilerin de öğretmenlerin de kolay kullanacakları ve yararlı bulacakları, esnek ve değiştirilebilir bir model olmasının yanı sıra yazma dışında matematik ve okumada da güçlü bir yöntem gibi görüldüğünden bahseden Harris, Graham, Mason ve Saddler (2002, s. 111), modelin başka yöntemlerle de başarıyla birleştirilebileceğini belirtmektedirler.

Graham ve Harris (1993, s. 170) tarafından modelin ana hedefleri sayılırken ilk olarak öğrencilerin “kompozisyonla ilgili üst düzey bilişsel süreçlerde ustalaşma”sı ifade edilmiştir. Ardından “etkili yazma stratejilerinin özerk, yansıtıcı ve öz düzenlemeli kullanımını geliştirmek” ve “yazma ve yazar olarak kendileri hakkında olumlu tutumlar oluşturmak” gelmektedir.

ÖDSG öğretim modelinde öğrencilerin aktif, öğretmenle iş birliği içinde olmalarının yanı sıra bu süreçte çabanın önemine işaret edilir ve bu öğrenme çabası ödüllendirilir. Öğrencilere öğretmen tarafından özel geri bildirim ve öğretim desteği verilir. Öğrencilerin sonraki aşamalara geçmelerine de zamana göre değil, bulundukları aşamadaki başarı kriterlerini sağlama derecelerine göre karar verilir. Harris, Graham ve Mason (2006, s. 306-307) tüm bu verdikleri bilgiler dışında, bu öğretim modelinde öğretim aşamalarının duruma göre birleştirilebileceğini de eklemektedir.

ÖDSG öğretim modeli genel eğitim sınıfları, küçük gruplar veya özel ders oturumlarında öğrencilerin performansını artırmada etkilidir (Mason, Harris ve Graham, 2002, s. 497). Bu, modelin çok geniş bir uygulanma sahası olduğunu göstermektedir.

Modelle birlikte gerçekleşen performans artışı birçok yönden gözlemlenebilir. Mason, Harris ve Graham (2002, s. 498) eğitim sürecinde öğrencilerin yazma süreci hakkındaki bilgilerinin, etkili planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme becerilerinin geliştirildiğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrenciler öz düzenleme prosedürlerini şahsileştirebildiklerinden, kendi ürünlerini değerlendirme ve ürünlerin oluşumlarını yönetme becerisini kazanırlarken, kendilerine ve yazmaya dair olumlu tutumlar da edinmektedirler (Mason, Harris ve Graham, 2002, s. 498).

Odaklanmış, yapılandırılmış, açık ve bireyselleştirilmiş yapısıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal güçlerini ve ihtiyaçlarını desteklediği (Mason ve Shriner, 2008, s. 74), yazma konusunda iyi ve kötü öğrencilerde olumlu etkileri olduğu belirtilen (Harris, Graham, Mason, 2006, s. 336) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin çerçevesini altı eğitim aşaması oluşturur (De La Paz ve Graham, 2002, s. 691). Bunlar;

1. Ön bilgileri harekete geçirme
2. Stratejiyi tartışma
3. Model olma
4. Stratejiyi ezberleme
5. Stratejiyi destekleme
6. Bağımsız performans olarak sıralanmaktadır.

Öğretim modelinin altı basamağı hakkındaki bilgiler aşağıda ele alınmıştır:

1. Ön bilgileri harekete geçirme

Bu adımda öğretmenler, öğrencilere öğretilecek strateji için önem taşıyan ön bilgi/becerilerin neler olduğu, öğrencilerin bunlara sahiplik durumu üzerine değerlendirmeler yapmalıdır (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, 82). Eksiklerin baştan tespiti durumunda, yeniden eğitim, uyarlamalar veya modifikasyonlar yoluyla giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, 82).

Öğrencilerle yapılacak iş birliği hemen bu basamaktan itibaren başlamaktadır. Basamağın uygulanış şeklini anlamak için Tracy, Reid ve Graham (2009, s. 327)'ın hikâye yazma öğretimi hakkındaki çalışmalarına bakıldığında, bu basamakta öğrencilere öğretilecek stratejinin adımlarının tanıtıldığı, bu adımların öneminin tartışıldığı görülür. Bu iki eylem araştırmacıların tercihiye göre bu aşamanın sonunda ya da tartışma aşamasında gerçekleştirilebilmektedir. Ardından, iyi hikâyenin ne olduğu sorusu üzerinden iyi hikâyenin özelliklerine ulaşmakta, bu özelliklerin kolay akılda kalması için bir kısaltma tanıtılmaktadır. Daha önce birlikte buldukları hikâye bölümlerini, öğretmenin okuduğu hikâyede parça parça tanımladığı ve buldukları bu parçaları hikâye bölümü hatırlatıcısı ile öğretmenin uygun bir yere yazdığı görülmektedir. Öğrencilere bu stratejilerin nerelerde kullanılabileceği sorulmuş ve bunları kullanmak için sonraki derse kadar bir hedef belirlemeleri de istenmiştir. Harris, Graham ve Adkins (2015, s. 10)'in çalışmalarında öğeleri eksik veya anlamsız olan kötü hikâyeler de okunmuş ve tartışılmıştır.

Görüldüğü üzere burada amaç sadece öğrencinin düzeyini ölçmek değil, aynı zamanda bu düzeyi iş birliği içinde artırma yoluna gitmektir. Harris, Graham ve Adkins (2015, s. 10)'in çalışmalarında da öğretilmek istenen strateji açısından hayati ön bilgi ve becerilerin geliştirilmesine, öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasına bu aşamadan başlandığı ifade edilmektedir.

Harris, Graham ve Mason (2003, s. 6)'un sıklıkla bu aşamada geliştirilmeye başlandığını ifade ettikleri bireyselleştirilmiş öz ifadeler, kısaca, öğrencilerin kendileriyle konuşurken söyledikleridir. Öğretmenler bu aşamada öğrencilerin kullanım şekillerine göre performanslarını artırabilecek veya azaltabilecek bu tip konuşmaları doğru yapmanın önemini öğrencilere fark ettirir. Harris, Graham ve Adkins (2015, s. 10)'in çalışmalarında bu aşamada, öğrencilerle “Bunda iyi değilim.” gibi olumsuz öz ifadelerin yaratacağı engeller tartışılmış ve “Stratejiyi kullanırsam ve zaman ayırırsam bunu yapabilirim.” gibi olumlu ifadelerin yazmaya katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Ön bilgileri harekete geçirme basamağı, var olan düzeyin anlaşılması, nelerin yapılması gerektiğine dair fikir edinilmesi ve kişinin görev sırasında kendiyle konuşması fikrinin kişiye benimsetilmeye başlanması yönleriyle diğer basamaklara temel oluşturması açısından önemlidir.

2. Stratejiyi tartışma

Santangelo, Harris ve Graham (2008, s.82) bu aşamada ilk amacın öğrencileri öğretilcek stratejiye güdülemek olduğunu ifade ederler ve bu bağlamda öğrencilerin ortaya koydukları yazı ürünlerini inceleyip yazmaya dair duygu ve düşüncelerinin tartışılmasının, öğrenilecek stratejinin amacı ile faydasının tartışılması için bir başlangıç noktası sağlayacağını belirtirler. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına kendilerine hedef koymaları ve bunlara ulaşma durumlarını kontrol etmek adına gerekli kendini izleme yöntemlerinden haberdar olmaları için de bu aşamayı uygun gören araştırmacılar, bahsi geçen hazırlıkların sonunda stratejinin adımlarının tanıtılabileceğine işaret etmektedirler.

Daha önce belirtildiği üzere, modelde strateji öğretiminin yanı sıra öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine de önem verilmektedir. Bu nedenle bu aşamada yukarıda belirtilen strateji öğretime dair uygulamalar yapılırken aynı zamanda öğrencilere hedef belirleme, kendi kendine konuşma kavramlarının vurgulanması ve öğrencilerin öz ifadeler oluşturmaları adına cesaretlendirilmesi de yapılacaklar arasındadır (Cuenca-Carlino, Gozur, Jozwik ve Krissinger, 2017, s. 2).

Graham, Harris ve MacArthur (2006, s. 292) çalışmalarında bu aşamada öğrencilere öğretilcek stratejinin adımlarının bulunduğu bir tablo verildiğini, öğretmenin stratejinin uygulanışını ayrıntıyla anlattığını, öğrencilerin stratejinin her basamağının var oluş nedenlerini, stratejinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını tartıştıklarını ve ortaya konan fikirlerin yazılarak sınıfın duvarına asıldığını ifade etmektedir.

Stratejiyi tartışma basamağında stratejiye dair olumlu duygu ve düşünceler kazanan öğrenciler, sonraki basamaklara daha istekli bir şekilde geçebilirler. Bu basamakta öğrencilerin kafalarında stratejiyi neden öğrenmeleri gerektiği hakkında soru işareti kalmamasına dikkat edilmelidir.

3. Model olma

Bu aşamada öğretmen, yazma stratejisinin kullanımını sesli olarak modeller ve bu süreçte öğrencilere strateji kullanımının yanı sıra öz düzenlemeli öğrenenler olmak için yapmaları gerekenler (problem tanımlama, planlama, strateji kullanımı, öz değerlendirme, başa çıkma ve hata düzeltme, öz pekiştirme) hakkında da örnek olur (Graham, Harris ve MacArthur, 2004, s. 293).

Öğretmenin tavırları bu aşamada doğal ve coşkulu, sesli düşünme sırasında kendine verdiği direktifler (öz eğitim) de öğrencilerin seviyesine yakın olmalıdır; çünkü öğrenciler süreç içinde öz konuşmalarını şahsileştirecek olsalar da başlangıçta nasıl yapıldığı hakkında fikir sahibi olmaları açısından öğretmenin sunduğu model çok önemlidir (Harris, Graham ve Mason, 2003, s. 7). Ayrıca öğretmen, öğrencilerin stratejiyi öğrenmek için başlangıçta kullanacağı materyaller (strateji basamaklarını hatırlatan tablolar vs. gibi) varsa modelleme sürecinde bunları da kullanmalıdır (Harris, Graham ve Mason, 2003, s. 7). Öğrenci bu sayede elindeki yardımcı materyallerden nasıl destek alacağını daha iyi öğrenir.

Öğrencilerin öz eğitim sürecinde yapacakları öz konuşmalarda söyleyebileceklerine dair örnekler aşağıda verilmiştir:

Problem tanımı: “Ne yapmam gerekiyor?”

Planlama: “Tamam, önce yapmam gereken...”

Öz değerlendirme: “Gerçekten inandığım şeyi söyledim mi?” (Sexton, Harris ve Graham, 1998, s. 300)

Baş çıkma: “Şimdiye kadar elde ettiğim şeyi gerçekten seviyorum” (De La Paz, 1999, s. 93).
“Neredeyse bitirdim!” (Harris, Graham ve Mason, 2006, s. 309).

Kendini pekiştirme: “Bu kısmı gerçekten sevdim!” (Harris, Graham ve Mason, 2006, s. 309).

Sesli düşünme sırasında öğretmen her şeyi tek başına yapmaz. Öğrenciler modelleme esnasında ortaya konan ürüne katkıda bulunurlar. Harris, Graham ve Mason (2006, s. 309)’un çalışmalarında bu bağlamda öğrenciler oluşturulan ürüne katkı yapmış, etkinliğin bitiminde kişinin iş sırasında kendisine söylediğinin önemi hakkında tartışmaya ve öğretmenin kendiyile konuşurken kullandığı talimatları belirleme çalışmasına katılmışlardır. Bunun dışında iş

yaparken kullanacakları şahsi öz ifadelerini belirleyip kaydetmişler, oluşturulan hikâyenin hedeflerine uygunluğunu değerlendirdikten sonra başarılarını sözlü olarak ifade ederek kendilerini pekiştirmişlerdir.

4. Stratejiyi ezberleme

Santangelo, Harris ve Graham (2008, 82)'ın genelde en hızlı geçilen aşama olduğunu belirttikleri stratejiyi ezberlemede amaç, öğrencinin stratejinin basamaklarını sadece ismen ve sırayla ezberlemesi değil aynı zamanda her basamakta yapılması gerekenleri bilmesi ve anlamasıdır (Lienemann, Reid, 2006a, s. 6). Bu aşamada öğretmenler öğrencilere strateji anımsatıcılarını ve anlamlarını hatırlama alıştırmaları yaptırabilirler (Lane, Graham, Harris ve Weisenbach, 2006, s. 62). Lienemann ve Reid (2006a, s. 6) da öğretmenin bu aşamada ezberlemenin gerçekleştirilmesine yardımcı olmak için sıralı etkinlikler veya öğrencilerin birbirlerine top atarak stratejinin adımlarını doğru sırayla söylemelerine dayanan uygulama oyunları organize ettiklerini ifade eder.

Çalışmanın bu kısmında stratejiyi ezberleme olarak çevrilen basamak, buradan itibaren stratejiyi kavrama olarak anılacaktır. Bunun nedeni, basamağın isminde geçen ezberin, ezberden ziyade “her basamakta yapılması gerekenleri bilmesi ve anlaması”na (Lienemann ve Reid, 2006a, s. 6) işaret etmesidir. Bu bağlamda, stratejinin özünün anlaşılması için böyle bir adlandırmaya gidilmiştir.

5. Stratejiyi destekleme

Stratejinin etkili ve bağımsız kullanımının amaçlandığı bu aşamada, öğrenciler genel itibarıyla iki-dört işbirlikli deneyim sonucunda öğretilmek istenen stratejide ustalaşabilirler (Lienemann ve Reid, 2006a, s. 7). Öğrencilerin farklı oranlarda ilerledikleri bu aşamanın, yazmakta önemli derecede zorlanan öğrenciler için en uzun aşama olduğu görülmektedir (Mason, Harris ve Graham, 2011, 24).

Öğretilen strateji ve öz düzenleme teknikleriyle öğrencilerin alıştırma yaptığı bu aşamada öğretmenin gereken durumlarda öğrencilere destek olması gerektiğini aktaran Santangelo, Harris ve Graham (2007, s. 8) bu destek biçimlerini “bir stratejide bir adımın nasıl kullanılacağını hedefleyen doğrudan öğretim, yeniden modelleme, öz düzenleme tekniklerini kullanmak için hatırlatmalar, pratik yapmak ve düzeltici geri bildirim almak için ek fırsatlar veya ekstra olumlu pekiştirme ve övgü” şeklinde örnekler. Stratejiyi destekleme basamağında öğrenciye gereken desteğin verilmesi, diğer basamakların pekiştirilmesi ve öğrencinin son basamağa eksiksiz hazırlanması adına önemlidir.

6. Bağımsız performans

Öğrenciler beş basamağın ardından bağımsız performans basamağına ulaşır. Modelin son aşamasında öğrenciler stratejiyi ve öz düzenleme tekniklerini bağımsız olarak kullanabilirler (Helsel ve Greenberg, 2007, 755).

Lienemann ve Reid (2006b, s. 60)'in çalışmasında bu aşamada öğrenciler, yardım almaksızın bir hikâye yazmışlar, ardından yine bağımsız olarak hikâyelerini bölüm sayısı ve kelime sayısı açısından grafiklendirmişlerdir.

2.8. İlgili Çalışmalar

2.8.1. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile İlgili Çalışmalar

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle, modelin temellerinin atıldığı dönemden itibaren birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmından bahsedilecektir.

De La Paz ve Graham (2002) 58 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada bu öğrencilerin otuzunu deney, yirmi sekizini kontrol grubu olarak ayırmışlardır. Deney grubuna PLAN ve WRITE stratejisi, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle öğretilmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha uzun, kelime hazinesi bakımından olgun ve nitelikli denemeler yazdıkları görülmüştür. Deney grubuyla kontrol grubu arasındaki bu farklılık, çalışmanın bir ay sonrasında da devam etmiştir.

Çoğunlukla düşük gelirli ve azınlık durumundaki ailelerin çocuklarına eğitim veren okullara giden üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada Graham, Harris ve Mason (2005) tarafından öğrencilere Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle hikâye edici metin ve ikna edici deneme yazma stratejileri üzerine eğitim verilmiştir. Sürecin sonunda eğitim alan öğrenciler, her iki türde de almayanlara göre daha uzun, eksiksiz ve nitelikli ürünler ortaya koymuşlardır. Eğitim, öğrencilerin yazma hakkındaki bilgilerini artırmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya dair öz yeterliklerinin aldıkları eğitimden etkilenmediği belirtilmektedir.

Saddler (2006) çalışmasında, öykü yazmada zorluk yaşayan ve öğrenme güçlüğü olan altı ikinci sınıf öğrencisine Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle öykü planlama ve yazma stratejisi öğretmiştir. Strateji eğitimi ile öğrencilerin yazdıkları öykülerin eğitim öncesine göre

daha eksiksiz, uzun ve nitelik açısından daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca öykülerin yazılışını planlama süreleri de artmıştır.

Tracy, Reid ve Graham (2009)'ın 127 üçüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrenciler altmış dördü deney altmış üçü kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Deney grubuna hikâye yazma için genel ve türe özgü birer strateji Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile öğretilmiştir. Strateji eğitimi alan öğrenciler çalışmanın sonunda, diğerlerine göre daha uzun, şematik olarak güçlü ve nitelikli öyküler yazmışlardır.

Akıncılar (2010)'ın Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile PLEASE (Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End) isimli paragraf yazma stratejisini sekiz öğrenciye öğretiminin, öğrencilerin betimleyici yazıları üzerindeki etkisine yoğunlaşan, İngilizce dersi bağlamında yaptığı çalışmanın sonunda öğrencilerin betimleyici yazılarının genel yazı kalitesinde, yazı uzunluğunda gelişme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazma öncesindeki planlamanın öneminin daha iyi farkına vardıkları, yazma öncesi planlama yapmaya başladıkları ve yazma konusunda kendilerine güvenlerinin arttığı da varılan sonuçlar arasındadır.

Uygun (2012) Öz Düzenlemeli Stratejisi Gelişimi öğretiminin, yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisini ölçen araştırmasında deney ve kontrol grubu olarak beşinci sınıftaki 66 öğrenci üstünde çalışmıştır. Bu modelle iki okulda, on altı haftada her hafta iki saat üzerinden yapılan eğitim sonunda yazılı anlatım, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve tutum açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney grubunun öyküleyici türdeki yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu, süreçte gerçekleştirilen uygulamalar hakkında bu gruptaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Roohani ve Baghbadorani (2012)'nin İranlı İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilere Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile verilen POW (Pick my idea, Organize my notes, Write and say more)+TREE (Topic sentence, Reasons, Examine, Ending) strateji eğitiminin ikna edici yazma ve öz yeterliliğe etkisi ölçülmüştür. Çalışmaya iki üniversiteden otuzar öğrenci katılmış, bu öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Çalışmanın, ikna edici yazma üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmanın katılımcıların yazılarının biçim, içerik, organizasyon, tutarlılık, cümle yapısı, kelime dağarcığı noktasında gelişimleri açısından da önemli olduğu görülmüştür. Deney grubunun öz yeterliği artsa da son testte deney ve kontrol grubu arasında öz yeterlik açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Çağlayan Dilber (2014) on sekiz altıncı sınıf öğrencisi ile ön test–son test şeklinde yaptığı çalışmada, ÖDSG öğretim modeli ile tartışmacı metin yazma üzerine dokuz haftalık bir eğitim vermiştir. Bu eğitimin sonunda öğrencilerin metinlerinde tartışmacı metin elementlerini bulundurma düzeyinin, metinlerin tutarlılıklarının arttığı görülmüştür. Ekleme, nedensellik, zaman–sıralama ve koşul bağlantı bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklığının arttığı tespit edilmiştir. Bunun yanında kişi eki kullanımlarında artış olduğu saptanmıştır. Çalışmanın, ada ve tümceye dayalı değiştirim öğelerinin kullanımlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalışmaya dair görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

Festas, Oliveira, Rebelo, Damiao, Harris ve Graham (2015) Portekiz’deki altı okulda gerçekleştirdikleri çalışmada 380 sekizinci sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Öğrencilerin 214’ü deney, 166’sı kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile fikir yazısı yazma eğitimi verilmiştir. Modelle öğretilen stratejiler, genel yazma stratejisi olarak POW (Pick my idea, Organize my notes, Write and say more)/PODE türe özgü yazma stratejisi olarak ise TREE (Topic sentence, Reasons, Examine, Ending)/TRAVE’dir. PODE ve TRAVE, POW ve TREE’nin Portekizce karşılıklarıdır. Çalışmanın sonunda modelle eğitim alan öğrencilerin çalışmadan hemen sonra ve iki ay sonrasında diğer öğrencilere göre kompozisyon öğelerinde istatistiksel olarak daha fazla kazanım elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler çalışmayı olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Can (2016) dördüncü sınıfların hikâye yazma becerilerini ÖDSG öğretim modeli ile geliştirmeye dayalı bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan 51 öğrenci ile gerçekleştirilen, uygulama kısmı dokuz hafta süren çalışma sonunda, öğrencilerin hikâye unsurlarına yer verme durum ve düzeylerinde olumlu yönde değişiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmanın öğrencilerin yazma tutum ve yazma öz yeterliklerine de katkı sağladığı görülmüştür.

Demirtaş Tolaman (2017) yedinci sınıf öğrencilerinin ikna edici ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmek için Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme modelini kullanmıştır. Yirmi dört haftalık uygulamanın sonunda öğrencilerin ikna edici metin unsurları ile hikâye edici metin unsurlarını kullanma açısından önemli ölçüde gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, uygulamanın öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duygularını yok ettiğini de göstermiştir. Derslerin eğlenceli geçmesi, bu uygulamanın Türkçe dışındaki derslerde ve günlük yaşamda da işe yaraması, öğrencilerin yazılarını daha uzun ve planlayarak yazmaları da görüşmeler sonunda çıkan sonuçlar arasındadır.

Cuenca–Carlino, Gozur, Jozwik ve Krissinger (2017) ikinci ve üçüncü sınıfa giden dokuz öğrenciyle çalışmıştır. Bu öğrencilerin üçü, öğrenme güçlüğü teşhisi konan öğrencilerdir. Öğrencilere Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle fikir yazıları hakkında eğitim verilmiştir. Öğretilen strateji POW (Pick my idea, Organize my notes, Write and say more)+TREE (Topic sentence, Reasons, Examine, Ending)’dir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin yazılarında daha çok fikir yazısı bileşeni olduğu, yazıların daha kaliteli olduğu ve daha çok kelime içerdiği gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğrencilerin genel olarak çalışmadan memnun olduklarını göstermektedir.

Öğülmüş (2018) ÖDSG öğretim modeli ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Konu Seç–Düzenle–Yaz ve Karakterler–Ortam–Hedef–Eylem–Sonuç–Durum stratejilerini öğretmiştir. Bu eğitimin, araştırmaya katılan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, deney ve kontrol grubu olmak üzere 23 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda ÖDSG öğretim modeli ile yapılan strateji eğitiminin öykü yazma becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca çalışmanın öz düzenleme becerilerine ve yazmaya yönelik tutuma da olumlu yönde etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Bi (2020) üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden, özel yetenekli üç öğrencinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmasında Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi modelini kullanmıştır. Çalışma sonunda katılımcıların yazdıkları öykülerde element sayıları, kalite, kelime sayısı ve yazma süresi bakımından artış saptanırken kelime hazinesi sayısında düşüş gözlemlenmiştir. Elde edilen beceriler çalışmanın bitiminden iki ve beş hafta sonra korunmuş, anı yazma becerisine genellenmiş ve hem öğrencilerden hem velilerden uygulamaya dair olumlu görüşler alınmıştır.

Graham ve Harris (2009, s. 66)’in yakın geçmişte bu modelle, yazma ve okuma becerilerini geliştirmek için tasarlanan stratejilerin öğretimini temel alan çalışmalar yapmaya devam edeceklerini belirtmeleriyle birlikte, bu bölümdeki çalışmalar incelendiğinde, modelin genellikle yazma becerilerini geliştirmek için kullanıldığı görülmektedir. Modelle verilen eğitimlerin sonunda, çalışmalarda belirlenen hedeflere ulaşılmıştır.

Çalışmalarda hedeflenen başarılarla ulaşılmasının yanı sıra, çalışma gruplarının modelle yapılan uygulamalardan memnun olduklarını ifade etmeleri de dikkat çekmektedir. Bu durum, modelin hem verimli hem ilgi çekici öğrenme ortamlarının hazırlanmasına yardım ettiğini göstermektedir.

2.8.2. Özetleme ile İlgili Araştırmalar

Özetleme, önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılan bir beceridir. Bu nedenle günümüze yaklaştıkça özetleme hakkında yapılan çalışmalar artmaktadır. Bu bölümde, özetlemeye dair yurt dışında ve ülkemizde yapılan çalışmaların bir kısmı ele alınmaktadır.

Brown, Day ve Jones (1983)'un çalışmalarında, beşinci, yedinci, on birinci sınıftan öğrencilerle ve üniversite öğrencileriyle özet yazma çalışması yapılmıştır. Öykülerin özetlenmesi şeklinde gerçekleştirilen çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin kaba taslaklarla plan yapma, önem derecelerine karar verme ve daha fazla fikir birimini aynı sayıda kelime ile ifade etmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Planlama ve yaş arasında doğru orantılı bir ilişki olsa da verimlilik için asıl göstergenin tek başına yaş değil planlama olduğu ortaya konmuştur.

Winograd (1984) çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin özetlemede karşılaştıkları güçlüklerin stratejik becerilerdeki eksikliklerle ilgili olma ihtimalini incelemiştir. İyi ve zayıf okuyucular arasındaki birtakım farklar dikkat çekmektedir. Bu farklar, neyin önemli görüldüğü, özetlere neyin dâhil edildiği ve metnin nasıl dönüştürüldüğüdür. Dönüşümlerin önemine ve verimli kullanımına karşı duyarlılığın özet üretme yeteneğiyle, önem konusunda duyarlılığın da okuduğunu anlama yeteneğiyle önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, anlama güçlüğü çeken öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin, öğrencilerin stratejik becerileri kullanmalarını değerlendirmelerini ve ihtiyaç duyulduğu durumlarda gerekli eğitimi vermelerini salık vermektedir.

Kahveci (2004) “Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, az gören üç yedinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Çalışmada, öğretim uygulaması yapılırken doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan zihin haritası oluşturma öğretim materyali kullanılmıştır. Bu öğretim uygulamasının yüksek seviyede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çıkrıkçı (2004)'nın 5 ve 8. sınıftan 15 öğrenciyle yaptığı “İlköğretim Öğrencilerinin Özetleme Becerisi” isimli çalışmasında beşinci sınıfların özetleme yaparken en çok doğrudan alıntı ve alıntı stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Doğrudan alıntı kullanımının çokluğunun, metnin içerik bütünlüğünden sapmanın az olmasına neden olduğu belirtilmiştir. Sekizinci sınıflarda ise yan önermelerin silinmesi ve alıntı stratejilerinin çok kullanıldığı, doğrudan alıntı stratejisinin bu sınıflarda çok az uygulandığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Aslan (2006) zihin haritaları tekniğinin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerilerine etkisine yoğunlaşan çalışmasında, deney ve kontrol

grubunu oluşturan seksen öğrenciyle çalışmıştır. Çalışma sırasında bilgilendirici metinler deney grubunda zihin haritaları tekniğiyle işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerilerinde zihin haritaları tekniğinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deneme (2008)'nin “Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi” isimli çalışmasında deney grubuna on özetleme becerisine dair eğitim verilirken kontrol grubu aldığı geleneksel eğitime devam etmiştir. Bir eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonunda yedi özetleme becerisinde deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilirken asıl metindeki anlamı bozmadan özet metne aktarma, özet metni kendi sözcükleriyle yazma, ana fikri destekleyen etkili ve mantıklı cümleler yazma yönünden iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Okur (2011) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini 200 öğrencinin katıldığı çalışmasıyla incelemiştir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri orta, sınıf öğretmeni adaylarının ise zayıf düzeyde özetledikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları, genel olarak bilgilendirici metinleri orta, öyküleyici metinleri zayıf düzeyde özetlemektedir. Sınıf öğretmeni adayları silme, genelleme ve yeniden kurma aşamalarında zayıfken Türkçe öğretmeni adayları silmede zayıf, genelleme ve yeniden kurmada orta düzeydedir. Bayan öğretmen adayları özetlemede daha başarılıyken öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile özetleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Şahin (2012) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikri Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi” isimli tezinde 55 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, deney grubundaki derslerin işlenişinde hikâye haritası yöntemi uygulanmıştır. Diğer grupta geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Çalışma sonunda ana fikir bulma becerileri, özetleme becerileri, hikâyenin geçtiği yeri, zamanını, ana karakterlerini, anlatıcının sonuca verdiği tepkiyi belirleme açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Hikâyenin yardımcı karakterlerini, hikâyedeki problemi, karakterlerin problem için ürettikleri çözüm önerilerini, karakterlerin sonuca verdikleri tepkiyi belirleme açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu öğrencilerinin ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunda aynı beceriler açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Güngör (2013) “Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi” isimli çalışmasında, Türkçe öğrenen İranlı 43 öğrenciye çalışma kapsamında sekiz haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitimin sonunda, özetleme becerisini geliştirmek adına yapılan eğitim uygulamalarının yararlı olduğu, özetleme becerilerinin alt becerilerine dair ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer sonuç ise 18-36 yaş arasındaki öğrencilerin metin özetleme düzeylerinin 36 yaş ve üstü öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır.

Bulut (2013) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin kullandıkları özetleme stratejilerini değerlendirdiği çalışmasında 561 beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri olan on yedi öğretmen ile çalışmıştır. Öğrencilerin, hikâye edici metinleri özetlemede bilgilendirici metinlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Okuduğunu anlamının özetleme üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin metinleri okuma sayıları ile özetleme başarıları arasındaki ilişkinin ise düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yazdıkları özetlerin özetleme kriterlerini karşılaması bağlamında, metin türüne göre bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin bilgilendirici metinlere oranla hikâye edici metinleri özetlerken daha çok özetleme stratejisi kullanmaları da tespit edilen sonuçlar arasındadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede ortaya çıkan, öğretmenlerin çoğunun herhangi bir özetleme eğitimi almamış olması ve hiçbir öğretmenin özetlemeyi öğrencilerine uygulamalı olarak ya da bir yöntemle öğretmemesi sonucu dikkat çekicidir.

Grafik örgütleyicilerin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarısına etkisini araştıran Tavşanlı (2014), çalışmasını dördüncü sınıflarla yürütmüştür. 11 hafta süren araştırmada deney grubunun derslerinde grafik örgütleyiciler kullanılmıştır. Diğer grupta grafik örgütleyiciler kullanılmamıştır. Araştırmanın sonunda, bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarısı açısından grafik örgütleyicilerle eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Özçakmak (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerilerini tespit eden çalışmasında, Gazi Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesinde dördüncü sınıfta öğrenim gören 202 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Tartışmacı, bilgilendirici ve öyküleyici metinler üzerinden yapılan çalışmada, öğrencilerin tartışmacı metinleri diğer iki metin türüne göre daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışmacı metin özetleme açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yokken bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetlemede kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Üniversite değişkeni açısından bakıldığında bilgilendirici ve tartışmacı metinler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ama öyküleyici metinler açısından Gazi Üniversitesi lehine anlamlı bir farklılık vardır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin özetleme becerilerinin orta seviyenin biraz üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun özetleme açısından istenilen bir durum olmadığı belirtilmektedir.

Topçu (2015) çalışmasında 3N öğrenme modeli ile eşli okuma özetleme ve bireysel okuma özetleme uygulamasının öğrenme düzeyi ve hatırlamaya etkisini araştırmıştır. İki deney bir kontrol grubuyla yapılan çalışma, dördüncü sınıflarla fen ve teknoloji dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birine 3N modeli ile eşli okuma-özetleme, diğerine 3N modeli ile bireysel okuma-özetleme yaptırılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir.

27 ders saati süresince yapılan uygulama sonrasında modelle yapılan eşli ve bireysel okuma-özetleme uygulamasının geleneksel öğretime göre öğrenme ve hatırlama düzeyini yükselttiği anlaşılmıştır. Deney grupları arasında da önce eşli-okuma özetleme, ardından bireysel okuma-özetleme lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu da 3N öğrenme modeli ile eşli okuma özetlemenin öğrenme ve hatırlama düzeyini artırmada görülebilir bir etki sağladığını göstermektedir.

Bahap Kudret (2016) “Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Özetleme Becerilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında okumada başarılı ve başarısız şeklinde ayrılan 122’şer öğrenciyle çalışmıştır. Okumada başarısız öğrencilerin metni anlamada, okumada başarılı öğrencilere göre daha başarısız oldukları görülmüştür.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumada başarılı öğrencilere göre ana düşüncüyü ve ana düşüncüyü destekleyen ayrıntıları verme, metni kendi cümleleriyle anlatma, metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma ve diğer özetleme becerilerinin tümünde başarısız oldukları tespit edilmiştir. Özetleme başarısının artışının anlama başarısını artırdığı görülmüştür. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin özetlerindeki ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcük sayısı, okumada başarılı akranlarına göre daha azdır.

Arslan (2017) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan 46

öğrencilik çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin dinlediklerini özetleme açısından öğrenciler üstünde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şapcı (2018) dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında 608 öğrenciyle çalışmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Taşdemir (2019) öğretmen adaylarının dinlediklerini özetleme becerilerini ölçtüğü çalışmasında, sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği alanlarından 152 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Öğrencilerin özetleme açısından orta düzeyde olduğu ve bilgilendirici metinlerde özetleme stratejileri kullanım düzeyi ortalamalarının olaya dayalı metinlerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Özetleme stratejilerini kullanım açısından en başarılı grup Türkçe öğretmen adayları olmuştur.

Özdil (2019) dördüncü sınıfların özetleme becerilerini geliştirmede PQRST (P: Ana kısımların belirlenmesi için ön izleme yapma, Q: Cevapları bulunmak istenen sorular geliştirme, R: Materyali iki kez okuma, S: Paragraflardaki ana düşünceyi ya da temayı belirleme, T: Soruları cevaplayarak test etme ya da başkasına öğretme) ve WINDOW (W: Ana fikri yazma, I: Önemli bilgileri belirleme (Olayları numaralandırma ve anlaşılır şekilde sıralama), N: Olguları, nedenleri ve fikirleri listeleme, D: Cümle kurma (Belirlenen olayları birkaç cümleyle ve okurun kendi cümlesiyle ifade etme), O: Geçiş kelimeleri kullanarak cümleleri düzenleme (Özeti kısaltmak için cümleleri küçültme ve birleştirme), W: Bitiş cümlesi yazma (Yazılanları okuma ve gerekli düzenlemeler yapma)) tekniğini kullanmıştır. 29 öğrenciye PQRST, 24 öğrenciye WINDOW tekniğiyle verdiği eğitim sonunda iki gruptaki öğrencilerin de puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca grupların öğretilen tekniğe dair tutumları da olumludur.

Eroğlu (2019)'nın ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarını incelediği çalışmada 478 öğrenci yer almıştır. Bu çalışmanın sonunda 5 ve 6. sınıftaki öğrencilerin 7 ve 8. sınıftakilere göre özetlemeye karşı daha olumlu tutumlar besledikleri görülmüştür. Bunun yanında Türkçe dersi başarı notu yüksek olanlar düşük olanlara göre, daha sık kitap okuyanlar daha az kitap okuyanlara göre ve kız öğrenciler erkek öğrencilere göre özetlemeye karşı daha olumlu tutumlara sahiptir.

Çetin (2019) sekizinci sınıf öğrencilerinin dinledikleri ve okudukları metinleri özetleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. 190 öğrenciyle yapılan bu çalışmada her alan için birer bilgilendirici ve hikâye edici metin kullanılmıştır. Çalışmada dinleme becerisi, başarı

seviyesi iyi olan okullar, kız öğrenciler, her ay dört ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler, annesi ortaokul–lise mezunu, babası okuryazar, lise–üniversite mezunu öğrenciler ve ailesinin aylık gelir durumu orta olan öğrenciler lehine özetleme becerileri açısından anlamlı fark saptanmıştır. Metin türüne göre öğrencilerin özetleme becerileri açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Boğa (2019) soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisini, 20 yedinci sınıf öğrencisine verdiği eğitimle tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grubu üzerinden gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, soru sorarak okuma stratejisinin özetleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çalışma öncesinde akılda kalanları yazmak, yazım kurallarına uymak ve noktalama işaretlerini doğru kullanmakla sınırlı kalan özet bilgilerinin, çalışma sonunda öğrencilerin çoğunda değiştiği tespit edilmiştir.

Bahçıvan (2020) 108 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Öğrencilerin özetleme başarıları orta düzeyde bulunmuştur. Öz yeterlik algıları ise yeterli düzeydedir. Ayrıca öğrencilerin özetleme başarıları ile özetleme öz yeterlik algıları ve özetlemeye dair tutumlarında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yalçın (2020) “Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi” isimli tezinde görme engelliler okulunda eğitim alan, sekizi yedinci sınıfa, ikisi altıncı sınıfa devam eden on öğrenci ile çalışmıştır. Öğretim sonrası yapılan ön test son test karşılaştırması sonucunda, dinlediğini anlama ve özetleme son testlerinin lehine anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında da aynı durum geçerlidir. Bu, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerisine genelleyebildiklerini göstermektedir.

Mandal (2020) beşinci sınıfa giden 28 öğrenciyle deney ve kontrol grubu üzerinden özet çıkarma, seçerek yazma ve dikte yöntemlerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, özet çıkarma, seçerek yazma ve dikte yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Kaya (2021)’nın “Anlama Eğitiminde Konu Ana Fikir Özetleme Öğretiminin Program Ders Kitabı ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik konu, ana

fikir ve özetleme kazanımlarının sıralanırken bilişsel işlem sıralarının göz önünde bulundurulmadığı belirtilmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin alt işlem basamaklarına göre hazırlanmadığı ve öğretmenlerin bu becerilere yönelik bilgilerinin eksik olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Demir (2021) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin özetleme öz yeterliklerini cinsiyet, okuma sıklığı, yazma sıklığı ve özetleme başarısı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. 8. sınıfta öğrenim gören 206 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin özetleme öz yeterlik algısına orta düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma sıklıkları ile Özetleme Öz yeterlik Ölçeği ve ölçeğin özetleme amaçlı okuma ve özet yazma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin özetleme başarıları ile Özetleme Öz yeterlik Ölçeği ve ölçeğin özetleme amaçlı okuma ve özet yazma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında zayıf düzeyde doğrusal olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazma sıklıkları ile Özetleme Öz yeterlik Ölçeği ve ölçeğin özetleme amaçlı okuma ve özet yazma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı da belirtilmiştir.

Pekdemir (2021) çalışmasında, özetleme becerisi öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini incelemiştir. İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye (pre-intermediate) dil seviyesinde öğrenim gören 117 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler, yapılan öğretimin özetleme becerilerinin gelişiminde ve özet yazma ile ilgili kişisel farkındalık oluşturmada kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Aksoy (2022) çalışmasında, okuduğunu anlama yöntemi olarak kullanılan zihin haritası yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 18 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonunda, zihin haritası yönteminin çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Alınan öğrenci görüşlerinde de öğrenciler, okudukları metni daha iyi anladıklarını, çalışma sonrasında özetlemeyi sıkıcı bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Özetlemeye dair çalışmaların, genel olarak öğrencilerin özetleme becerilerinin düzeyini tespit etme amacıyla yapıldığı görülmektedir. Araştırmacı tarafından belirlenen özetleme stratejilerinin, çalışma grubunun yazdığı metinlerdeki kullanıma durumları üzerinden ilerleyen

alışmalar, birçok kademedede gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, hemen her kademededen çalışma gruplarının, özetleme konusunda beklenen başarıya ulaşamadığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin zetleme becerilerinin düzeyini tespit eden bu çalışmaların dışında, özetlemeyle çeşitli unsurlar (beceri, tutum, öz yeterlik vs.) arasındaki ilişkilerin, öğrencilerin özetleme dair tutumlarının, özetleme öz yeterliliklerinin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu tezler de tespit çalışmaları olarak adlandırılabilir.

zetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda ise, çalışma grubuna çeşitli yöntemlerle özetlemenin öğretilmesi yoluna gidilmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarında, çalışma grubunun özetleme becerilerinde olumlu yönde değişikliklerin görüldüğü belirtilmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın başında, üçüncü sınıfta öğrenim gören, çalışmaya katılmaya gönüllü kırk sekiz Türkçe öğretmeni adayından, kendilerine verilen hikâye edici metnin özetini çıkarmaları istenmiştir. Özet çıkaran adaylar yansız atama çerçevesinde iki sınıf olarak ayrılmış ve ön test olarak hikâye edici başka bir metnin özetini yazmaları istenmiştir.

Deney grubuna olay hikâyesi metinleri üzerinden özetleme stratejileri öğretilirken kontrol grubuyla bir çalışma yapılmamıştır. Sonuçta her iki gruba son test yapılmıştır. Nicel araştırma desenleri içinde yer alan, deneysel bir desen olan kontrol gruplu ön test-son test modelinin kullanılma amacı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin öğretmen adaylarının özetleme becerilerine etkisi hakkında veri toplamaktır. Büyüköztürk (2011, s. 24) bu desenin “deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen” olduğunu belirtmektedir.

Çalışmanın öncesinde 2018–2019 Bahar döneminde 11 üçüncü sınıf öğrencisiyle sekiz haftalık bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışma, asıl çalışmanın planlanması, çalışma sırasında karşılaşılabilecek sorunların ve olası çözümlerin belirlenmesi açısından yararlı olmuştur.

Çalışma, nitel araştırmanın veri toplama tekniklerinden görüşme ile desteklenmiştir. Bu bağlamda deney grubundaki görüşmeye gönüllü on beş adayla sürecin başında ve sonunda görüşmeler yapılmıştır. Hem ilk hem son görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte “görüşmecinin görüşme esnasında vereceği tepkilere dayalı olarak açık uçlu, başka seçenekler konularak, görüşme formu esnek bir biçimde” (Cemaloğlu, 2014, s. 151) hazırlanır.

Son olarak, son testten altı ay sonra, öğretmen adaylarının stratejileri hatırlama durumlarını ölçmek amacıyla bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte öğretmen adaylarına, çalışma sırasında öğrendikleri, her harfi bir özetleme stratejisine denk gelen kelimedeyi, harflerin işaret ettiği stratejilerin neler olduğu sorulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020–2021 eğitim–öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden, çalışmaya katılmaya gönüllü olan kırk sekiz öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kontrol gruplu ön test-son test deseniyle gerçekleştirildiğinden, öğrenciler yansız atamayla seçilerek yirmi dörder kişilik iki sınıfa ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyetleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney grubu	22	91,66	2	8,33	24	100
Kontrol grubu	20	83,33	4	16,66	24	100

Deney ve kontrol grubu arasında özetleme becerisi açısından anlamlı fark olup olmadığını anlamak için her iki gruptaki öğrencilerin ön testte yazdıkları özetler araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının yazdıkları özetlerin değerlendirilmesinde kullanılacak test türünün seçimi için normallik analizi yapılmıştır.

Gruptaki kişi sayısının elliden az olması durumunda Shapiro–Wilk normallik testi kullanılır (Büyüköztürk, 2019, s. 42). Deney grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,271 iken kontrol grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,054 çıkmıştır. “İstatistiksel olarak anlamlı olmayan (p–değeri>.05) test sonucu, örneklem verisinin dağılımının normal dağılımdan farklı olmadığını gösterir” (Börkan, 2020, s. 174) bilgisinden hareketle dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grupların normal dağıldığının anlaşılmasının sonrasında “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için” (Büyüköztürk, 2019, s. 39) bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonunda aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Grupların Ön Test Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Deney	24	68,0729	14,27115	1,879	46	,067
Kontrol	24	59,2708	17,97083			

Deney ve kontrol grupları yirmi dörder öğrenciden oluşmaktadır. Ön test sonunda deney grubu 68,0729 kontrol grubu 59,2708 puan ortalamasına ulaşmıştır. p (,067) değerin ,05’ten büyük olması nedeniyle gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma modeli kısmında bahsedilen amaçlar doğrultusunda deney grubundaki öğretmen adaylarından gönüllü olanlarla çalışma öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye katılanların cinsiyet dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 3

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Kız		Erkek		Toplam	
f	%	f	%	f	%
14	93,33	1	6,66	15	100

Tablo incelendiğinde görüşmeye on dört kız, bir erkek öğrencinin katıldığı görölmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

a) Ön Görüşme Formu

Çalışmanın ön test kısmından önce, deney grubundaki öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bazı veriler toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmen

adayının özet tanımı, iyi bir özet için yapılması gerektiğini düşündükleri, nasıl özet çıkardığı, özetleme stratejilerini bilme ve uygulama durumu, özet çıkarmadaki yeterliliği hakkında nasıl bir fikrinin olduğu, bir başkasına özetlemeyi öğretip öğretemeyeceği, öğretebilirse bunu yapma şekli üzerine sorular bulunmaktadır. Bu görüşme formuyla öğretmen adaylarının bahsi geçen konulardaki fikirlerinin, bilgilerinin öğrenilmesi ve çalışmanın konusuyla ilgili mevcut fikirlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Form hazırlanırken önce alanyazın taranmıştır. Ardından çalışmaya hizmet edebilecek maddeler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Bir alan uzmanı, bir Türkçe öğretmeninden alınan dönütlerle form iki öğretmen adayına uygulanacak hâle getirilmiştir. Öğretmen adaylarına yapılan uygulama sonucu gelen verilerle form üzerinde son değişiklikler yapılmış ve form çalışmada kullanılmaya hazır hâle getirilmiştir (Ek 1).

b) Öyküler

Çalışmada öğretmen adaylarına hikâye edici metinleri özetleme stratejileri öğretileceğinden, uzmanların görüşüne sunulacak öykülerin olay ağırlıklı olmasına özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, oluşturulan öykü havuzunda eserleri klasikleşen yazarlara yer verilmiştir.

Öykü havuzu oluşturulduktan sonra, havuzdaki öyküler üç alan uzmanı tarafından okunarak puanlanmıştır. Havuzdaki öyküler değerlendirilirken öykülerin öğretmen adaylarının ilgiyle okumalarını sağlayacak ve akademik bir çalışmada kullanılabilecek konular barındırmalarına, öğretmen adaylarının öyküyü net anlayamamalarına neden olacak, anlamı bilinemeyebilecek kelimeler ile uzun, karmaşık cümlelerin olabildiğince az bulunmasına ve öykünün bir ders süresinde öğretmen adaylarınca özetlenebilecek uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanların yaptığı puanlama sonucunda, en yüksek puanı alan aşağıdaki sekiz öykü çalışmaya dâhil edilmiştir:

Kümesin Ötesi (Yusuf Atılgan), *087956'nın Sıfırı* (Tarık Buğra), *Garip Bir Hediye* (Refik Halit Karay), *Aşk Mektupları* (Reşat Nuri Güntekin), *Bir Taarruz* (Refik Halit Karay), *Gamsızın Ölümü* (Reşat Nuri Güntekin), *Ev Ona Yakıştı* (Memduh Şevket Esendal), *Forsa* (Ömer Seyfettin). (Ek 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Öğretmen adaylarına verilen öykülerin sonlarında yazarların ve öykülerin bulunduğu kitapların isimleri yer almaktadır. Bu sayede, öğretmen adayının dilerse yazarın kitabını edinin diğer öyküleri de okumasının önü açılmıştır

c) Çalışma Kâğıtları

Öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini öğrenirken pratik yapabilmeleri adına beş çalışma kâğıdı (Ek 10, 11, 12, 13, 14) hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtları oluşturulurken, öğretmen adaylarına öğretilmek istenen stratejilerin birbiriyle ilişkileri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca her çalışma kâğıdında, bir önceki çalışma kâğıdıyla öğrenilen strateji tekrar edilmiştir. Böylece sarmal mantığıyla ilerleyen bir yapı ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma kâğıtlarının isimleri ve sıralanışları aşağıdaki şekildedir. Çalışma kâğıtlarına isim ve numara vermenin, öğrencilerin özetleme stratejilerini kavramalarına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

1. “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı
2. “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı
3. “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı
4. “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı
5. “Temel Bilgileri ve Ana – Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı

Çalışma kâğıtlarında kullanılan örnekler, metinler ve metin parçalarıyla ilgili olarak oluşturulan havuzdan, üç alan uzmanının içerik ve üslup bağlamında yaptığı puanlama sonucu seçilmiştir. Metin/metin parçası havuzu oluşturulurken, her çalışma kâğıdı için, kâğıtta ele alınan stratejinin üzerinde uygulanabileceği metinler/metin parçaları seçilmiştir. Böylece her çalışma kâğıdı için uzmanlar, bir önceki çalışma kâğıdı için seçtiklerine göre farklı özelliklere sahip metinler/metin parçaları arasından seçim yapmıştır.

Çalışma kâğıtlarında, seçilen metinlerin/metin parçalarının başlıklarına, yer aldıkları kitabın ve yazarlarının isimlerine yer verilmiştir. Bu sayede metni/metin parçasını beğenen öğretmen adayları dilerlerse metnin geri kalanını veya metnin içinde bulunduğu kitabın tamamını inceleyebileceklerdir.

ç) Dereceli Puanlama Anahtarı

Ön test ve son test sürecinde öğretmen adaylarının özetlerini değerlendirmede kullanılacak ölçme aracı, özetleme hakkında hazırlanan bir dereceli puanlama anahtarıdır. “Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin çalışmalarını veya ürünlerini analiz etmek için öğretmen tarafından ya da diğer bir değerlendirici rehberliğinde geliştirilmiş, tanımlamış bir puanlama tasarımıdır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 52).

Öğretmen adaylarına öğretilecek ve dereceli puanlama anahtarına konulacak özetlemeye dair stratejilerin seçimi için, alanda kabul edilen özet tanımları, yapılan çalışmalar, yapılan çalışmalarda ortaya konan özetleme ölçütleri, dereceli puanlama anahtarları incelenmiştir. Ardından, eğitimi verilmek üzere seçilen stratejilerin başarıma seviyelerini derecelendirmek adına yapılması gerekenler üzerinde çalışılmıştır. Stratejilerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin oluşturulması sırasında üç alan uzmanıyla birlikte çalışılmıştır. Sonuç olarak aşağıdaki ölçütler ve puan dağılımı ortaya çıkmıştır:

Tablo 4

Dereceli Puanlama Anahtarındaki Ölçütler ve Bunların 100 Puan İçindeki Puan Dağılımları

Ölçüt	Puan
1. Başlık yazma	5
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	5
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	5
4. a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)	10
4. b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)	15
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	10
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	10
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	10
8. Metnin ana düşüncesine özette yer verme	10
9. Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özette yer verme	10
10. Metin-Özet oranına dikkat etme	10
Toplam	100

Metinlerin 0–4 aralığında puanlanması için 5’li hazırlanan dereceli puanlama anahtarında, ölçütlerin genel ortalamaya katkıları farklı puan düzeylerindedir. Metinlerin 0–4 aralığında değerlendirilmelerinin ardından, aldıkları değerler aşağıdaki puanlarla çarpılarak toplamda 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 5

Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Sonuçların 100 Puana Dönüştürülmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçüt	Puan
1. Başlık yazma	1,25
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	1,25
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	1,25

4. a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)	2,5
4. b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)	3,75
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	2,5
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	2,5
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	2,5
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	2,5
9. Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	2,5
10. Metin-Özet oranına dikkat etme	2,5

Tablonun daha iyi anlaşılabilmesi adına bir örnek vermek gerekirse, Tablo 4'te Başlık Yazma stratejisinin 100 puan içinde karşılığının 5 olduğu görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarından, en yüksek puan olan 4 puanı alan öğrencinin 100 üzerinden puanına ulaşmak için, 4 puan, Tablo 5'te Başlık Yazma stratejisinin karşısında yer alan 1,25 ile çarpılır. Böylece öğrenci 5 tam puana ulaşır.

Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin ölçülmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerliğinin ölçülmesi sürecinde, on bir uzman dereceli puanlama anahtarındaki maddeleri “Madde gerekli, Madde yapı ile ilişkili ama gereksiz ve Madde gereksiz” şeklinde değerlendirmişlerdir. Lawshe tekniğinde, uzmanların değerlendirmeleri sonunda elde edilen veriler aşağıdaki formül yardımıyla (Lawshe, 1975, s. 568) puanlaştırılabilir:

Kapsam Geçerlik Oranı = $\frac{\text{Maddeyi Uygun Gören Uzman Sayısı} - \text{Uzman Sayısı}/2}{\text{Uzman sayısı}/2}$

Uzman sayısı/2

Lawshe (1975, s. 568)'nin çalışmasında, uzman sayısına göre 0,05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerliğinin alması gereken en küçük değerler, aşağıdaki şekildedir:

Tablo 6

Lawshe'ye Göre 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranlarının En Küçük Değerleri

Uzman Sayısı	En Küçük Değer
5	.99
6	.99
7	.99
8	.75
9	.78
10	.62
11	.59
12	.56

13	.54
14	.51
15	.49
20	.42
25	.37
30	.33
35	.31
40	.29

Yeşilyurt ve Çapraz (2018, s. 256), Ayre ve Scally (2014)'nin bu tablodaki değerleri yeniden ele aldığını belirtmiştir. Ayre ve Scally (2014, s. 82)'nin tablosundaki değerlere, Lawshe'nin tablosu ile kıyaslamak açısından aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 7

Ayre ve Scally'e Göre 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranlarının En Küçük Değerleri

Uzman Sayısı	En Küçük Değer	Uzman Sayısı	En Küçük Değer
5	1.000	23	0.391
6	1.000	24	0.417
7	1.000	25	0.440
8	0.750	26	0.385
9	0.778	27	0.407
10	0.800	28	0.357
11	0.636	29	0.379
12	0.667	30	0.333
13	0.538	31	0.355
14	0.571	32	0.375
15	0.600	33	0.333
16	0.500	34	0.353
17	0.529	35	0.314
18	0.444	36	0.333
19	0.474	37	0.297
20	0.500	38	0.316
21	0.429	39	0.333
22	0.455	40	0.300

Bu çalışmada, dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini ölçmek için on bir uzmandan alınan görüşler doğrultusunda aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 8

Uzman Görüşleri Sonucunda Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları

Madde	Gerekli	Yapıyla İlişkili Ama Gereksiz	Gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı
1	10	1	0	0.818
2	11	0	0	1.000
3	11	0	0	1.000

4(a)	10	1	0	0.818
4(b)	11	0	0	1.000
5	11	0	0	1.000
6	10	1	0	0.818
7	10	1	0	0.818
8	11	0	0	1.000
9	10	1	0	0.818
10	9	0	2	0.636

Lawshe'ye göre, 11 uzmanın görüş belirttiği bir maddenin kapsam geçerlik oranı en az .59 olmalıdır. Ayre ve Scally (2014, s. 82)'nin Lawshe'nin çalışmasını yeniden ele alarak oluşturdukları tabloda ise 11 uzmanın değerlendirdiği maddenin geçerlik oranının en az 0.636 olması gerektiği belirtilmiştir.

Çalışmada Lawshe'nin tablosu esas alınmakla birlikte, Ayre ve Scally'nin tablosu da göz ardı edilmemiştir. Tablo 8'de görüldüğü üzere, maddelerin tamamı Lawshe'nin işaret ettiği .59'un üstündedir. Ayre ve Scally'ye göre maddenin en az 0.636 değerinde olması gerektiği daha önce belirtilmiştir. O tabloya göre 10. madde dışındaki tüm maddeler bu oranın üstündedir. Onuncu madde ise bu oranı yakalamıştır. Bu nedenlerle dereceli puanlama anahtarından çıkarılan madde olmamıştır.

Kapsam geçerlik oranlarının tespit edilmesinin ardından, kabul edilen tüm maddelerin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi, kullanılmasına karar verilen tüm maddelerin kapsam geçerlik oranının ortalamasıdır (Lawshe, 1975, s. 568). Kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması için tüm maddelerin kapsam geçerlik oranları toplanmış ve ortalamaları alınmıştır. Bahsi geçen ölçüm sonucunda kapsam geçerlik indeksi 0.968 çıkmıştır. "Kapsam geçerlik indeksi en küçük kapsam geçerlik oranından büyük olduğu için ölçek istatistiksel açıdan anlamlıdır" (Ergin ve Durak, 2016, s. 43) bilgisinden hareketle dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini ölçmek için, çalışmanın başından itibaren elde edilen tüm özetler, alan uzmanı olan bir diğer araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı yardımıyla puanlanmıştır. Araştırmacının ve alan uzmanının yaptığı puanlamalar ile Cohen's Kappa hesaplaması yapılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini hesaplamaya yarayan bu formül ile dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik düzeyi anlaşılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 83-84). 0 ve 1 arasında değişen bir katsayı veren bu formülde, katsayının 1'e yaklaşması uyum düzeyinin yüksek olduğunu gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 84).

Her ölçüt için ayrı ayrı yapılan hesaplamaların sonuçları Tablo 9'da görülmektedir:

Tablo 9

Cohen's Kappa Hesaplamasıyla Elde Edilen Güvenirlik Oranları

Ölçüt	Cohen's Kappa
1. Başlık yazma	,885
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	,961
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	,976
4. a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	,966
4. b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	,918
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	,947
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	,989
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	,961
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	,993
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	,954
10. Metin-Özet oranına dikkat etme	,904

Her ölçüt için ayrı ayrı yapılan hesaplama sonucunda, en düşük uyumun ,885, en yüksek uyumunsa ,989 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, dereceli puanlama anahtarının (Ek 15) güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

d) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Özetleme Stratejileri Öğretimi Sürecini Değerlendirme Görüşmesi Formu

Model yardımıyla yapılan özetleme stratejileri eğitiminin öğretmen adaylarında meydana getirdiği duygu ve düşünceleri belirlemek için, çalışma sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. (Ek 16) Bu formda çalışma sürecinde yapılanlar, çalışmanın yararı, özetleme becerisine kattıklarıyla ilgili görüşleri, öğretilen modelle özetlemeyi başkalarına öğretip öğretemeyecekleri ve modeli ileriki eğitim hayatlarında kullanma istekleri hakkında sorular bulunmaktadır.

Form hazırlanırken önce alanyazın incelenmiştir. Ardından çalışmaya hizmet edebilecek maddeler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Bir alan

uzmanı, bir Türkçe öğretmeninden alınan dönütlerle alınan dönütlerle form, iki öğretmen adayına pilot olarak uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Pilot uygulamadan gelen verilerle form üzerinde son değişiklikler yapılmış ve form çalışmada kullanılmaya hazır hâle getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın yapılacağına dair duyuru sonrasında, çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmen adayları araştırmacıya e-posta yoluyla ulaşmışlardır. Gönüllü öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonrasında, öğretmen adaylarının dönem boyunca ders işlemek için müsait oldukları zaman dilimi belirlenmiştir.

Özetlenecek öykü (Ek 2) kendilerine gönderilmeden önce öğretmen adayları, ön test öncesi uygulamasının nasıl yapılacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulama uzaktan yapılacağı için öğretmen adaylarından, kararlaştırılan zaman diliminde bilgisayar başında ve özet çıkarmaya uygun bir ortamda olmaları istenmiştir. Ardından belirlenen saatte e-postalarına gelecek öyküyü, ister kalem kâğıtla ister bilgisayar ortamında özetleyebilecekleri bilgisi öğretmen adaylarına verilmiştir. 35 dakika içinde özetlerini yazmaları ve yazdıkları özetleri, bu süreyi geçirmeden tekrar araştırmacının e-posta adresine göndermeleri gerektiği de ayrıca vurgulanmıştır.

Kararlaştırılan saatte Türkçe öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfında okuyan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarının e-posta adreslerine araştırmacı tarafından ön test öncesi için seçilen “Kümesin Ötesi” isimli öykü gönderilmiştir. Öğretmen adayları, telefonlarına gönderilen mesajla da öykünün kendilerine gönderildiğinden ayrıca haberdar edilmişlerdir.

Ön test öncesi uygulamada elde edilen 48 özet incelendiğinde aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Ön Test Öncesindeki Puan Ortalamaları

Özetleme Stratejileri	Tam Puan Değeri	Standart Sapma	Ortalama
1. Başlık yazma	5	1,33571	4,4792
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcılığı kullanma	5	1,70535	4,0885
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	5	2,07072	2,0573

4a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	10	3,44022	6,8750
4b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	15	5,02260	10,0781
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	10	1,58953	6,8750
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	10	3,88783	7,7083
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	10	1,70718	6,3542
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	10	1,69005	6,5104
9. Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	10	1,58866	6,6146
10. Metin-özet oranına dikkat etme	10	2,50830	7,9688
Toplam			69,6094

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmen adayları “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerini, başarılı sayılabilecek oranda uygulayabilmişlerdir. Diğer stratejilerde ise strateji tam puanlarının oldukça altında kalmışlardır. Toplam ortalamada da 70 (69,6094, SS=18,68189) puanın altında kalmışlardır.

Bir becerinin başkasına öğretilmesi için, öncelikle öğretene kişi tarafından layıkıyla bilinmesi gerekmektedir. Konuya bu bağlamda bakıldığında, öğretmen adaylarının bu beceriyi başkalarına öğretebilmeleri için daha yüksek bir ortalama yakalamaları gerektiği düşünülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının özet çıkarma becerilerini artırma amacıyla bir eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu tespitin ardından, öğretmen adayları deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Bu ayrım da yansız atama uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu olarak ayrılan öğretmen adaylarına ön test uygulanmıştır. Ön testte özetlenecek “087956’nın Sıfırı” (Ek 3) isimli öykünün gönderimi ve sonrasında yapılacaklar açısından, ön test öncesindeki uygulama sırasında izlenen basamaklar tekrar edilmiştir.

Ön testin ardından, deney grubuna Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretilmiştir. Özetleme stratejilerinin öğretiminde ve öğretmen adaylarının

başarılarının ölçümünde hikâye edici metinler kullanılmıştır. Kontrol grubuna bu süreçte herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bu süreçte yapılan işlemler Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Özetleme Eğitimindeki Süreçler

DG	ÖT	Ç	ST1	ST2
KG	ÖT		ST1	ST2

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol grubu

ÖT: Ön test

Ç: Çalışma

ST1: Son Test 1

ST2: Son Test 2

Deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarının on beşiyle çalışma öncesinde bir ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede öğretmen adaylarının özet, özet yazma, özetleme stratejileri, özetlemeyi bilme, başkalarına özetlemeyi öğretme hakkındaki bilgi ve görüşleri elde edilmek istenmiştir. Salgın şartları nedeniyle görüşmeler çevrim içi görüşme uygulaması (Zoom) ile veya telefon üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık on beş–yirmi dakika sürmüştür. Görüşmelerde araştırmacı, öğretmen adaylarının rahat konuşabilmeleri adına sürenin başlangıcını kendileriyle kısaca sohbet ederek kullanmıştır. Yaklaşık beş dakika süren bu tanışmanın ardından, öğretmen adaylarına daha önce yapılan, görüşme hakkındaki bilgilendirme tekrarlanmıştır.

Bahsi geçen bilgilendirmede öğretmen adayları, görüşmenin amacının araştırmacının yürüttüğü, “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeliyle Özetleme Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi” isimli teze veri sağlamak olduğu, öğretmen adaylarının kimliklerinin gizli tutulacağı, görüşmenin gönüllülük esasına dayandığı, görüşme şekli ve görüşmenin ortalama süresi hakkında bilgilendirilmişlerdir. Kimliklerin gizli tutulması nedeniyle sorulara içlerinden geldiği şekilde yanıt verebilecekleri belirtilmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının gerçek görüş ve bilgilerine ulaşmak istenmiştir.

Öğretmen adaylarına verilen eğitim salgın koşulları nedeniyle çevrim içi görüşme uygulaması (Zoom) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kırk dakikalık dersler hâlinde aşağıdaki çalışma programı yürütülmüştür:

1. Ders

Ön test uygulaması yapılmıştır. Öğretmen adaylarına özetleyecekleri metin gönderilmiş, kendilerinden metni otuz beş dakika içinde özetleyip araştırmacıya göndermeleri istenmiştir.

2. Ders

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli Hakkında Öğretmen Adaylarını Bilgilendirme

Bu ders, ilk ders sayılan ön testin uygulamasının ardından gerçekleştirilmiştir. Dersin başında araştırmacı kısaca kendinden bahsetmiştir. Ardından öğretmen adaylarıyla güz dönemindeki derslerinin nasıl geçtiği, salgın koşullarının kendilerini nasıl etkilediği hakkında kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Burada amaç, öğretmen adaylarının ders öncesi heyecanlarını azaltmak ve derse katılımında beklenen sayıya ulaşana kadarki süreyi verimli değerlendirmektir.

Beklenen katılım sayısına ulaşılmasının ardından öğretmen adaylarından, öz düzenleme hakkında bildiklerini paylaşmaları istenmiştir. Az sayıda öğretmen adayı, bu terimin öğrenmeyi öğrenmekle ilgili olduğunu bildiklerini ama içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir.

Öğrenmeyi öğrenmekle ilgili verilen cevaplardan hareketle öğretmen adaylarına ders çalışırken veya birilerine bildikleri bir konuyu anlatırken nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından gönüllü birkaçının verdiği cevap üzerinden ilerleyen sohbet sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme için deneme–yanılma yoluyla bazı stratejiler, yöntemler buldukları ama bunlardan her zaman istedikleri verimi alamadıkları anlaşılmıştır. Cevapların ardından öz düzenlemenin ne olduğu açıklanmaya başlanmıştır. Bu açıklamalar sırasında terimin tanımı, bu beceriyi öğrenenlere faydaları ve terimi anlamak için önemli olan “hedef belirleme, öz gözlem, öz eğitim ve öz pekiştirme” öğretmen adaylarına açıklanmıştır.

Öz düzenleme kavramının ardından öğretmen adaylarına Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli hakkında bilgi verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle modeli kuran ve geliştiren bilim adamlarından, modelin ortaya çıktığı tarihten ve modelin hangi amaçlarla inşa edildiğinden bahsedilmiştir.

Modelin başlangıçta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için tasarlandığı ama bu alandaki başarısının ardından, zaman içinde her yaştan, yazma zorluğu çeken veya yazma başarısını artırmak isteyen öğrencilerle ve yetişkinlerle de çalışmalar yapıldığı açıklanmıştır. Modelin başarısının birçok kez kanıtlandığı dile getirilmiştir. Modelin başarısı hakkında öğretmen adaylarına bu bilgilerin verilmesinin, onların güdülenmesi açısından yararlı olduğu görülmüştür.

Model ve öz düzenleme hakkında ders boyunca bilgi verilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının öz düzenlemeyi ve modeli, çalışmanın ardından ve öğretmen olduklarında kullanabilme becerilerini artırmaktır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme ve modelin ortaya çıkışı, gelişimi, amacı ve basamakları hakkında bilgi sahibi olmalarının, öz düzenlemeyi hayatlarına aktarmalarını, dersin planlanma ve işlenme şeklini kavramalarını ve araştırmacıyı model almalarını kolaylaştıracağı düşünülmüştür. Bu amaçla sadece bu derste değil, diğerlerinde de yapılanların Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinde neye hizmet ettiğinden bahsedilmiştir.

Güdülenmenin istenilen düzeyde olduğu anlaşıldığında öğretmen adaylarına modelin şu altı basamağı açıklanmıştır:

1. Ön bilgileri harekete geçirme
2. Stratejiyi tartışma
3. Model olma
4. Stratejiyi ezberleme
5. Stratejiyi destekleme
6. Bağımsız performans

Modelin basamaklarının açıklaması kısaca yapılarak öğretmen adaylarının aklında bir şablon oluşturma amaçlanmıştır. Her basamağın püf noktaları, diğer derslerde, stratejiler öğretilirken ayrıca belirtilmiştir.

Modelin basamaklarının kısaca açıklanmasının ardından öğretmen adaylarına akıllarına takılanları sorabilecekleri belirtilmiş, soruların cevaplandırılmasının ardından ders sonlandırılmıştır.

3. Ders

Ön bilgileri harekete geçirme

Ders, öğretmen adaylarının özet hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla özetin tanımının ne olduğunun sorulmasıyla başlamıştır. Bu kısımda tanımlar hakkında olumlu veya olumsuz herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Amacın doğru cevabı bulmaktan ziyade özetin kendilerine ne ifade ettiğinin anlaşılması olduğu ayrıca vurgulanmış, özetle ilgili tam bir tanım beklenmediği belirtilmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının dersin devamında daha rahat söz hakkı istedikleri ve konuştukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının yaptıkları tanımlar not edilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar özetin, ele alınan metnin genel hatlarıyla, metinden kopmadan kısaltılması olduğu yönündedir.

Söz hakkı isteyen kalmayınca araştırmacı çeşitli özet tanımlarını öğretmen adaylarıyla paylaşmıştır. Araştırmacının çeşitli özet tanımlarını gösterme amacı, konuyu bu tanımlardaki ortak noktalara ve ardından iyi bir özetin nasıl olması gerektiğine getirmektir. Nitekim öğretmen adaylarıyla soru cevaba dayalı bir sohbetin sonunda, verilen cevaplar üzerinden kapsayıcı bir özet tanımına ve iyi özetle bulunması gereken belli başlı özelliklere ulaşılmıştır.

Başarılı bir özetin yolunun metni layıkıyla okumaktan geçtiği vurgulanmış ve öğretmen adaylarına özetlemek için aldıkları metni nasıl okudukları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının genelinin metni herhangi bir okuma stratejisi kullanmadan okudukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte altını çizerek, not alarak okuyan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Ardından özetlemenin yararları hakkında öğretmen adaylarından görüşler alınmaya başlanmıştır. Öğretmen adayları en çok, çalıştıkları dersi unutmamak, sonrasında hızlıca tekrar edebilmek adına veya bildikleri bir konuyu başkalarına anlatmaları gerektiğinde özet çıkardıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu özetlemenin yararlı bir beceri olduğunu bildiklerini ama özet çıkarmakta zorlandıklarından bunu her zaman gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları tarafından özetlemenin faydalarına dair verilen cevaplar listelenmiş ve araştırmacının belirttiği birkaç faydanın da eklenmesinin ardından, özetlemenin faydalarının çokluğu vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan konuşmaların sonunda özetlemenin faydalarının anlaşıldığı düşünülmüş ve öğretmen adaylarına ön testteki özetlerinden memnun olup olmadıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının hepsi, konuşmanın bu kısmında, özetlerinde çeşitli eksiklerin olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Dileyen öğretmen adayları, özet çıkarmada karşılaştıkları sorunları anlatmıştır. Bu sorunlar genellikle “metinden hangi olayların/bilgilerin alınması gerektiğini bilememe, özet yazarken

kendi cümlelerini kullanamama, özet yazarken olayları sık sık öyküdeki anlatıcının ağzından aktarma, diyalogların, betimlemelerin nasıl aktarılacağını bilememe ve özetin hangi zamanda yazılması gerektiğine dair kararsızlık yaşama” olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının paylaştıkları sorunlar listelenmiş, çoğunun aynı sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına, karşılaştıkları bu sorunların çalışma sürecinde verilen eğitimle çözüleceği, özetlerinde istedikleri başarıya çalışma sonunda ulaşabilecekleri belirtilmiştir. Bahsi geçenlerin yapılması sonucunda öğretmen adaylarında Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile özetleme stratejileri öğretimi için beklenen güdülenmenin sağlandığı düşünülmüştür.

Öğretmen adaylarına dersin işleniş sırasında sorulan sorular ve sonrasında yapılanlardan, söz hakkı alarak bahsetmeleri istenmiştir. Verilen cevapların ardından, ön bilgileri harekete geçirme basamağının uygulanması nedeniyle bu şekilde bir yol izlendiği vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının sormak istedikleri soruları sormalarının ve bu soruların cevaplandırılmasının akabinde ders sonlandırılmıştır.

4. Ders

Stratejiyi tartışma

Dersin başında, önceki derste ele alınan noktalar kısaca tekrar edilmiştir. Bu kapsamda; özetin tanımı, iyi bir özetle bulunması gerekenler, özet çıkarırken metni okuma safhasının ne kadar önemli olduğu, özetin faydaları, öğretmen adaylarının özet çıkarırken zorlandıkları noktalar ve dersin işleniş şeklinden bahsedilmiştir. Bu tekrara öğretmen adaylarının katılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının, önceki derste tuttıkları notlar varsa bunlara bakarak cevap vermelerine izin verilmiştir. Öğretmen adayları söz hakkı almaları için özendirilmeye çalışılmıştır.

Özet çıkarırken metni nasıl okumak gerektiği üzerine önceki ders kısaca yapılan değini hatırlatılarak öğretmen adaylarına okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında neler yaptıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar öğretmen adaylarının katılımıyla listelenmiştir. Bu çalışmada işaretleyerek okuma ve not alarak okuma yöntemlerinin kullanılacağı söylenmiş ve bu yöntemlerin nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Bu açıklama sırasında teorik bilgi verilmiş, örnek üzerinden gösterme sonraki derse bırakılmıştır. Okurken, özete hizmet edebilecek kelimelerin/cümlelerin altını çizmenin ve bazı paragrafları açıklayabileceğine inanılan cümlelerin paragrafın kenarına ok çıkartılarak yazılmasının, özet çıkarırken tüm metni tekrar okumanın önüne geçeceği belirtilmiştir. Bu yöntemlerin özet çıkarırken kişiye zaman tasarrufu

sağladığı ve okurken tayin ettiği çizgide ilerleme imkânı verdiği vurgulanmıştır. Bu bilginin ardından öğretmen adaylarına “İpe Un Sermiş” (Ek 17) ve bu fıkranın özeti verilmiş, kendilerinden bunları okumaları istenmiştir. Bu okuma esnasında öğretmen adaylarına, metin özete dönüştürülürken metnin aynı kalan ve değişen noktalarını listelemeleri de belirtilmiştir.

Beş dakikalık bekleme süresinin ardından öğretmen adaylarına, verilen görevi bitirme durumları sorulmuştur. Hepsinden alınan olumlu cevabın ardından fıkra ile özet arasındaki benzerlik ve farkların bulunmasına geçilmiştir. Bu işlem sırasında öğretmen adaylarının stratejileri, araştırmacının planladığı sırayla bulmaları için araştırmacı, adayları çeşitli sorularla yönlendirmiştir. Gelen cevabın, söylenmesi beklenen stratejiden sonraki stratejiyi işaret etmesi durumunda araştırmacı cevabın doğru olduğu ama listeye eklemek için sıralamadaki yerinin gelmesi gerektiği konusunda öğretmen adaylarına bilgi vermiş ve doğru cevap gelene dek yönlendirmelerine devam etmiştir.

Öncelikle iki metinde ilk bakışta aynı olduğu fark edilen unsur sorulmuştur. Öğretmen adaylarından biri söz hakkı alarak başlığın her iki metinde de aynı olduğunu belirtmiştir. Sonrasında araştırmacı, öğretmen adaylarının fıkranın ilk cümlesini incelemelerini, özeti ilk cümlesiyle benzerlik ve farklılıklarını bulmalarını istemiştir. Adaylar, anlatıcının aynı kaldığını ve zaman eklerinin özette geniş zamana dönüştüğünü tespit etmiştir. Buradan itibaren araştırmacının talebiyle metinler, genel durumları temel alınarak karşılaştırılmaya başlanmıştır. Öğretmen adayları özeti metne göre farklı cümlelerle yazıldığını ve olayların gerçekleşme sırasının, atlanan olaylar olmasıyla birlikte, aynı kaldığını ifade etmişlerdir.

Nesnel bir dil kullanma kısmının öğretmen adaylarınca tespit edilmesi için araştırmacı çeşitli ipuçları vererek özet metnin duygu veya şahsi görüş içermediğine işaret etmiştir. Öğretmen adaylarının bu stratejiyi de bulmalarının ardından katılımcılar; metindeki bilgilerin bir kısmının özetde bulunduğunu, ana fikrin aynı olduğunu ve özetde, metindeki yardımcı fikirlerden bir kısmının bulunduğunu söylemişlerdir.

Son olarak araştırmacı, öğretmen adaylarının iki metni kelime sayısı bakımından karşılaştırmalarını istemiştir. Bu karşılaştırmada, özeti metinden kısa olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelemenin sonunda öğretmen adaylarıyla ulaşılan stratejilerin listesi aşağıdadır:

1. **Başlık yazma**
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı Üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma

3. Metni özetlerken doğru **Zaman** eklerini (geniş zaman) kullanma
4. Metni özetlerken **Kendi** cümlelerini kullanma
5. Metni özetlerken **Olayların** gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma
6. Metni özetlerken Nesnel bir dil kullanma
7. Metni özetlerken **Temel** bilgileri kullanma
8. Metnin **Ana** düşüncesine özetle yer verme
9. Ana düşüncüyü destekleyici **Yardımcı** düşüncelere özetle yer verme
10. Metin-Özet **Oranına** dikkat etme

Özetleme stratejilerinin hepsine ulaşılmasının ardından bu stratejilerin akılda kalması için her stratejinin adındaki kelimelerden birinin baş harfini içeren BÜZKONTAYO kısaltmasının kullanılabileceği bilgisi verilmiştir. Öğretmen adaylarıyla, paylaşılan sunu üzerinden bu kısaltmayı oluşturan baş harflerin hangi kelimelerden alındığı tespit edilmiştir.

Tespitin ardından özet çıkarırken strateji kullanımının önemi hakkında konuşulmuştur. Bu konuşma sürecinde, öğretmen adaylarının özetleme stratejilerinin önemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları özetleme sırasında bahsi geçen stratejilerden bazılarını uygulasalar da bunu bilerek ve devamlı yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu stratejileri öğrenmelerinin faydalı olacağının bu küçük etkinlikte bile belli olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma esnasında öğretmen adaylarının bahsi geçen olumlu görüşleri pekiştirilmiş ve zenginleştirilmiştir.

Dersin sonunda öğretmen adaylarından, ders içinde yapılanları hatırlamaları ve araştırmacıyla paylaşımları istenmiştir. Adaylar akıllarında kalanları önceki dersin tekrarı, özetleme için nasıl okuma yapılması gerektiği hakkında konuşmalar, fıkra ve fıkranın özeti verilerek bu iki metnin benzerlik ve farklılıklarının bulunması, bunların araştırmacının yönlendirmesiyle listelenmesi ve listelenen stratejilerin gerekliliği üzerine konuşma şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı bu derste ön bilgileri harekete geçirme ve stratejiyi tartışma basamaklarını uyguladıkları bilgisini vererek öğretmen adaylarının hatırladıkları eylemlerin hangi basamaklara hizmet ettiğini açıklamıştır.

Dersin sonunda öğretmen adaylarına haftaya kadar işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemleriyle okumaları için bir öykünün ve stratejileri kavramaları adına hazırlanan çalışma

kâğıtlarının (Ek 10, 11, 12) üçünün kendilerinin e-posta adreslerine gönderileceği bilgisi verilmiştir. Çalışma kâğıtlarının da haftaya kadar incelenip cevaplandırılması istenmiştir.

Öğretmen adaylarından gelen soruların cevaplandırılmasının ardından ders sonlandırılmıştır.

5. Ders

Model olma

Önceki derste değinilen konular hatırlatılarak derse başlanmıştır. Çalışma sürecinde işaretleyerek ve not alarak okuma yönteminin kullanılacağı, birlikte tespit edilen özetleme stratejilerinin neler olduğu ve bunları kullanmanın özetlerin başarısını nasıl artıracığı üzerine konuşulmuştur.

Ardından araştırmacı, öğretmen adaylarına geçen hafta gönderdiği “Garip Bir Hediye” (Ek 4) isimli öyküyü okuma durumlarını sormuştur. Adayların hepsi öyküyü okuduklarını, okurken işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemlerini kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacı, öğretmen adaylarına bugünkü derste kendilerine özet çıkarma konusunda model olacağını ve özet çıkarma işlemini, okumadan itibaren sesli bir şekilde yapacağını belirtmiştir. Bu sırada öğretmen adaylarının yaşlarında bir üniversite öğrencisi gibi davranacağını, ara sıra metni özetlerken birlikte beyin fırtınası yapacaklarını söyleyerek öğretmen adaylarından dikkatlerini yüksek tutmalarını istemiştir. Model olma basamağını uygularken kendi kendine konuşma ve taklide özellikle dikkat etmek gerektiğine işaret etmiş, bu sayede öğretilmek istenen stratejinin öğrencilerce daha iyi anlaşılacağı belirtilmiştir.

Özetin çıkarılmasına öykünün sesli bir şekilde okunmasıyla başlanmıştır. Bu okuma sırasında araştırmacı, özete hizmet edebilecek yerlerin altını çizmiş, niye çizdiğini sesli olarak da açıklamıştır. Bunun yanı sıra metinde paragraf olarak yer alan ve özetle kısaca aktarılabilecek yerler işaretlenmiş ve yanlarına özetle nasıl aktarılacağı not edilmiştir. Öykü bittiğinde öğretmen adaylarına, işaretlenen ve not alınanlara kendilerinin eklemek istedikleri olup olmadığı sorulmuş ve olumlu cevap verenlerden kendilerinin işaretledikleri yerler ve aldıkları notlar öğrenilmiştir. Bunları yapma nedenleri sorulmuş ve araştırmacının aynı noktalara değinmeme nedenleri araştırmacı tarafından anlatılmıştır.

Yöneltelen soruların araştırmacı tarafından cevaplandırılmasının ardından metnin özetlenmesine geçilmiştir. Bu süreçte araştırmacı, özetleme stratejilerinin yanında öz düzenleme becerilerini de kullanmıştır. Bir önceki bölümde aktarılan hedef belirleme, öz

gözlem, öz eğitim ve öz pekiştirme basamaklarında kişinin kendiyle konuşurken söylemesi gereken cümleler söylenmiştir.

Araştırmacı önce hedefinin bu metni verilen süre içinde, özetleme stratejilerini kullanarak özetlemek olduğunu kendine ifade etmiştir. Ardından okuma sürecinde uyguladığı yöntemler sonucunda elde ettiği verilerle özetlemeye başlamıştır. Özetleme yaparken yazdığı özetle hangi stratejiyi nasıl kullandığını sık sık açıklamıştır. Bu açıklamalar kendi kendine konuşma şeklindedir. Yazdıklarını ara ara kontrol etmiş, yaptıklarının doğruluğunu ifade ederken yerine getirmediklerinin eksikliğinden bahsederek bunları eklemiştir. Bu sırada araştırmacı bazı noktaları nasıl ele alacağını bilemeyen bir öğrenci taklidi yapmış, takıldığı noktaları aşarken kendini cesaretlendirici cümleler kullanmıştır. Bu takılmalar sırasında birkaç kez ne yapması gerektiği konusunda öğretmen adaylarından görüş almış, gelen görüşler doğrultusunda özet çıkarmaya devam etmiştir. Araştırmacı bu takılmaları, öğretmen adaylarının özet çıkarırken karşılaşılabilecekleri ve kolay çözemeyeceklerini düşündüğü sorunlarda gerçekleştirmiştir.

Özetleme sona erdiğinde özet bir kere sesli olarak okunmuş ve öğretmen adaylarıyla etkileşimli bir şekilde özetin kritiği yapılmıştır. Bu sırada öğretmen adayları özetle eksik veya fazla gördükleri noktaları araştırmacıyla paylaşmışlardır. Araştırmacı özete dair paylaşılan noktaların varlığının veya yokluğunun nedenlerini öğretmen adaylarına açıklamıştır.

Özet hakkında konuşulduktan sonra, öğretmenin model olma esnasında öz düzenleme yapmak adına kendi kendine söyledikleri hakkında konuşulmuştur. Sarf edilen cümlelerin kişinin performansını nasıl etkilediği üzerine tartışılmış ve olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, bazen kendilerinin de karşılaştıkları sorunları çözerken bu tarz cümleler sarf ettiklerini belirtmişlerdir.

Ardından araştırmacı, öğretmen adaylarından ders sırasında yaptıklarını söz hakkı alarak ifade etmelerini istemiştir. Adaylar, model olma sırasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilenleri, bazı durumlarda araştırmacının ipuçlarıyla, ifade etmiştir. Araştırmacı tüm bu yapılanların model olma basamağına hizmet ettiğinden bahsetmiştir.

Araştırmacı, özet çıkarırken yaptıklarının ve söylediklerinin öz düzenleme becerilerinden hangilerine (hedef belirleme, öz gözlem, öz eğitim, öz pekiştirme) denk geldiğini açıklamış ve yapılan iş esnasında kendi kendine konuşmanın önemini tekrar vurgulamıştır. Özet çıkarırken kendileriyle konuşmaya önem vermelerini ve özellikle kendilerine cesaret verecek öz pekiştirme cümlelerini bundan sonraki süreçte kullanmak adına oluşturmalarını öğütlemiştir.

Hedef belirleme, öz gözlem, öz eğitim ve öz pekiştirme hakkında öğretmen adaylarının sorduğu cevaplar cevaplandırılmış, bu davranışları nasıl geliştirebilecekleri hakkında çeşitli görüşler paylaşılmıştır.

İşaretleyerek ve not alarak okuma yöntemiyle okunan metnin ve metnin özetinin öğretmen adaylarına iletileceği söylenmiştir. Öğretmen adaylarının, okuma yöntemlerinin metnin üzerinde nasıl uygulandığını ve çıkarılan özetle metnin benzerlik ve farklılıklarını dikkatle incelemeleri istenmiştir.

Öğretmen adaylarına sormak istedikleri herhangi bir soru olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının uygulamayla ilgili soruları olmadığı için ders sonlandırılmıştır.

6. Ders

Stratejiyi kavrama

Bu derste özetleme stratejilerinin akılda tutulma ve anlaşılma düzeylerinin ölçülmesi ve herhangi bir eksiklik görülmesi durumunda bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmiştir. Çalışmalarda bu kısım, en hızlı ilerlenen basamaktır. Bu basamakta stratejilerin ezberlenme ve anlaşılma durumu ölçülür. Bu çalışmada, stratejilerin akılda tutulma ve kavranılmasını artırmak için çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Art arda gelerek birbirini tamamlayan beş çalışma kâğıdı (Ek 10, 11, 12, 13, 14) ile stratejilerin hem kısa metinlerde veya metin parçalarında nasıl uygulanabileceğinin gösterilmesi hem de öğretmen adaylarının bunları kavrama seviyelerinin görülmesi kolaylaşmıştır.

Dersin başında bir önceki derste gerçekleştirilen model olma üzerine konuşulmuş, bu derste de zaman zaman araştırmacının hedef belirleme, öz gözlem, öz eğitim ve öz pekiştirmenin öğretmen adaylarınca daha iyi kavranılması adına, öğretmen adaylarına kendi kendine konuşma yoluyla model olunacağı belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarına bir önceki derste ödev olarak üç çalışma kâğıdı verilmiştir. Bu çalışma kâğıtları;

1. “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı
2. “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı
3. “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı olarak adlandırılmaktadır.

Araştırmacı öncelikle öğretmen adaylarından çalışma kâğıdında dikkatlerini çeken noktalardan bahsetmelerini istemiştir. Öğretmen adayları çalışma kâğıtlarının kolaydan zora ilerleyen yapısının dikkatlerini çektiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında çalışma kâğıtlarının dizayn edilmişinde kullanılan renk ve şekillerin göze hoş geldiğini ve akılda kalıcılığı artırdığını aktarmışlardır.

Öğretmen adayları her çalışma kâğıdının, önceki çalışma kâğıdında öğrenilen stratejiyi hatırlatmak amacıyla ilgili çalışma kâğıdındaki etkinliklerden biriyle başlamasının, yeni strateji üzerine çalışmadan önce, öğrenilen stratejiyi tekrar etmek adına yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

İlk çalışma kâğıdının ilk etkinliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu uygulama sırasında araştırmacı, kendini bu çalışmaya katılan, geçen haftalardaki dersleri izleyen bir üniversite öğrencisinin yerine koymuştur. Bu bağlamda, öz düzenleme becerilerini ve stratejilere dair öğretmen adaylarının şu ana kadarki bilgilerini çözüm sırasındaki kendi kendine konuşması sırasında göstermeye çalışmıştır. İlk etkinliğin araştırmacı tarafından yapılması, öğretmen adaylarının cevaplarını nasıl vermeleri gerektiğine örnek olmasının yanı sıra öz düzenleme becerilerini ve özetleme stratejilerini bir kez daha hatırlamalarına olanak sağlaması açısından bilinçli yapılan bir tercihtir. Çalışma kâğıtlarının en başında bulunan, önceki çalışma kâğıdını hatırlamaya dair etkinlikler ise öğretmen adaylarına yaptırılmıştır. Etkinlikleri yaparken araştırmacı, tekrarı sağlamak ve önceki öğrenmeleri pekiştirmek adına işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemlerini kullanmıştır.

Araştırmacının ardından öğretmen adayları araştırmacıyı örnek alarak çözümlerini iletmışlerdir. Her etkinliğin çözümünün ardından, öğretmen adaylarının eklemek veya sormak istediklerinin olup olmadığı kendilerine sorulmuştur. Gelen cevaplar ve sorular üzerine konuşulmuş, etkinliğin çözümünün anlaşıldığından emin olunmasının ardından diğer etkinliğe geçilmiştir.

Etkinlikler çözülrken başlık yazma, metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma, metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma, metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma ve metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma stratejileri detaylarıyla açıklanmıştır. Araştırmacı bazı etkinlikleri, ilk etkinliklerde olduğu gibi, bir üniversite öğrencisi rolüne bürünerek yapmıştır.

Öğretmen adaylarına stratejilerin daha önce teorik olarak anlatılmasının ve model olma basamağında öyküyü özetlerken teorik bilginin pratikte uygulanışının gösterilmesinin ardından

yapılan bu çalışma, adayların hem teoriye hem de pratiğe dair bilgilerinin tekrarlanması ve kısa metinlerde, metin parçalarında stratejilerin inceliklerle uygulanması adına yararlı olmuştur.

Üç çalışma kâğıdı da bu şekilde uygulandıktan sonra, öğretmen adaylarından dersin işlenişini hatırlamaları ve akıllarına gelenleri araştırmacı ile paylaşımları istenmiştir. Adaylar, araştırmacının dersin başında geçmiş dersi kısaca tekrar etmesinin, etkinlik çözümleri öncesinde örnek olmasının, kendilerine söz hakkı vermesinin, bazı durumlarda tekrar çözümlere katılmasının araştırmacı tarafından yapılan, akılda kalan uygulamalar olduğunu iletmişlerdir.

Araştırmacı, mevcut uygulamada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin stratejiyi kavrama basamağında olduklarını ifade ederek haftaya derste aynı basamaktan devam edeceklerini belirtmiştir. Bu basamakta öğrencilerin stratejiyi ezberleme ve kavrama durumlarını ölçmeleri gerektiğini, bu ölçümü oyunlaştırarak, bu çalışmadaki gibi etkinliklerle veya ileride kendi uygun gördükleri bir şekilde yapabileceklerini belirtmiştir.

Dersin sonunda öğretmen adaylarına derste işlenenler hakkında soruları olup olmadığı sorulmuştur. Gelen sorular cevaplanmıştır. Soru kalmadığında, öğretmen adaylarına, kendilerine iki çalışma kâğıdı daha gönderileceği ve bu çalışma kâğıtlarının haftaya kadar incelenerek çözülmesinin beklendiği belirtilmiştir.

Ödevleri yaparken bu haftaki çözüm şekline önem vermeleri gerektiği vurgusunun yapılmasının ardından ders sonlandırılmıştır.

7. Ders

Stratejiyi kavrama

Dersin başında geçen haftaki ders hakkında kısa bir hatırlatma yapılmıştır. Bu hatırlatmada işaretleyerek ve not alarak okuma yönteminin kullanılışı, başlık yazma, metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma, metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma, metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma ve metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma stratejilerinin nasıl uygulanması gerektiği özellikle vurgulanmıştır.

Girişin ardından geçen hafta verilen çalışma kâğıtlarındaki etkinliklerin çözülme durumları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının tümünün, çalışma kâğıtlarındaki uygulamaları yaptıkları anlaşılmıştır. Bu kontrolün ardından, kalan iki çalışma kâğıdının çözümüne geçilmiştir. Bu çalışma kâğıtları;

4 numaralı “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı ve

5 numaralı “Temel Bilgileri ve Ana–Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı’dır.

Çalışma kâğıtlarının yapılmasında geçen derste tercih edilen yol takip edilmiştir. Araştırmacı, dört numaralı çalışma kâğıdının başındaki etkinliği bir öğretmen adayına yaptırmıştır. Sonrasında gelen ve nesnel bir dille yazma stratejisine değinen etkinliği ise araştırmacı bir üniversite öğrencisi rolüne bürünerek yapmıştır. Bu sırada öz düzenleme becerilerini ve özetleme stratejilerine dair bilgisini yansıtan sesli konuşmayı özenle gerçekleştirmiştir.

Araştırmacının ardından öğretmen adayları, söz hakkı almış ve araştırmacıyı örnek alarak uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının zorlandıkları kısımlarda araştırmacı, bir üniversite öğrencisi gibi çözümlere katılarak adayların doğru cevaba ulaşmalarını sağlamış veya doğru cevabı vermiştir. Her etkinlik sonrasında öğretmen adaylarına eklemek istedikleri veya soruları olup olmadığı sorulmuş, gerekli dönütler verilmiştir.

Etkinliklerin yapılması sırasında geçen haftaki çalışma kâğıdında bulunan stratejiler sık sık hatırlatılmıştır. Bunun yanında bu haftaki çalışma kâğıtlarında yer alan, metni özetlerken nesnel bir dil kullanma, metni özetlerken temel bilgileri kullanma, metnin ana düşüncesine özetle yer verme ve ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme stratejilerinin nasıl uygulanacağı özenle gösterilmiş ve stratejiler hakkındaki önemli teorik bilgiler dikkatle açıklanmıştır.

Tüm etkinlikler bitince öğretmen adaylarından bu dersin işleniş şeklinde dikkatlerini çeken noktaları anlatmaları istenmiştir. Adaylar, stratejiyi kavrama basamağı devam ettiğinden, geçen derste verdiklerine paralel cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı da önceki derste belirttiği üzere bu derste de stratejiyi kavrama basamağında olduklarını ve bununla birlikte bazı durumlarda kendilerine model olmaya devam ettiğini ifade etmiştir.

Adayların dikkati “Metin–özet oranına dikkat etme” stratejisiyle ilgili çalışma kâğıdının bulunmadığına çekilerek bunun nedeni hakkında fikirleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının arasından doğru cevabı verenler çıkmıştır. Bu, öğretmen adaylarının stratejilerin mantığını kavramaları açısından memnuniyet verici bir durumdur.

Çalışma kâğıtlarının ele alındığı kısımda anlatıldığı üzere, bu stratejinin çalışma kâğıdının bulunmama nedeni, diğer stratejiler doğru şekilde uygulanırsa başarılı bir özetleme yapılacağından özetin de uzunluk bakımında hatasının bulunmayacak olmasıdır. Bu sorunun ardından öğretmen adaylarına stratejileri ezberleme durumlarının ne seviyede olduğu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının hepsi, çalışma kâğıtları sayesinde ezberlerinde bulunan

stratejilerin daha iyi pekiştiğini belirtmişlerdir. Çalışma kâğıtları sayesinde BÜZKONTAYO kısaltmasını, stratejilerin isimlerini ve nasıl kullanılacaklarını iyi bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı, öğretmen adaylarına bir sonraki derste stratejiyi destekleme basamağına geçeceklerini belirtmiştir. Bu basamakta, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile öğrendikleri hikâye edici metinleri özetleme stratejilerini kullanarak özet çıkaracakları bilgisi verilmiştir.

Öykülerin, dersin bitiminden on beş dakika sonra öğretmen adaylarının e-postalarına gönderileceği söylenmiş; öğretmen adaylarından otuz beş dakika içinde öykünün özetini çıkarmaları ve özeti araştırmacının e-posta adresine iletmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının özetlerini rahat ettikleri şekilde yazabilecekleri vurgulanmıştır. Özet çıkarırken aldıkları notlardan yararlanabilecekleri, kalem ve kâğıt kullanmak isteyenlerin, yazdıkları özetin fotoğrafını veya taranmış şeklini gönderebilecekleri söylenmiştir. Gönderilen özetlerin inceleneceği ve özetler hakkında kendilerine dönüt verileceği de belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarına soruları olup olmadığı sorulmuştur. Sorulacak sorunun bulunmadığı cevabının alınması üzerine ders sonlandırılmıştır.

8. Ders

Stratejiyi destekleme

Önceki derste belirtilen vakitte, “Aşk Mektupları” (Ek 5) isimli öykü öğretmen adaylarının e-posta adreslerine gönderilmiştir. Öykülerin gönderilmesinin ardından, hatırlatma amaçlı olarak, öğretmen adaylarının telefonlarına öykülerin kendilerine iletilmesine dair bir bilgilendirme mesajı iletilmiştir.

Öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içinde hikâye edici metni özetlemişlerdir. Süre bitiminde özetler araştırmacıya teslim edilmiştir.

9. Ders

Stratejiyi destekleme

Önceki derste yazılan özetler araştırmacı tarafından incelenmiştir. İncelenen özetlerin iyi ve geliştirilmesi gereken noktaları dönütler vasıtasıyla, gerektiğinde örneklendirilerek dile getirilmiştir. Dönütlerle birlikte araştırmacının işaretleyerek ve not alarak okuma yaptığı öykünün bahsi geçen yöntemlerin nasıl uygulandığını gösteren şekli ve araştırmacının yazdığı özet, dersten üç gün önce öğretmen adaylarının e-posta adreslerine gönderilmiştir. Öğretmen

adaylarının telefonlarına, dönütlerin ve diğer iki dosyanın gönderildiğine dair bilgilendirme mesajı iletilmiştir. Mesajda ayrıca öğretmen adaylarından kendilerine iletilen dönütü, üstünde işaretleme yapılan, notlar bulunan öyküyü ve örnek özeti dikkatle incelemeleri yazmaktadır. Bu inceleme esnasında gönderilen özetle kendi özetleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları mutlaka tespit etmeleri de istenmiştir. Son olarak, ön testte yazdıkları özete de göz atmaları, özeti ders sırasında kolay ulaşabilecekleri bir yerde tutmaları istenmiştir.

Dersin başında öğretmen adaylarının geçen dersteki özetleme etkinliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Adaylar, önceki denemelerine göre yazdıkları özetleri iyi bulduklarını ifade etmiş fakat yine de istedikleri performans gösteremediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı, ileriki özetlerinde bekledikleri sonuçlara ulaşabileceklerini ifade etmiştir.

Araştırmacı, önce öyküyü model olarak okuyacağını söylemiştir. Öyküyü okumanın ardından da model olarak özeti yazacağını, bu süreçte geçmiş derslerdeki gibi, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile özetleme eğitimi alan öğretmen adaylarının kimliğine bürüneceğine dikkat çekmiştir. Arada kendilerine soru sorabileceğini belirterek, öğretmen adaylarından süreci dikkatle takip etmelerini istemiştir.

Araştırmacı öncelikle üstünde işaretlemeler yaptığı ve not aldığı öyküyü yansıtmıştır. Bu öyküyü en baştan okurken süreci; öyküyü o an ilk kez, işaretleyerek ve not alarak okuyorcasına öğretmen adaylarıyla paylaşmıştır. Okuma yaparken gerçekleştirdiği kendi kendine konuşmalar, öz düzenleme becerilerinin nasıl uygulandığını da göstermektedir.

Araştırmacı, okuma sırasında bazı kısımları özete dâhil etmek veya etmemek konusunda kararsız kalmış taklidi yaparak öğretmen adaylarına söz hakkı vermiştir. Devamında gelen doğru görüşlere göre okumasına devam etmiştir. Okuma bittiğinde öğretmen adaylarına, dikkat çekmeleri gereken bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Adaylar öyküdeki bazı kısımların neden özete dâhil edilmeye karar verildiği veya neden özete alınmamasının yeğlendiği hakkında sorular sormuştur. Araştırmacı bu soruların hepsini cevaplamıştır.

Soruların sonrasında metnin özetlenmesine geçilmiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarına model olmak amacıyla özet çıkarmıştır. Bu özet, hafta ortasında kendilerine gönderilen özettir. Arada kafası karışmış bir üniversite öğrencisiymişçesine öğretmen adaylarına özetin devamının nasıl getirilmesi gerektiğine dair sorular sormuş, doğru cevaplarla yazmaya devam etmiştir. Cevapları içeren özet zaten öğretmen adaylarının elinde olduğundan, araştırmacının bu soruyu sorma amacı, öğretmen adaylarının gönderilen örnek özeti inceleyip neden özetin böyle yazıldığı üzerine düşünüp düşünmediklerini anlamaktır.

Özet çıkarılırken öz düzenleme becerileri ve özetleme stratejilerinin neler olduğu, nasıl uygulandığı gibi konuların, araştırmacının kendi kendine konuşması sayesinde öğretmen adaylarına bir tekrar dersindeki gibi hatırlatılmasına özen gösterilmiştir.

Özet bitince öğretmen adaylarına, geçen hafta yazdıkları özetle bunun arasındaki farkların nedenlerini anlayıp anlamadıkları sorulmuştur. Kendi özetiyle araştırmacının yazdığı arasındaki farkların nedenini anlamayan öğretmen adaylarının mutlaka bu durumu araştırmacıya sormaları gerektiği belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu araştırmacının hafta ortasında gönderdiği dosyaları incelemeleri sayesinde eksiklerini gördüklerini belirtmiştir. Bununla birlikte gönderilenleri incelemelerine rağmen akıllarındaki soruları cevaplandıramayan birkaç öğretmen adayı, araştırmacıya konuyla ilgili çeşitli sorular sormuştur.

Araştırmacı, öğretmen adaylarının kendi özetleriyle araştırmacının özeti arasındaki farklar hakkındaki sorularını cevaplayarak dikkat edilmesi gereken noktalara işaret etmiştir.

Sorulacak soru kalmayınca öğretmen adaylarından, ön testte yazdıkları özetlerle geçen hafta yazdıkları özetler arasındaki farklar sorulmuştur. Söz alan öğretmen adayları konuşmuş, ilk özetlerinde yaptıkları hatalardan ve şu anki özetlerinde bu hataları nasıl düzelttiklerinden bahsetmişlerdir.

Sohbetin sonunda, bu farkların öğretmen adaylarının geçen hafta yazdıkları özet lehine olduğu anlaşılmıştır. Öğrendikleri stratejiler sayesinde akıllarındaki soru işaretlerinin azaldığını belirten öğretmen adayları, uygulama yaptıkça özetleme konusunda daha başarılı olacaklarına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Ardından öğretmen adaylarına bu dersin işleniş şekli hakkında akıllarında kalanlardan bahsetmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları, dersin başından itibaren yapılanlardan kısaca bahsetmişlerdir. Araştırmacının öyküyü okumaya başladığı andan itibaren bir üniversiteli gibi davranmasının, bu sayede bazen kendilerine söz hakkı doğmasının, hem öyküyü okurken hem özetlerken öz düzenleme becerilerinin, okuma tekniklerinin ve özetleme stratejilerinin kullanımı açısından tüm süreçleri sesli olarak aktarmasının yararına değinmişlerdir. Bunun dışında, akıllarındaki sormak için fırsat verilmesinin de çok işlerine yaradığından bahsetmişlerdir.

Araştırmacı, bir sonraki derste, geçen haftanın ikinci dersindeki gibi özet çıkarma etkinliği yapacaklarını belirtmiştir. Geçen hafta belirttiği üzere stratejiyi destekleme basamağında olduklarını, bu basamaktayken gösterilen performansın ve performansa verilen dönütün önemli

olduğunu vurgulamıştır. Bu sayede eksikler açık bir şekilde görülebilecek ve kısa zamanda telafi edilebilecektir.

Özet çıkarma sürecinde geçen hafta ifade edilen kurallar kısaca hatırlatılmıştır. Özet çıkarırken stratejilere bakmaya son kez izin verileceği, bundan sonraki uygulamalarda stratejilere göz atmanın istenen bir durum olmadığı belirtilmiştir. Uygulamanın yapılışı hakkında öğretmen adaylarının sormak istediği soru olmadığından, on beş dakika sonrasında özetlerini çıkaracakları öykülerin e-postalarına gönderileceği söylenerek ders sonlandırılmıştır.

10. Ders

Stratejiyi destekleme

“Bir Taarruz” (Ek 6) isimli öykü öğretmen adaylarının e-posta adreslerine gönderilmiş, ardından öğretmen adaylarının telefonlarına öykünün gönderildiğine dair bilgilendirme mesajı iletilmiştir.

Öğretmen adayları, metinleri otuz beş dakikalık süre içinde özetlemişlerdir. Öğretmen adayları sürenin sonunda özetleri araştırmacıya göndermiştir.

11. Ders

Stratejiyi destekleme

Geçen derste öğretmen adaylarının yazdığı özetler incelenmiş, incelenen özetler hafta ortasında kendilerinin e-posta adreslerine iletilmiştir. Bunun yanı sıra özetledikleri öykü işaretlenerek ve not alınarak okunmuş ve bu okuma yöntemlerinin üstünde uygulandığı öykü ile öykünün araştırmacı tarafından çıkarılan özeti de öğretmen adaylarına gönderilmiştir. Öğretmen adaylarından bahsi geçen belgeleri ders gününe kadar önceki hafta yaptıkları gibi incelemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarına, çalışmayla ilgili belgelerin kendilerine e-posta ile iletildiğine dair mesaj gönderilmiştir.

Dersin başında geçen derste çıkardıkları özet hakkında konuşulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğu, çıkardıkları özetlerin bir öncekine göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Özetlerinden çok memnun olduğunu söyleyen öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Araştırmacı geçen derste olduğu üzere, üniversite öğrencisi gibi davranarak metni okuyacağını belirtmiş, arada kendilerine soru sorabileceğini, bu nedenle çalışmayı dikkatli bir şekilde takip etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ardından metni okumaya başlamış ve bu sürede işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemlerini kullanmıştır.

Metni okurken birkaç kez, bazı kısımları özete dâhil etmek veya etmemek, özet açısından işe yarar kısımların nasıl ifade edilmesi gerektiği hakkında öğretmen adaylarına sorular sormuştur. Gelen doğru cevapları uygulayarak okumasına devam etmiş ve sonunda okumayı bitirmiştir.

Okumanın ardından öğretmen adaylarına, eklemek veya sormak istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Bu bağlamda öğretmen adayları birkaç soru sormuştur. Öğretmen adaylarının sordukları soru sayısının önceki derslere göre oldukça azaldığı görülmüştür. Bu durumun nedeni kendilerine sorulduğunda öğretmen adayları, gönderilen belgeleri nasıl incelemeleri gerektiğini geçen haftaki ders sonrasında daha iyi anladıklarını ve yaptıkları pratiklerin de bu konuda işlerine yaradığını belirtmişlerdir.

Sonrasında metnin özetlenmesine geçilmiştir. Araştırmacı burada da okuma sırasındaki tavrını devam ettirmiş; zaman zaman, kafası karışmış bir öğretmen adayı taklidi yapmış, bu kısımların çözümünde öğretmen adaylarından yardım almıştır. Özet sonuçlandırıldığında öğretmen adaylarına sormak veya eklemek istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu konudaki sorularının azaldığı; bunun nedeninin de geçen haftaki ders; öğretmen adaylarının, ellerindeki cevapları incelemeleri ve yapılan pratikler olduğu görülmüştür.

Özetin çıkarılmasının bitiminin ardından öğretmen adaylarından dersin işlenişi hakkında akıllarında kalanları ve yapılanlar hakkındaki görüşlerini araştırmacıyla paylaşmaları istenmiştir. Öğretmen adayları, geçen haftaki özetler hakkında görüşlerinin alınmasından bahsetmiş, bu durumun derse ısınmalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Öykünün okuma ve özetlenmesinin bir üniversiteli kimliğiyle, öz düzenleme becerileri, öğrenilen okuma yöntemleri ve özetleme stratejileri ile sesli olarak yapılmasının da öz düzenleme becerilerinin, okuma yöntemlerinin ve özetleme stratejilerinin uygulanışını görmek adına değerli olduğunu belirtmişler, bunun hem teorik bilginin hem uygulama bilgisinin artırılması bağlamında çok yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmacı, on beş dakika sonra öğretmen adaylarının e-postalarına otuz beş dakikada özetleyip kendisine göndermeleri için bir öykü yollayacağını söylemiştir. Daha önceki haftalardaki kuralların bu özet çıkarma sırasında da geçerli olduğunu belirtmiş; bununla birlikte, özet çıkarırken özetleme stratejilerine bakmamaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu sayede öğretmen adayları, stratejileri kavrama yönünden ne durumda oldukları hakkında fikir sahibi olabileceklerdir.

Öğretmen adaylarına, bu hafta çıkaracakları özetleri kendilerinin değerlendireceği, yaptıkları değerlendirmeyi hafta ortasına kadar araştırmacıya göndermeleri gerektiği bilgisi verilmiştir.

Özetlerini değerlendirirken araştırmacının kendilerine gönderdiği dönütleri dikkate almaları gerektiği, öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin araştırmacı tarafından inceleneceği vurgulanmıştır. Bu haftaki öykünün işaretleyerek ve not alarak okuma ile okunmuş şeklinin ve araştırmacı tarafından çıkarılan özetinin, öğretmen adaylarının dönütleri araştırmacıya ulaştığında kendilerine gönderileceği de belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarına, stratejiyi destekleme basamağının son dönemlerinde olduğu söylenerek yakın zamanda bağımsız performans basamağına geçileceği ifade edilmiştir. Bağımsız performans basamağına yakın olduklarından adayların artık kendi özetlerini değerlendirme konusunda yetkin olmalarının beklendiği ifade edilmiştir. Kendi özetlerini doğru bir şekilde değerlendirebilenin, başkalarının özetlerini de değerlendirebileceğine dikkat çekilmiştir.

Soruları olup olmadığı sorulduğunda, öğretmen adaylarından bazıları araştırmacıya, kendi özetlerini nasıl değerlendireceklerine dair sorular sormuştur. Bahsi geçen sorular araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Bütün sorular cevaplandırıldığında da ders sonlandırılmıştır.

12. Ders

Stratejiyi destekleme

“Gamsız’ın Ölümü” (Ek 7) isimli öykü, daha önceki haftalarda olduğu üzere öğretmen adaylarının e-posta adreslerine gönderilmiş, hemen ardından adayların telefonlarına öykünün gönderildiğine dair bilgilendirme mesajı iletilmiştir.

Öğretmen adayları, metinleri otuz beş dakikalık süre içinde özetlemişler, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya e-posta ile göndermişlerdir.

13. Ders

Stratejiyi destekleme

En son yapılan çalışmadan birkaç gün sonra, öğretmen adayları yazdıkları özetler hakkındaki değerlendirmelerini araştırmacıya iletmiştir. Araştırmacı da gelen dönütleri değerlendirmiş, eksiklerini tespit ederek öğretmen adaylarına tekrar göndermiştir. Bunun yanında işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemleriyle okunan öykü ve çıkarılan özet de kendilerine iletilmiştir. Belgelerin iletilmesine dair öğretmen adaylarının telefonlarına mesaj da gönderilmiştir.

Dersin başında öğretmen adaylarına, geçen derste çıkardıkları özetlerle ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmen adayları, özetlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine, kendilerini değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adayları, bu

işin başlangıçta zor geldiğini ama biraz kafa yorduklarında ne yapmaları gerektiğini anladıklarını ifade etmişlerdir.

Derse öğretmen adaylarından gelen özet değerlendirmeleri hakkında konuşularak başlanmıştır. Bu süreçte, gelen değerlendirmeler ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde neleri doğru yaptığı, neleri geliştirmeleri gerektiği konusunda onlara örnekler verilmiştir.

Açıklamaların ardından öğretmen adaylarına, değerlendirmeleri hakkında sormak istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Adaylardan birkaçı, kendilerini değerlendirirken karşılaştıkları zorluklardan bahsetmişler, bu zorlukları aşmak için yapmaları gerekenleri sormuşlardır. Araştırmacı da öğretmen adaylarına sordukları konular hakkında açıklamalar yaparak onlara yol göstermiştir.

Sorulacak sorunun kalmamasıyla o haftaki iki dersin genel tekrar yapmaya ayrılacağı belirtilmiştir. Bu nedenle öz düzenleme, öz düzenleme becerileri, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ve bu modelin çalışmada nasıl kullanıldığı hakkında konuşulmaya başlanmıştır. Öz düzenlemenin tanımından, öz düzenleme becerilerinden, modelin gelişiminden ve yararlarından kısaca bahsettikten sonra basamaklarından bahsedilmiştir.

Ders öğretmen adaylarıyla etkileşimli olarak işlenmiş, bu şekilde adayların öğrendiklerini hatırlama çabası içine girmeleri amaçlanmıştır. Modelin basamakları hatırlatıldıktan sonra, çalışma sürecinde hangi basamakta nelerin yapıldığı hakkında konuşulmaya başlanmıştır. Bu basamaklarda nelerin yapıldığını tespit için öğretmen adaylarına daha çok söz hakkı verilmiştir.

Basamaklarda yapılanların neler olduğu ve hangi uygulamanın hangi becerilerin gelişmesine yarar sağladığından uzunca bahsedilmesinin ardından öğretmen adaylarına sormak istedikleri soru olup olmadığı sorulmuştur. Gelen birkaç sorunun cevaplandırılmasının ardından ders sonlandırılmıştır.

14. Ders

Stratejiyi destekleme

Geçen ders başlanan genel tekrara, özet ve özetleme stratejileri bağlamında öğrenilenler hakkında konuşularak devam edilmiştir. Geçen derste olduğu gibi etkileşimi yüksek bir ders gerçekleştirilmek istenmiştir.

Öğretmen adaylarıyla özet tanımı, ideal özet ve özetlemenin faydaları hakkında konuşulmuştur. Bahsi geçen bilgileri öğretmen adayları kendilerine yöneltilen sorulara göre vermişlerdir.

Ardından özetleme stratejilerinin neler olduğu konusuna gelinmiştir. Burada da ders, stratejilerin neler olduğu ve hangi stratejinin nasıl uygulandığı hakkında öğretmen adaylarının cevapları üzerinden ilerlemiştir.

Stratejilerin hatırlanması sona erdiğinde öğretmen adaylarının sormak istedikleri soruları sorabilecekleri belirtilmiştir. Adaylar, sorularının olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı, öğretmen adaylarına çalışma hakkındaki görüşlerini sormuştur. Adaylar söz hakkı alarak çalışmanın çok verimli geçtiği, öz düzenleme becerileri, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ve özetleme stratejileri hakkında çok yararlı bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir.

Bilgi edinmenin yanı sıra edinilen bilgilerin nasıl uygulanacağı konusunda da gerekli donanımına sahip olduklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Eskiden özet denilince ürktüklerinden, özet çıkarma konusunda birçok zorlukla karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Şimdi ise özet çıkarmaya dair korkularının ve özet çıkarırken yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebildiklerini söylemişlerdir.

Çalışmanın özet çıkarmanın yanı sıra öz düzenleme becerileri, strateji öğrenme ve öğretme hakkında da yararları olduğunu vurgulamışlardır. Bu sayede ders çalışırken, çalıştıklarını hayata geçirirken, çalıştıkları bir konuyu başkalarına anlatırken ya da günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözerken işlerinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının söylemek istedikleri sona erdiğinde araştırmacı, öğretmen adaylarına çalışmaya destek verdikleri için teşekkür etmiştir. Çalışmanın ancak kendilerinin verimli katılımıyla amacına ulaşabileceğini vurgulamıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmalarının ve devamında düzenli olarak derslerde bulunup kendilerine verilen ödevleri yapmalarının, öykülerin özetlerini çıkarmalarının çalışma açısından çok kıymetli olduğuna işaret edilmiştir.

Ardından öğretmen adaylarına haftaya çalışmanın son testlerinin yapılacağı bilgisi verilmiştir. Son testler esnasında, daha önceki özet çıkarma etkinliklerindeki kuralların geçerli olduğu ifade edilmiştir. Son testler öncesinde son kez pratik yapmaları için kendilerine bu dersin ardından bir öykünün gönderileceği (Ev Ona Yakıştı, Ek 8), öykünün özetinin hafta ortasına kadar araştırmacıya gönderilmesinin istendiği vurgulanmıştır.

Soru sormak isteyen öğretmen adayının olup olmadığı sorulmuştur. Soru gelmeyince ders, araştırmacının iyi dilekleriyle sonlandırılmıştır.

15. Ders

Bağımsız performans

Bu ders, yapılacak iki son testten ilkinde ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının son teste zamanında katılmaları adına, testin yapılacağı günden önce ve testin yapılmasına yarım saat kala adaylara telefon mesajı ile gerekli hatırlatma yapılmıştır.

Kararlaştırılan vakit geldiğinde adaylara ön testte kullanılan öykü (087956'nın Sıfırı, Ek 3) gönderilmiştir. E-postadaki mesajda bu öyküyü ön testte özetledikleri, bilinçli olarak aynı öykünün kendilerine tekrar gönderildiği bilgisi öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Bu sayede adayların yanlış öykünün gönderildiği kanısına varmamalarını sağlamak ve zaman kaybetmelerinin önüne geçmek amaçlanmıştır.

Öykünün e-posta adreslerine gönderilmesinin ardından öğretmen adaylarının telefonlarına öykünün kendilerine iletilmesine dair mesaj gönderilmiştir. Öyküyü otuz beş dakika içinde özetlemelerinin beklendiği vurgulanmıştır.

Öğretmen adayları, çalışmanın başında, ön testte özetledikleri hikâye edici metni tekrar özetlemişlerdir. Otuz beş dakikalık sürenin sonunda özetler araştırmacıya teslim edilmiştir.

Tüm özetler kendisine ulaştığında araştırmacı, on beş dakika sonra, özetlemeleri için diğer öyküyü kendilerine göndereceğine dair bilgilendirme mesajını öğretmen adaylarının telefonlarına göndermiştir.

16. Ders

Bağımsız performans

Bu derste diğer son test yapılmıştır. Kararlaştırılan vakitte öğretmen adaylarına, daha önce okumadıkları, Forsa (Ek 9) isimli hikâye edici metin gönderilmiştir. Öykünün e-posta adreslerine gönderildiğine dair bilgilendirme mesajı da ayrıca öğrencilerin telefonlarına iletilmiştir. Otuz beş dakikalık sürenin ardından öğretmen adaylarının yazdığı özetler araştırmacıya teslim edilmiştir.

Tüm özetler ulaştığında araştırmacı, önceki hafta son derste yaptığı gibi, çalışmaya verdikleri destek nedeniyle öğretmen adaylarına teşekkür etmiştir. Bu teşekkürü bir telefon mesajı ile gerçekleştirmiştir. Gönderilen mesaja öğretmen adayları olumlu ve memnuniyet verici cevaplarla karşılık vermişlerdir.

Son dersin ardından, çalışmanın başında görüşme yapılan on beş öğretmen adayıyla, bu sefer çalışmayı değerlendirme amacı taşıyan bir görüşme yapılmıştır.

İlk görüşmeye katılan on beş öğretmen adayıyla yapılan bu görüşme öncesinde öğretmen adaylarıyla görüşülmüş, her biriyle yapılacak görüşmenin tarihi ve saati kararlaştırılmıştır. Öğretmen adayları ilk görüşmeye katıldıklarında çalışmanın sonunda bir görüşme daha yapılacağı, bu görüşmeye katılma konusunda fikirlerinin ne olduğu sorulmuştur. Tüm öğrenciler olumlu yanıt vermişlerdir. Bu nedenle öğrencilerden görüşmeye katılma konusunda tekrar talep toplanmamıştır.

Son uygulamanın ardından gerçekleştirilen bu görüşmede öğretmen adaylarının çalışma sürecinde yapılanlar (haftalarda yapılan etkinlikler, seçilen metinler, çalışma kâğıtları, özetleme süresi, araştırmacının tutumu ve anlatımı), özetlemeyi ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenme durumları ile modelle özetlemeyi başkalarına öğretme ve ileride modelle özetleme veya başka bir beceriyi başkalarına öğretme hakkındaki görüşleri alınmak istenmiştir.

Salgın şartları nedeniyle görüşmeler çevrim içi görüşme uygulaması (Zoom) ile veya telefon üzerinden yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğretmen adaylarına ilk görüşmede olduğu gibi, görüşmenin amacı, görüşmecilerin kimliklerinin gizli tutulacağı, görüşmenin verilerinin hizmet edeceği çalışma, görüşmenin yapılış şekli ve süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmacı, öğretmen adaylarının rahat konuşabilmesi için ilk görüşmede sergilediği tavrı sürdürmüştür. Görüşmelerin başında öğretmen adaylarının görüşmeye ısınması için adaylarla kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık yirmi–yirmi beş dakika sürmüştür.

Çalışmanın sona ermesinden altı ay sonra, öğretmen adaylarıyla bir hatırlama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte amaç, öğretmen adaylarının özetleme stratejilerinin her birinin baş harfi alınarak ortaya çıkarılan BÜZKONTAYO’nun açılımını bilme durumlarını ölçmektir. Bu etkinliğe katılan öğretmen adaylarının bahsi geçen uygulamanın yapılacağından haberleri yoktur. Hatırda kalma durumunu daha iyi ölçmek için onlara toplanmalarının sonucunda ne yapılacağı konusunda önceden bilgi verilmemiştir. Özetleme eğitiminin gerçekleştirildiği dönemde araştırmacı, sonraki dönem okulların açılması durumunda kendileriyle yüz yüze de görüşmek istediğini, bu görüşmede uzaktan olan tanışıklıklarının yanında yüz yüze bir tanışma gerçekleştirmek ve bir kere de kendilerine yüz yüze teşekkür etmek istediğini, bu buluşmada bir etkinlik gerçekleştirileceğini çeşitli derslerde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarına da bu minvalde bilgi verilmiştir.

Okulların yüz yüze eğitime başlaması nedeniyle bu etkinlik yüz yüze yapılmıştır. Öncelikle planlamanın yapılabilmesi adına öğretmen adaylarıyla irtibata geçilmiş ve onların uygun

oldukları gün ve zaman dilimleri saptanmıştır. Sonrasında, öğretmen adaylarının uygun olduğu zamanda bir sınıf ayarlanmış ve uygulama planlanmıştır.

Kararlaştırılan gün ve saatte, belirlenen sınıfta öğretmen adaylarıyla buluşulmuştur. Öğretmen adaylarıyla kısa bir tanışmanın ardından kısaca sohbet edilmiştir. Araştırmacı, çalışmanın mevcut durumundan bahsetmiş ve verdikleri destek için adaylara tekrar teşekkür etmiştir.

Ardından öğretmen adaylarına, çalışmaya dair kısa bir etkinlik yapılacağı söylenmiştir. Öğretmen adaylarına birer kâğıt dağıtılmış ve bu etkinliğin tez çalışmasının başında detay verilmeden bahsedilen etkinlik olduğu, etkinliğin çalışma kapsamında olduğu, verdikleri cevapların teze veri sağlamak adına kullanılacağı, kimliklerinin gizli kalacağı hakkında kendilerini bilgilendirmiştir. Bu çalışmanın da birlikte yaptıkları diğer tüm çalışmalar gibi gönüllülük esasına dayalı olduğunu hatırlatarak öğretmen adaylarının desteğini beklediğini ama arzu edenlerin etkinliğe katılmak zorunda olmadıklarını iletmiştir. Öğretmen adaylarının hepsi etkinliğe katılmak konusunda bir istekli olduklarını bildirmişlerdir.

Tüm öğretmen adayları hazır olduğunda, çalışma esnasında on özetleme stratejisi öğrendikleri ve bu stratejilerin BÜZKONTAYO şeklinde kodlandığı kendilerine hatırlatılmıştır. Şimdi kendilerinden bu on stratejiden akıllarında kalanları BÜZKONTAYO kısaltmasında hangi harfe karşılık geliyorsa oraya yazmalarının istendiği belirtilmiştir. Süre olarak da beş dakika verilmiştir.

Stratejilerin açıklamalarını hatırladıklarını ama kısaltmada nereye yazmaları gerektiğini bilemediklerini belirten öğretmen adayları, bu durumda ne yapmaları gerektiğini sormuşlardır. Araştırmacı, verilen kâğıda akıllarına geldiği şekilde yazabileceklerini, verileri çözümlerken verdikleri cevapların dikkate alınacağını belirtmiştir.

Öğretmen adayları verilen sürede kendilerinden beklenen çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı tüm kâğıtları toplamış ve etkinliğe eksiksiz olarak katıldıkları için öğretmen adaylarına teşekkür etmiştir. Etkinliğin bitirilmesinin ardından, araştırmacının eğitim verilen dönemde bahsettiği, teşekkür toplantısını gerçekleştirmek adına okul bahçesine inilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Gruplar arası ön testin ölçümünde kullanılacak test türünün belirlenmesi için yapılanlar çalışma grubu başlığı altında anlatılmıştır. Bunun dışında tüm testlerin ve testlerdeki strateji kullanımlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında kullanılacak test türlerinin

belirlenmesi için Shapiro–Wilk normallik testi yapılmıştır. Bu hesaplamalar ile son test 1 ve son test 2’nin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Stratejiler bağlamında yapılan normallik hesaplamalarında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu nedenle grup içi anlamlı farkı ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arası anlamlı farkı ölçmek üzere ise Mann – Whitney U Testi kullanılmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi içinse içerik analizi yapılmıştır. Burada yapılmak istenen “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Bu bağlamda tabloların yanında görüşmecilerin ifadelerinden kesitler de kullanılmıştır.

Geçerliğin artırılması adına, her iki görüşme de yazılı hâle getirilmiş, kodlama öncesinde, görüşme yapılan öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Öğretmen adayları, görüşme kayıtlarını okumalarının ardından, sözlerinin aynen aktarıldığını imzaları ile tasdik etmiştir.

Görüşme metinlerinin veri olarak kodlanması sürecinin ardından araştırmacı, başka bir araştırmacıdan verileri kodlamasını istemiştir. Miles ve Huberman (1994, s. 64)’ın “Görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” formülüyle ilk görüşme için kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve çıkan sonucun 100 ile çarpılmasıyla bu oranın %97,27 olduğu tespit edilmiştir.

Son görüşmenin kodlayıcılar arası güvenilirliği için de aynı işlemler gerçekleştirilmiş ve oran %92,38 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda “elde edilen eşitliğin %70’ten daha yüksek bir sonuç vermesi” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81) beklendiğinden, hem ilk görüşme hem son görüşmenin kodlayıcılar arası güvenilirliğinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Son dersten altı ay sonra yapılan hatırlama etkinliğinin verileri de araştırmacı ve onun dışında başka bir araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. İlk ve son görüşmenin kodlayıcılar arası güvenilirliğinin ölçümünde olduğu gibi Miles ve Huberman (1994, s. 64)’ın (Görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)” formülüyle hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik 100 ile çarpılmış ve sonuç olarak %100 bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt problemlerle ilişkili olarak paylaşılmış ve tablolar açıklanmıştır. Burada iletilen ve kısaca yorumlanan bulgular, sonraki bölümde kapsamlı şekilde ele alınmıştır.

1. Öğretmen adayları özetleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Ön Test Puan Ortalamaları

Özetleme Stratejileri	Tam Puan Değeri	Standart Sapma	Ortalama
1. Başlık yazma	5	1,56847	4,3750
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcılığı kullanma	5	1,47541	4,2448
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	5	2,24284	2,2656
4a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)	10	2,49501	5,1563
4b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)	15	3,82162	7,7344
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	10	1,70718	6,1458
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	10	3,65535	7,2396
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	10	1,57552	5,8333
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	10	2,80843	5,4688
9. Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	10	1,62997	6,1979
10. Metin-özet oranına dikkat etme	10	2,51271	9,0104
Toplam			63,6719

Öğretmen adayları “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcılığı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde yüksek puan ortalamalarına ulaşmışlardır. Diğer stratejilerde ise tam puanın oldukça altında kalmışlardır. Toplam ortalama da 64 (63,6719, SS=16,65794) puanın altında kalmışlardır. Bu sonuçlar, öğretmen

adaylarının özetleme stratejilerini kullanma açısından yüksek puanlar alamadıklarını göstermektedir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları

Özetleme Stratejileri	Deney		Kontrol	
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
1. Başlık yazma	4,0104	1,98428	4,7396	,90133
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	4,3229	1,42661	4,1667	1,54931
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	2,8646	2,31603	1,6667	2,04124
4a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	5,7292	2,49773	4,5833	2,40772
4b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	8,7500	3,93562	6,7188	3,49325
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	6,3542	1,47057	5,9375	1,92417
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	7,6042	3,64745	6,8750	3,70443
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	6,0417	1,45898	5,6250	1,68916
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	6,1458	2,55155	4,7917	2,94115
9. Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	6,6667	1,41165	5,7292	1,72563
10. Metin-Özet oranına dikkat etme	9,5833	,95173	8,4375	3,36320

Deney grubu ve kontrol grubunun aldıkları puanlar ayrı ayrı incelendiğinde, yine Tablo 12 ile paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrı şekilde ele alındığında da öğretmen adaylarının “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde yüksek puan ortalamalarına ulaştıkları görülmektedir.

Gruplar ayrı ayrı ve birlikte incelendiğinde, öğretmen adaylarının strateji öğretimi açısından eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

2. Verilen eğitim sonucunda, deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdıkları özetlerle, kontrol grubunun son test için yazdığı özetler arasında özetleme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	35,33	848,00	28,000	,000
Kontrol Grubu	24	13,67	328,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 1 puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=28,000, p=,000<,05).

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	36,44	874,50	1,500	,000
Kontrol Grubu	24	12,56	301,50		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 2 puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir (U=1,500, p=,000<,05).

Tablo 14 ve Tablo 15’te görüldüğü üzere, son test 1 ve son test 2’de deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bu anlamlı fark, verilen eğitimin deney grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerini artırdığını göstermektedir.

Başlık Yazma

Tablo 16

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Ön Test				
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p

Deney Grubu	24	22,81	547,50	247,500	,173
Kontrol Grubu	24	26,19	628,50		

Başlık Yazma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=247,500$, $p=,173>,05$).

Tablo 17

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Son Test 1					Son Test 2				
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	26,00	624,00	252,000	,077	25,50	612,00	264,000	,153
Kontrol Grubu	24	23,00	552,00			23,50	564,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($U=252,000$, $p=,077>,05$).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=264,000$, $p=,153>,05$).

Başlık Yazma stratejisinin ön test, son test 1 ve son test 2 puanlamaları sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bunun sebebinin, bu stratejinin her iki grup tarafından da ortalamanın üstünde bir başarıyla kullanılmasının olduğu söylenebilir.

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma

Tablo 18

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Ön Test			U	p
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	25,02	600,50	275,500	,725
Kontrol Grubu	24	23,98	575,50		

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=275,500$, $p=,725>,05$).

Tablo 19

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Son Test 1		U	p	Son Test 2		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	26,50	636,00	240,000	,085	25,00	600,00	276,000	,317
Kontrol Grubu	24	22,50	540,00			24,00	576,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=240,000$, $p=,085>,05$).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir ($U=276,000$, $p=,317>,05$).

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisinin ön test, son test 1 ve son test 2 puanlamaları sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başlık Yazma stratejisinde olduğu üzere, bu stratejinin de her iki grup tarafından da ortalamanın üstünde bir başarıyla kullanılması nedeniyle gruplar arasında anlamlı fark oluşmadığı söylenebilir.

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma

Tablo 20

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ön Test		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	27,94	670,50	205,500	,072
Kontrol Grubu	24	21,06	505,50		

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=205,500$, $p=,072>,05$).

Tablo 21

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Son Test 1		U	p	Son Test 2		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	33,48	803,50	72,500	,000	30,67	736,00	140,000	,000
Kontrol Grubu	24	15,52	372,50			18,33	440,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($U=72,500$, $p=,000<,05$).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=140,000$, $p=,000<,05$).

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, ön testte deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu, grupların puan olarak birbirine yakın olduğunu gösterir. Son test 1 ve son test 2 açısından bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Anlamlı fark, verilen eğitim sonucu deney grubunun, bahsi geçen stratejiyi öğrenebildiğini ifade etmektedir.

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma

Tablo 22

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ön Test		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	27,71	665,00	211,000	-1,665
Kontrol Grubu	24	21,29	511,00		

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=211,000$, $p=-1,665>,05$).

Tablo 23

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Son Test 1		U	p	Son Test 2		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	30,02	720,50	155,500	,004	8,1250	807,00	69,000	,000
Kontrol Grubu	24	18,98	455,50			4,2708	369,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=155,500, p=,004<,05).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (U=69,000, p=,000<,05).

Deney ve kontrol gruplarının a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisinden ön testte aldıkları puanlar arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Son test 1 ve son test 2’de ise deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubunun verilen eğitim sonucunda bahsi geçen stratejiyi kontrol grubuna nazaran daha iyi kullandığını göstermektedir.

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma

Tablo 24

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ön Test		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	28,15	675,50	200,500	-1,895
Kontrol Grubu	24	20,85	500,50		

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır (U=200,500, p=-1,895>,05).

Tablo 25

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Son Test 1					Son Test 2			
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	30,75	738,00	138,000	,001	34,69	832,50	43,500	,000
Kontrol Grubu	24	18,25	438,00			14,31	343,50		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir (U=138,000, p=,001<,05).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır (U=43,500, p=,000<,05).

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisine dair sonuçlar incelendiğinde, ön testte gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı, son test 1 ve son test 2’de ise deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun verilen eğitimle stratejiyi öğrenebildiğinin göstergesidir.

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma

Tablo 26

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test					
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	26,52	636,50	239,500	,269
Kontrol Grubu	24	22,48	539,50		

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır (U=239,500 p=,269>,05).

Tablo 27

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Son Test 1					Son Test 2			
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	35,48	851,50	24,500	,000	35,63	855,00	21,000	,000
Kontrol Grubu	24	18,25	438,00			14,31	343,50		

Kontrol Grubu	24	13,52	324,50	13,38	321,00
---------------	----	-------	--------	-------	--------

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=24,500$, $p=,000<,05$).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($U=21,000$, $p=,000<,05$).

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisinin ön test sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu, iki grubun stratejiyi kullanma açısından yakın düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Son test 1 ve son test 2’de deney grubu lehine anlamlı farkın oluşması ise eğitim sonunda stratejinin deney grubu tarafından öğrenilebildiğini göstermektedir.

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma

Tablo 28

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Ön Test			U	p
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	26,19	628,50	247,500	,368
Kontrol Grubu	24	22,81	547,50		

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=247,500$, $p=,368>,05$).

Tablo 29

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Son Test 1						Son Test 2			
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	29,44	706,50	169,500	,002	26,50	636,00	240,000	,039
Kontrol Grubu	24	19,56	469,50			22,50	540,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=169,500$, $p=,002<,05$).

Mann – Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($U=240,000$, $p=,039<,05$).

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisinden grupların aldıkları puanlar arasında, ön testte anlamlı fark bulunmamaktadır. Son test 1 ve son test 2’de ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu durum, başlangıçta grupların stratejiyi birbirlerine yakın düzeyde kullandıklarını fakat eğitim sonrasında deney grubunun stratejiyi kullanma konusunda başarısının arttığını göstermektedir.

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma

Tablo 30

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ön Test		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	26,00	624,00	252,000	,407
Kontrol Grubu	24	23,00	552,00		

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=252,000$, $p=,407>,05$).

Tablo 31

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Son Test 1			p	Son Test 2			
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	33,88	813,00	63,000	,000	35,19	844,50	31,500	,000
Kontrol Grubu	24	15,13	363,00			13,81	331,50		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($U=63,000$, $p=,000<,05$).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=31,500$, $p=,000<,05$).

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisinden ön testte alınan puanlar açısından, gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son test 1 ve son test 2’de deney grubu lehine anlamlı farkın bulunması, verilen eğitim sonucunda stratejinin kullanımının deney grubu tarafından öğrenilebildiğini göstermektedir.

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme

Tablo 32

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test				
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U p
Deney Grubu	24	27,50	660,00	216,000 ,110
Kontrol Grubu	24	21,50	516,00	

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=216,000$, $p=,110>,05$).

Tablo 33

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Son Test 1					Son Test 2				
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	32,90	789,50	86,500	,000	34,00	816,00	60,000	,000
Kontrol Grubu	24	16,10	386,50			15,00	360,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($U=86,500$, $p=,000<,05$).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir ($U=60,000$, $p=,000<,05$).

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisinden grupların ön testte aldıkları puanlar birbirine yakın olduğundan, gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Son test 1 ve son test 2’de aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olması, deney grubunun verilen eğitim sonrasında stratejiyi öğrenebildiğine işaret etmektedir.

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme

Tablo 34

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ön Test		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	27,77	666,50	209,500	,071
Kontrol Grubu	24	21,23	509,50		

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($U=209,500$, $p=,071>,05$).

Tablo 35

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Son Test 1			U	p	Son Test 2		
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı				Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	
Deney Grubu	24	34,38	825,00	51,000	,000		35,58	854,00	22,000
Kontrol Grubu	24	14,63	351,00				13,42	322,00	

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($U=51,000$, $p=,000<,05$).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($U=22,000$, $p=,000<,05$).

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme stratejisinde ön testte gruplar arasında anlamlı fark oluşmamışken son test 1 ve son test 2’de deney grubu lehine anlamlı fark oluşmuştur. Bu sonuç, başlangıçta grupların yakın puanlar aldığını, verilen eğitim

sonucunda stratejinin kullanımının deney grubu tarafından öğrenilebilmesi nedeniyle stratejinin kullanımından deney grubunun aldığı puanın arttığını göstermektedir.

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme

Tablo 36

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ön Test		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	25,75	618,00	258,000	,382
Kontrol Grubu	24	23,25	558,00		

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisi açısından, deney ve kontrol gruplarının Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır (U=258,000, p=,382>,05).

Tablo 37

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ile Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	N	Son Test 1		U	p	Son Test 2		U	p
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney Grubu	24	27,19	652,50	223,500	,070	25,42	610,00	266,000	,537
Kontrol Grubu	24	21,81	523,50			23,58	566,00		

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 1’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=223,500, p=,070>,05).

Mann – Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, son test 2’de deney ve kontrol gruplarının aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır (U=266,000, p=,537>,05).

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisinin kullanımından ön test, son test 1 ve son test 2’den alınan puanlar incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı fark oluşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeninin, stratejinin her iki grup tarafından da ortalamanın üstünde bir başarıyla kullanılması olduğu söylenebilir.

Gruplardaki değişimlerin karşılaştırılabilmesi adına üçüncü ve dördüncü alt problemler olan “Deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdıkları özetlerle, öncesinde yazdıkları özetler arasında anlamlı bir fark

var mıdır?” ve “Kontrol grubunun ön test ve son test için yazdıkları özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problemlerine yönelik bulgular birlikte verilmiştir.

Tablo 38

Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,199	,000
Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
Eşit	1				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4,199$, $p=,000<,05$).

Tablo 39

Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,288	,000
Pozitif Sıra	24	12,50	300,00		
Eşit	0				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir ($z=-4,288$, $p=,000<,05$).

Deney grubunun ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 sonuçları arasında son testler lehine anlamlı farkın oluşması, deney grubunun ön teste nazaran puanlarının yükseldiğini ifade etmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin stratejileri kullanmayı öğrenebildiklerini göstermektedir.

Tablo 40

Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
------------------------	---	--------------------	--------------	---	---

Negatif Sıra	8	9,81	78,50	-,095	,924
Pozitif Sıra	9	8,28	74,50		
Eşit	7				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,095$, $p=,924>,05$).

Tablo 41

Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	11,25	90,00	-1,716	,086
Pozitif Sıra	16	13,13	210,00		
Eşit	0				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-1,716$, $p=,086>,05$).

Deney grubunun ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 sonuçları arasında son testler lehine anlamlı farkın oluşurken kontrol grubunun bu testlerinin sonuçları arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu sonuç, kontrol grubunun puanlarının daha önce ön test sonuçlarında ifade edilen düşük aralıkta seyrettiğini, grupta stratejileri öğrenme açısından bir gelişme yaşanmadığını göstermektedir.

Tablo 42

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,121	,034
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
Eşit	19				

Başlık Yazma stratejisi açısından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($z=-2,121$, $p=,034<,05$).

Tablo 43

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2,00	2,00	-,447	,655
Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
Eşit	22				

Başlık Yazma Stratejisi açısından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-.447$, $p=.655>.05$).

Tablo 44

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,121	,034
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
Eşit	19				

Başlık Yazma stratejisi açısından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,121$, $p=.034<.05$).

Tablo 45

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-,535	,593
Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
Eşit	21				

Başlık Yazma stratejisi açısından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir ($z=-.535$, $p=.593>.05$).

Tablo 46

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	,00	,00	-1,890	,059
Pozitif Sıra	20	2,50	10,00		
Eşit	0				

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,890$, $p=,059>,05$).

Tablo 47

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-,378	,705
Pozitif Sıra	2	3,00	6,00		
Eşit	20				

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,378$, $p=,705>,05$).

Tablo 48

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,121	,034
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
Eşit	19				

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine bir fark olduğu tespit edilmektedir ($z=-2,121$, $p=,034<,05$).

Tablo 49

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-1,947	,052
Pozitif Sıra	5	3,90	19,50		
Eşit	18				

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,947$, $p=,052>,05$).

Tablo 50

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2,00	2,00	3,082	,002
Pozitif Sıra	12	7,42	89,00		
Eşit	11				

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($z=-3,082$, $p=,002<,05$).

Tablo 51

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
------------------------	---	--------------------	--------------	---	---

Negatif Sıra	3	4,17	12,50	-,425	,671
Pozitif Sıra	3	2,83	8,50		
Eşit	18				

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-,425$, $p=,671>,05$).

Tablo 52

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-2,959	,003
Pozitif Sıra	11	7,91	87,00		
Eşit	11				

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-2,959$, $p=,003<,05$).

Tablo 53

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	7,40	37,00	-1,321	,186
Pozitif Sıra	10	8,30	83,00		
Eşit	9				

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test - son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir ($z=-1,321$, $p=,186>,05$).

Tablo 54

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	5,50	11,00	-2,721	,007
Pozitif Sıra	12	7,83	94,00		
Eşit	10				

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($z=-2,721$, $p=,007<,05$).

Tablo 55

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1–Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4,50	13,50	-1,155	,248
Pozitif Sıra	6	5,25	31,50		
Eşit	15				

a)Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-1,155$, $p=,248>,05$).

Tablo 56

a)Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	7,00	21,00	-3,096	,002
Pozitif Sıra	16	10,56	169,00		
Eşit	5				

a)Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-3,096$, $p=,002<,05$).

Tablo 57

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
------------------------	---	--------------------	--------------	---	---

Negatif Sıra	7	8,57	60,00	-,492	,623
Pozitif Sıra	7	6,43	45,00		
Eşit	10				

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-,492$ $p=,623>,05$).

Tablo 58

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4,50	9,00	-2,804	,005
Pozitif Sıra	12	8,00	96,00		
Eşit	10				

b)Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir ($z=-2,804$, $p=,005<,05$).

Tablo 59

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4,50	18,00	-1,026	,305
Pozitif Sıra	6	6,17	37,00		
Eşit	14				

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-1,026$, $p=,305>,05$).

Tablo 60

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
------------------------	---	--------------------	--------------	---	---

Negatif Sıra	2	6,50	13,00	-3,649	,000
Pozitif Sıra	19	11,47	218,00		
Eşit	3				

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3,649$, $p=,000<,05$).

Tablo 61

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7,79	54,50	-,656	,512
Pozitif Sıra	6	6,08	36,50		
Eşit	11				

b)Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir ($z=-,656$, $p=,512>,05$).

Tablo 62

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,144	,000
Pozitif Sıra	21	11,00	231,00		
Eşit	3				

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($z=-4,144$, $p=,000<,05$).

Tablo 63

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	6,38	51,00	-1,403	,161
Pozitif Sıra	3	5,00	15,00		
Eşit	13				

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-1,403$, $p=,161>,05$).

Tablo 64

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,203	,000
Pozitif Sıra	21	11,00	231,00		
Eşit	3				

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4,203$, $p=,000<,05$).

Tablo 65

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	6,38	51,00	-1,706	,088

Pozitif Sıra	3	5,00	15,00
Eşit	13		

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-1,706$, $p=,088>,05$).

Tablo 66

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4,50	4,50	-2,652	,008
Pozitif Sıra	10	6,15	61,50		
Eşit	13				

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,652$, $p=,008<,05$).

Tablo 67

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5,00	20,00	-,794	,427
Pozitif Sıra	6	5,83	35,00		
Eşit	14				

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-,794$, $p=,427>,05$).

Tablo 68

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,035	,002

Pozitif Sıra	11	6,00	66,00
Eşit	13		

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($z=-3,035$, $p=,002<,05$).

Tablo 69

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-2,839	,005
Pozitif Sıra	11	6,77	74,50		
Eşit	12				

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($z=-2,839$, $p=,005<,05$).

Tablo 70

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,179	,000
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00		
Eşit	4				

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4,179$, $p=,000<,05$).

Tablo 71

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1–Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	6,50	45,50	-1,186	,236

Pozitif Sıra	5	6,50	32,50
Eşit	12		

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-1,186$, $p=,236>,05$).

Tablo 72

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,042	,000
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00		
Eşit	4				

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($z=-4,042$, $p=,000<,05$).

Tablo 73

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	6,50	45,50	-,577	,564
Pozitif Sıra	5	6,50	32,50		
Eşit	12				

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-,577$, $p=,564>,05$).

Tablo 74

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	7	21,00	-3,101	,002

Pozitif Sıra	16	10,56	169,00
Eşit	5		

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($z=-3,101$, $p=,002<,05$).

Tablo 75

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	3,70	18,50	-,769	,442
Pozitif Sıra	2	4,75	9,50		
Eşit	17				

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-,769$, $p=,442>,05$).

Tablo 76

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,215	,000
Pozitif Sıra	22	11,50	253,00		
Eşit	2				

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4,215$, $p=,000<,05$).

Tablo 77

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4,50	18,00	-2,991	,003

Pozitif Sıra	14	10,93	153,00
Eşit	6		

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-2,991$, $p=,003<,05$).

Tablo 78

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,739	,000
Pozitif Sıra	17	9,00	153,00		
Eşit	7				

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, son test 1 lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($z=-3,739$, $p=,000<,05$).

Tablo 79

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3,67	11,00	-,108	,914
Pozitif Sıra	3	3,33	10,00		
Eşit	18				

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,108$, $p=,914>,05$).

Tablo 80

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,363	,000
Pozitif Sıra	17	9,00	153,00		
Eşit	7				

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4,363$, $p=,000<,05$).

Tablo 81

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,676	,007
Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
Eşit	1				

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-2,676$, $p=,007<,05$).

Tablo 82

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4,00	12,00	-,378	,705
Pozitif Sıra	4	4,00	16,00		

Eşit	17
------	----

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-,378$, $p=,705>,05$).

Tablo 83

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 1 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 1– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2,17	6,50	-,557	,577
Pozitif Sıra	1	3,50	3,50		
Eşit	20				

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 1’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-,557$, $p=,577>,05$).

Tablo 84

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	5,00	25,00	-,333	,739
Pozitif Sıra	4	5,00	20,00		
Eşit	15				

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,333$, $p=,739>,05$).

Tablo 85

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4,25	17,00	-,142	,887
Pozitif Sıra	4	4,75	19,00		

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-,142$, $p=,887>,05$).

3. alt probleme dair bulguların incelenmesi sonucunda deney grubunun toplam puanlarının, hem son test 1 hem son test 2’de ön test ile karşılaştırıldığında anlamlı farka sebep olduğu anlaşılmaktadır. Stratejiler bazında ise “Metin-özet oranına dikkat etme” ve “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” stratejileri dışındaki stratejilerde son testler lehine anlamlı fark oluşmuştur. Bu durum, bahsi geçen stratejilerin kullanımının eğitim sonunda, öncesine göre daha başarılı olduğuna işaret etmektedir.

“Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinin kullanımında anlamlı fark oluşmazken, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” stratejisinin ön test–son test 1 ölçümünde anlamlı fark oluşmamıştır. Bu stratejilerin kullanımında anlamlı farkın oluşmamasının sebebinin, stratejilerin çalışma öncesinde de deney grubu tarafından ortalamanın üstünde başarıyla kullanılması olduğu söylenebilir. Bununla birlikte “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” stratejisinin ön test–son test 2 ölçümünde, son test 2 puanının çok yüksek olmasıyla son test 2 lehine anlamlı farkın meydana geldiği görülmektedir.

4. alt probleme dair bulguların incelenmesi sonucunda kontrol grubunun ön test–son test 1 ve ön test–son test 2 sonuçları arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farkın olmaması, kontrol grubunun puanlarının, daha önce ön test sonuçlarında ifade edilen düşük seviyelerde kaldığını, artmadığını göstermektedir.

Stratejiler yönünden bakıldığında, “Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma”, “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” ve “Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejilerinin ön test–son test 2 ortalamalarında anlamlı farkın oluştuğu görülmektedir. Diğer stratejilerin ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 ölçümlerinde anlamlı fark oluşmamıştır. Yukarıdaki üç stratejinin sadece ön test-son test 2 puanları arasında anlamlı farkın oluşmasının, özetlenen metnin yapısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Aksi takdirde, bu üç stratejinin ön test-son test 1 ölçümleri arasında da anlamlı fark olması gerekmektedir. Bu sonuçlar üzerinden, kontrol grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerinde kayda değer bir gelişme olmadığı söylenebilir.

Gruplardaki değişimlerin karşılaştırılabilmesi adına, aşağıda belirtilen beşinci ve altıncı alt problemlere ait bulgular birlikte verilmiştir.

5. Deney grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Kontrol grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 86

Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	8,67	26,00	-2,952	,003
Pozitif Sıra	17	10,82	184,00		
Eşit	4				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,952$, $p=,003<,05$).

Tablo 87

Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	12,29	86,00	-1,830	,067
Pozitif Sıra	17	12,59	214,00		
Eşit	0				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-1,830$, $p=,067>,05$).

Tablo 88

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	,000	1,000
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	24				

Başlık Yazma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=,000$, $p=1,000>,05$).

Tablo 89

Başlık Yazma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2,25	4,50	-,184	,854
Pozitif Sıra	2	2,75	5,50		
Eşit	20				

Başlık Yazma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-,184$, $p=,854>,05$).

Tablo 90

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	,317
Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
Eşit	23				

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,000$, $p=,317>,05$).

Tablo 91

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	5,50	5,50	-1,063	,288

Pozitif Sıra	5	3,10	15,50
Eşit	18		

Metni Özetlerken Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-1,063$, $p=,288>,05$).

Tablo 92

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3,50	7,00	-,137	,891
Pozitif Sıra	3	2,67	8,00		
Eşit	19				

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-,137$, $p=,891>,05$).

Tablo 93

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	8,17	24,50	-1,490	,136
Pozitif Sıra	10	6,65	66,50		
Eşit	11				

Metni Özetlerken Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir ($z=-1,490$, $p=,136>,05$).

Tablo 94

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5,00	20,00	-1,532	,125
Pozitif Sıra	8	7,25	58,00		
Eşit	12				

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,532$, $p=,125>,05$).

Tablo 95

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	9,73	107,00	-1,005	,315
Pozitif Sıra	7	9,14	64,00		
Eşit	6				

a) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-1,005$, $p=,315>,05$).

Tablo 96

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	7,00	21,00	-2,280	,023
Pozitif Sıra	12	8,25	99,00		
Eşit	9				

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-2,280$, $p=,023<,05$).

Tablo 97

b) Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	8,73	96,00	-,974	,330
Pozitif Sıra	6	9,50	57,00		
Eşit	7				

b)Metni Özetlerken Kendi Cümlelerini Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir ($z=-,974$, $p=,330>,05$).

Tablo 98

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4,50	22,50	-,707	,480
Pozitif Sıra	3	4,50	13,50		
Eşit	16				

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,707$, $p=,480>,05$).

Tablo 99

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	6,58	39,50	-,042	,967
Pozitif Sıra	6	6,42	38,50		
Eşit	12				

Metni Özetlerken Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-,042$, $p=,967>,05$).

Tablo 100

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,342	,180
Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
Eşit	22				

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-1,342$, $p=,180>,05$).

Tablo 101

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	7,38	29,50	-2,037	,042
Pozitif Sıra	12	8,88	106,50		
Eşit	8				

Metni Özetlerken Nesnel Bir Dil Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($z=-2,037$, $p=,042<,05$).

Tablo 102

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	6,00	30,00	-1,165	,244
Pozitif Sıra	8	7,63	61,00		
Eşit	11				

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir ($z=-1,165$, $p=,244>,05$).

Tablo 103

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	6,13	24,50	-,790	,430
Pozitif Sıra	7	5,93	41,50		
Eşit	13				

Metni Özetlerken Temel Bilgileri Kullanma stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-,790$, $p=,430>,05$).

Tablo 104

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,428	,015
Pozitif Sıra	7	4,00	28,00		
Eşit	17				

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,428$, $p=,015<,05$).

Tablo 105

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	7,83	23,50	-2,916	,004
Pozitif Sıra	16	10,41	166,50		
Eşit	5				

Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($z=-2,916$, $p=,004<,05$).

Tablo 106

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1-Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-1,933	,053
Pozitif Sıra	6	4,17	25,00		
Eşit	17				

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($z=-1,933$, $p=,053>,05$).

Tablo 107

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1-Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	10,17	30,50	-2,299	,022
Pozitif Sıra	14	8,75	122,50		
Eşit	7				

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,299$, $p=,022<,05$).

Tablo 108

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Verme Stratejisi Açısından Deney Grubunun Son Test 1–Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3,50	14,00	-,816	,414
Pozitif Sıra	2	3,50	7,00		

Eşit	18
------	----

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($z=-,816$, $p=,414>,05$).

Tablo 109

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme Verme Stratejisi Açısından Kontrol Grubunun Son Test 1– Son Test 2 Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test 2– Son Test 1	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	6,90	34,50	-,358	,721
Pozitif Sıra	7	6,21	43,50		
Eşit	12				

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme stratejisi açısından, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun son test 1-son test 2’de aldığı puanlar arasında, anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,358$, $p=,721>,05$).

Tablo 110

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 ve Son Test 2’de Aldıkları Strateji Bazındaki ve Toplam Puanlar

Özetleme Stratejileri	Son Test 1				Son Test 2			
	Deney		Kontrol		Deney		Kontrol	
	ORT	SS	ORT	SS	ORT	SS	ORT	SS
1. Başlık yazma	5,0000	,00000	4,5833	1,20386	5,0000	,00000	4,6354	1,24887
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	4,8438	,76547	4,2708	1,56023	5,0000	,00000	4,7917	1,02062
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	4,7396	,82251	1,5104	2,01823	4,7396	1,04121	2,3958	2,29948
4a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	7,2917	2,07426	5,1042	2,60426	8,1250	1,68916	4,2708	2,60426
4b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	11,4063	3,40461	7,5000	3,83065	13,5938	2,66602	6,2500	3,77708
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	9,4792	1,27244	5,3125	1,85222	9,2708	1,16076	5,2083	1,79320
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	9,4792	2,08243	7,5000	3,37832	10,0000	,00000	9,2708	2,14668
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	8,5417	1,79320	5,1042	1,87651	9,0625	1,23634	5,4167	1,75491
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	8,2292	2,90045	4,2708	2,90045	10,000	,00000	7,1875	2,36741

9. Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	9,1667	1,59256	5,6250	1,98500	9,8958	,51031	6,9792	1,80265
10. Metin-Özet oranına dikkat etme	9,6875	,84458	8,2292	3,33616	9,4792	1,03713	8,7500	2,55377
Toplam	87,8646	9,83201	59,0104	19,16738	94,1667	4,61370	65,1563	16,04728

Grupların strateji bazında ve toplam olarak aldıkları puanların bir arada görülebilmesi amacıyla verilen bu tablo incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki puan farkı, hem strateji temelinde hem toplam puan yönünden açık bir şekilde görülmektedir. Deney grubu, aldığı eğitim neticesinde ortalama olarak kendi ön testinin ve kontrol grubunun son testlerinin oldukça üstünde puanlara ulaşmıştır. Kontrol grubu ise ortalama olarak düşük bir görüntü çizmektedir.

5. alt probleme dair bulgular incelendiğinde, deney grubunun son test 1–son test 2 puan ortalamaları arasında, son test 2 lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Bu sonucun, metinlerin içerdiği özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adayları her iki metnin özetlenmesinde de yüksek puan ortalamalarına ulaşmakla birlikte, ikinci metinde daha başarılı olmuşlardır.

Stratejiler yönünden bakıldığında ise sadece “b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma” ve “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” stratejilerinin kullanımında son test 2 lehine, küçük puan farklarıyla anlamlı fark oluşmuştur.

Tüm stratejilerden yüksek puan alınmasının ve anlamlı farka rastlanan sadece iki stratejinin olmasının, deney grubunun her hikâye edici metinde özetleme stratejilerini aynı başarıyla kullanabileceğini gösterdiği söylenebilir.

6. alt probleme dair bulgular incelendiğinde kontrol grubunun son test 1–son test 2 toplam puanları arasında anlamlı farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun her iki metinden aldığı toplam puanlar, düşük ortalama ve birbirine yakındır.

Stratejiler yönünden incelendiğinde, kontrol grubunun “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” ve “Nesnel bir dille yazma” stratejilerini kullanması bakımından, son test 2 lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu stratejilerde anlamlı farkın oluşmasıyla birlikte, stratejilerden alınan puanlar bakımından kontrol grubunun, deney grubunun puan ortalamalarının uzağında kaldığı görülmektedir.

Diğer hiçbir stratejinin puanları arasında anlamlı fark oluşmaması ve stratejilerin kullanımından alınan puanların düşük olması, kontrol grubunun stratejileri kullanma açısından gelişim göstermediğine işaret etmektedir.

7. alt problemde “Öğretmen adaylarının çalışma öncesinde özet, özet yazma, özetleme stratejileri, özetlemeyi bilme, başkalarına özetlemeyi öğretme hakkındaki bilgi ve görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışma öncesinde öğretmen adaylarıyla özetleme hakkında altı soruluk bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede sorulan ilk soru ve verilen cevapların dağılımı aşağıdadır:

Tablo 111

Sizce Özet Ne Demektir?

Tema	Kod	f	%
Kısaltma	Metni, genel hatlarını verecek şekilde kısaltmaktır.	12	80,00
Yorumlama	Okurun metni kendi cümleleriyle yeniden yorumlamasıdır.	3	20,00

İlk soruya öğretmen adaylarının %80,00’i “Metni, genel hatlarını verecek şekilde kısaltmaktır.”, %20,00’si ise “Okurun metni kendi cümleleriyle yeniden yorumlamasıdır.” cevabını vermişlerdir. Öğretmen Adayı 1’in “Özet, bir metnin daha kısaltılmış ve genel hatlarıyla en aza indirilmiş hâlidir.” ve Öğretmen Adayı 4’ün “Bir metni genel hatlarını alarak kısaltmak, genel bir algı oluşturmak.” yanıtı, çoğunluğun verdiği cevapların içeriğini yansıtmaktadır.

Öğretmen adaylarına sorulan ikinci soru ve adayların soruya verdikleri cevaplar Tablo 112’de gösterilmektedir.

Tablo 112

İyi Bir Özet Yazmak İçin Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar Nelerdir?

Tema	Kod	f	%
Metnin aslına uygun şekilde kısaltılması	Metni, özünü kaybetmeden kısaltmak	8	53,33
	Özet çıkarırken metne bağlı kalmak	1	6,66
Okuma stratejilerini kullanma	Metni okurken önemli görülen yerlerin altını çizmek	1	6,66
Özetleme stratejilerini kullanma	Başlık yazmak, önemli olaylarla temel bilgileri kısa bir şekilde iletmek	2	13,33
	Metni dikkatle okuyarak olay örgüsünü çıkarmak	2	13,33
	Özet çıkarırken geniş zaman kullanmak	1	6,66

Bu soruya öğretmen adaylarının %53,33’ü “Metni, özünü kaybetmeden kısaltmak” cevabını vermiştir. “Özet çıkarırken metne bağlı kalmak” (%6,66), “Metni okurken önemli yerlerin altını

çizmek” (%6,66), “Başlık yazmak, önemli olaylarla temel bilgileri kısa bir şekilde iletmek” (%13,33), “Metni dikkatle okuyarak olay örgüsünü çıkarmak” (%13,33) ve “Özet çıkarırken geniş zaman kullanmak” (%6,66) verilen diğer cevaplardır.

Bu soruya verilen cevaplara örnek olarak “Betimlemelerden daha uzak, daha olayın ana konusunu anlatan ve konuşma ifadelerinde dedi, söyledi gibi şeyleri daha az kullanabileceğimiz bir özet çıkarmamız lazım. Ve tabii ki metnin uzunluğuna göre daha kısa olması gerekiyor.” (Ö. A. 10) ve “Ana metnin kısaltmış olması gerekir. Birkaç kişi okuduğunda genel bir algı oluşturmak. Ana metnin anlaşılmasını sağlamalı.” (Ö. A. 4) cevapları verilebilir.

Cevapları aşağıda tablolastırılan üçüncü soruyla öğretmen adaylarının özetleme alışkanlıkları ortaya konmak istenmiştir.

Tablo 113

Siz Nasıl Özetleme Yapıyorsunuz?

Tema	Kod	f	%
Okuma ve özetleme stratejilerini kullanmadan	Metni dikkatle okur, aklımda kalanları ana hatlarıyla yazarım.	7	46,66
	Önce metni bir kere okur, sonra metni paragraf paragraf kısaltırım.	2	13,33
Okuma ve özetleme stratejilerinin bir kısmını kullanarak	Metni altını çizerek okurum, ardından altını çizdiğim satırlarla genelleme yaparım, üçüncü tekil şahısla yazarım.	1	6,66
	Okurken önemli gördüğüm yerleri (olay örgüsü, temel bilgiler) not alır, notlarımdan hareketle özet çıkarırım.	2	13,33
	Okurken 5 N 1 K sorularını cevaplamaya çalışır, ardından bu sorulara cevap verirken aldığım notları kullanırım. Geniş zamanla yazarım.	1	6,66
Özetleme stratejilerinin bir kısmını kullanarak	Metni okuduktan sonra başlığı yazar ve metni üçüncü tekil şahıs bakış açısıyla, olay örgüsüne dikkat ederek kısaltırım.	1	6,66
Okuma stratejilerini kullanarak	Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim ve not alırım. Bunları özete çevirirken yazarın cümlelerini kısaltırım.	1	6,66

Öğretmen adaylarının %46,66'sı “Siz nasıl özetleme yapıyorsunuz?” sorusuna “Metni dikkatle okur, aklımda kalanları ana hatlarıyla yazarım.” cevabını vermiştir. Bu soruya verilen “Metni okurum. Aklımda kalan bilgileri ana hatlarıyla yazmaya çalışırım.” (Ö. A. 12) ve “Aklımda kalanları yazmaya çalışırım.” (Ö. A. 3) cevapları, bu grupta yer alan cevaplara örnek verilebilir.

Bu cevabı %13,33 oranında “Önce metni bir kere okur, sonra metni paragraf paragraf kısaltırım.” ve “Okurken önemli gördüğüm yerleri (olay örgüsü, temel bilgiler) not alır, notlarımdan hareketle özet çıkarırım.” takip etmektedir. “Metni altını çizerek okurum, ardından altını çizdiğim satırlarla genelleme yaparım, üçüncü tekil şahısla yazarım.”, “Okurken 5 N 1 K sorularını cevaplamaya çalışır, ardından bu sorulara cevap verirken aldığım notları kullanırım. Geniş zamanla yazarım.”, “Metni okuduktan sonra başlığı yazar ve metni üçüncü tekil şahıs bakış açısıyla, olay örgüsüne dikkat ederek kısaltırım.” ve “Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim ve not alırım. Bunları özete çevirirken yazarın cümlelerini kısaltırım.” cevapları ise %6,66 oranında verilen cevaplar arasındadır.

Öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini bilme durumlarını öğrenmeyi amaçlayan dördüncü soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 114

Özetleme Stratejilerini Biliyor musunuz?

Tema	f	%
Evet, biliyorum.	1	6,66
Hayır, bilmiyorum.	14	93,33

Bu soruya araştırmaya katılan 15 öğretmen adayından 14'ü “Hayır, bilmiyorum.” cevabını vermiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının %93,33'ü, özetleme stratejilerini bilmediğini belirtmiştir. Soruya “Evet, biliyorum.” şeklinde cevap veren öğretmen adayına, bu cevabının ardından “Bildiğiniz özetleme stratejileri nelerdir? Bu stratejileri özetleme yaparken uyguluyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Öğretmen adayı, “Başlık yazma” ve “Geniş zamanla yazma” stratejilerinin bildiği stratejiler olduğunu ifade etmiştir. Bu stratejileri kullanma sıklığını “bazen” olarak nitelemiştir.

Tablo 115'te öğretmen adaylarının özetlemeyi bilme durumlarına dair cevapları bulunmaktadır.

Tablo 115

Özetlemeyi Bildiğinizi Düşünüyor musunuz?

Tema	f	%
------	---	---

Evet, biliyorum.	4	26,66
Hayır, bilmiyorum.	4	26,66
Kısmen biliyorum.	7	46,66

Bu soruya öğretmen adaylarının %26,66'sı “Evet, biliyorum.”, %26,66'sı “Hayır, bilmiyorum.” cevabını vermişlerdir. “Düşünmüyorum. Denemelerim kötü. Metni elime aldığımda nereden başlayacağımı, ne yapacağımı bilemiyorum. Kafamda özetlemeye çalıştığımda gayet güzel aslında ama yazıya dökerken aynı şey olmuyor. Yani yazmada aynı şekilde olmuyor, düşündüğüm şekilde ilerlemiyor. Konuşma diliyle daha kolay ama yazıya dökerken sıkıntı oluyor.” (Ö. A. 2) ve “Düşünmüyorum. Bununla ilgili bu zamana kadar özel bir ders almadık ama önemli bir şey bu özet. O yüzden bilmediğimi düşünüyorum. Zaten zorlandığımı da görüyorum özet çıkarırken.” (Ö. A. 14) cevapları olumsuz yönde verilen cevaplara örnek verilebilir.

Öğretmen Adayı 1'in “Bildiğimi düşünüyorum ama on üzerinden altı buçuk - yedi vereceğim kadar bildiğimi düşünüyorum. Toplum içinde ben özetlemeyi biliyorum, yapabilirim özgüveni yok.” ve Öğretmen Adayı 15'in “Hem evet hem hayır. İyi kötü özet yazabiliyorum. Ama niteliği tartışılır. Üniversitede bunun farkına vardım. Geçmişte bilmiyormuşum. Kasıtlı yapmıyorum, kendi kendime. Doğrularım var, yanlışlarım var. Ama özet nedir denince tanım yapmak zor. Kuralları tam bilmiyorum. Özet benim için soyut.” cevapları ise %46,66'lık bir orana sahip olan ve özetlemeyi kısmen bildiklerini ifade eden öğretmen adaylarının cevapları arasındadır.

Altıncı soru, öğretmen adaylarının bir başkasına özetlemeyi öğretme hakkındaki görüşleri ile ilgilidir.

Tablo 116

Bir Başkasına Özetlemeyi Öğretebilir misiniz? Cevabınız “Evet”se Nasıl Öğretirsiniz? “Hayır”sa Niçin Öğretemezsiniz?

Tema	Kod	f	%
Evet, öğretebilirim.	Özet hakkında bilgi verip birlikte özetleme uygulaması yaparım.	3	20,00
	Özet hakkında bilgi verip özet yazmalarını isterim.	4	26,66
Hayır, öğretemem.	Özetlemeyi bilmediğim için başkasına öğretemem.	6	40,00
Denerim ama başarılı olacağımı sanmıyorum.	Özet hakkında bilgi verip birlikte özetleme uygulaması yaparım.	1	6,66
	Özet hakkında bilgi verip özet yazmalarını isterim.	1	6,66

Bu soruya öğretmen adaylarının %46,66'sı “Evet, öğretebilirim.” cevabını vermiştir. “Hayır, öğretemem.” cevabını verenlerin oranı ise %40,00'tır. Bu soruya verdikleri cevaba göre

öğretmen adaylarına “Cevabınız ‘Evet’ ise nasıl öğretirsiniz? ‘Hayır’ ise niçin öğretemezsiniz?” sorusu sorulmuştur.

Cevabı “evet” olan öğretmen adaylarından Öğretmen Adayı 9’un “Öncelikli olarak nitelikli bir özetin nasıl oluşturulmasıyla ilgili bilgi verirdim. Bu bilgilendirmeyi yaparken de örnekler üzerinden gitmeye dikkat ederdim. Bilgilendirme bittikten sonra da onlarla beraber örnekler çözerdim. Öncelikli olarak birlikte yapardım, onlara geri bildirim verdikten sonra onların bağımsız özetler yazmasını tercih ederdim. Aynı şekilde onlara yine geri bildirim vermeye dikkat ederdim bu süreçte.” cevabı ve Öğretmen Adayı 7’nin “Bir sayfalık hikâye getiririm. Bu bir sayfalık hikâyede şunu derim: Bunu bir kez sessiz okuyun ardından ikinci okuyuşunuzda önemli gördüğünüz yerlerin altını çizin. Üçüncü okuyuşunuzda da önemli gördüğünüz yerleri boş bir kâğıda metne yakın olarak tekrar kendi cümlelerinizle özetleyin. Çok okuma yaptırırım aşamalar hâlinde.” cevabı, öğretmen adaylarının özetlemeyi öğretmede kullanacakları yolları göstermeleri açısından önemlidir. Başarılı olamayacaklarını düşünmelerine rağmen deneyeceklerini ifade eden iki öğretmen adayı da bu iki görüşü paylaşmıştır.

Cevabı “Hayır, öğretemem.” olan Öğretmen Adayı 2 “Öğretemem. Çünkü birine bir beceriyi öğretmek için o beceriye sahip olmam gerektiğini düşünüyorum. En azından o beceride belli bir yol kat etmiş olmam gerektiğini düşünüyorum.”, Öğretmen Adayı 5 ise “Hayır öğretemem. Çünkü kendim tam, nitelikli olarak özet çıkarmayı bilmediğimden dolayı karşımdaki kişiye de nitelikli bir özet çıkarmayı öğretemem ve eksikliklerimi ona yansıtırım. O da bu konuda tam olarak bilgi sahibi olamaz. Aklında soru işaretleri kalır.” diyerek cevaplarının nedenini açıklamıştır.

8. alt problemde “Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının çalışma sürecinde yapılanlar (haftalarda yapılan etkinlikler, seçilen metinler, çalışma kâğıtları, özetleme süresi, araştırmacının anlatımı ve tutumu), özetlemeyi ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenme durumları ile modelle özetlemeyi başkalarına öğretme ve ileride modelle özetleme veya başka bir beceriyi başkalarına öğretme hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Yapılan çalışma sonrasında, ilk görüşmeye katılan on beş öğretmen adayıyla ikinci bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonrasında ortaya çıkan sonuçlar, aşağıda tablolastırılmıştır.

İlk soruda çalışma hakkındaki temel görüşlerini ölçmek amacıyla öğretmen adaylarına çeşitli konulara dair sorular sorulmuştur. Bu konular “haftalarda yapılan etkinlikler, seçilen metinler, çalışma kâğıtları, özetleme süresi, araştırmacının anlatımı ve tutumu” olarak ifade edilebilir. İlk

olarak öğretmen adaylarından çalışma sırasında yapılan etkinliklere dair görüşlerini açıklamaları istenmiştir.

Tablo 117

Etkinlikler

Tema	Kod	f	%
Olumlu	Aşamalı	11	73,33
	Seviyeye uygun	1	6,66
	Özlü	1	6,66
	Etkileşimli	1	6,66
	Öğrenmeyi destekleyici	1	6,66

Öğretmen adaylarının hepsi, etkinlikler için olumlu görüşler beyan etmişlerdir. Bu görüşlerden en çok öne çıkan, 11 öğretmen adayının (%73,33) ifade ettiği “etkinliklerin aşamalı olmasının öğrenmeye fayda sağladığı” görüşüdür. Bu bağlamda Öğretmen Adayı 1’in “Etkinlikler bütünün parçaları olduğu için, parça parça olduğu için verimliydi. Hepsini haftalara ayırmanız yararlı oldu bizim için. Mesela zamanları ayırıyorduk birinde. Bunlar ayrı ayrı olduğu için ve sonunda bütüne tamamladığımız için ben çok yararlı olduğunu düşünüyorum.” ve Öğretmen Adayı 2’nin “Bence güzeldi çünkü adım adım anlattığınız için baştaki bilgiler hazırlık oluşturdu sonraki haftalar için.” cevapları örnek gösterilebilir.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özetleme stratejileri öğretiminde çeşitli metinler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu metinlere dair görüşleri Tablo 118’de gösterilmektedir.

Tablo 118

Metinler

Tema	Kod	f	%
Olumlu	İlgi çekici	8	53,33
	Stratejileri uygulamaya uygun	5	33,33
	Anlaşılır	1	6,66
	Seviyeye uygun	1	6,66

Bu temada en çok öne çıkan cevap (%53,33), metinlerin “ilgi çekici” olduğudur. Öğrenci 15 metinlerin bu yönünü “Sıkıcı değildi. Heyecan ve merak uyandırıyor. Benim hoşuma gitti.” şeklinde açıklamıştır.

Özetleme stratejilerinin öğretiminde, hazırlanan çalışma kâğıtlarından da yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının bu çalışma kâğıtlarına dair görüşleri ele alınmaktadır.

Tablo 119

Çalışma Kâğıtları

Tema	Kod	f	%
Olumlu	Kullanışlı	3	20,00
	Verimli öğrenmeyi sağlayan	3	20,00
	Kolaydan zora ilerleyen	1	6,66
	Anlaşılır	6	40,00
	Öğretici	2	13,33

Bu temada en çok öne çıkan kod, çalışma kâğıtlarının “anlaşılır” olmasıdır. Öğretmen adayları kâğıtların bu yönünün, öğretilen stratejinin kavranmasına yarar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen Adayı 9 verdiği cevapta bu durumu “Çok açıklayıcıydı. Çok net bilgiler vardı. Öğrenciye neyin ne olduğunu gösterdikten sonra nasıl yapması gerektiğini de çok iyi veriyordu. Çalışma kâğıtlarınızı çok beğendim. Stratejileri çok iyi veren çalışma kâğıtlarıydı. Yalnızca çalışma kâğıtlarıyla bile özetleme stratejilerinin öğrencilere tam ve nitelikli olarak verilebileceğini düşünüyorum.” diyerek açıklamıştır.

Öğretmen adayları özetleme stratejileri öğretimi sürecinde, kendilerine verilen metinlerin özetlerini çıkarmışlardır. Özetlerin otuz beş dakika içerisinde çıkarılması istenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının özet çıkarırken kendilerine tanınan süre hakkındaki görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 120

Özetleme Süresi

Tema	Kod	f	%
Yeterli	Uygun	11	73,33
Artırılabilir	5-10 dakika daha ilave edilebilirdi.	4	26,66

Öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte üçü verilen süreyi uygun bulmaktadır. Süreyi uygun bulan öğretmen adaylarının bazıları, baştan sürenin kısa geldiğini ama zaman içinde gayet makul olduğunu anladıklarını belirtmektedir. Nitekim Öğretmen Adayı 12 bu durumu “Başlarda zorlanıyordum gibi, elim ayağıma dolaşıyordu ama sonlara doğru belki de pratik kazandığımdan dolayı ideal bir süre zarfı diye düşünüyorum.” diyerek açıklamıştır.

Kalan öğretmen adayları, süreye beş – on dakika ilave edilmesi durumunda daha iyi ve eksiksiz özetler yazabileceklerini belirtmektedirler. Sürenin artmasının iyi olacağını ifade eden öğretmen adayları, sürenin az gelme sebebi olarak uzaktan eğitimi göstermektedir. Öğretmen Adayı 4’ün “Biraz kısa geldi bana aslında. Aslında özetleme yaparken en zorlandığım galiba süreydi, o da bilgisayar üzerinde not almanın biraz zor olmasından. Kâğıt alsaydım, çıktı alsaydım belki, onun üzerinde daha kolay olurdu. O yüzden biraz zorladı. Sürede bazen sıkıntı yaşadım. Bir beş - on dakika daha olsa yeterdi.” şeklindeki izahı bu bağlamda ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının araştırmacının anlatımına dair görüşleri yer almaktadır.

Tablo 121

Araştırmacının Anlatımı

Tema	Kod	f	%
Olumlu	Açıklayıcı	7	46,66
	Öğretici	6	40,00
	Örnek alınabilir	1	6,66
	Keyifli	1	6,66

Öğretmen adaylarının çoğu araştırmacının anlatımını “açıklayıcı” olarak tanımlamıştır. Bu sayede anlatılanları tüm noktalarıyla ve rahat bir şekilde anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen Adayı 2’nin bu duruma işaret ederken sarf ettiği “Ben mesela hiçbir şey bilmiyordum, temelim hiç yoktu yani. Gerçekten sıfırdım. Şu an kendimi iyi hissediyorum bu konuda. Gerçekten bir temeli olmayan ben bile bir seviyeye gelebildim. O yüzden gayet anlaşılır, açık anlattığınızı düşünüyorum.” şeklindeki sözleri, burada ifade edilebilir.

Araştırmacının ders anlatırken takındığı tutuma dair öğretmen adaylarının görüşleri, aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 122

Araştırmacının Tutumu

Tema	Kod	f	%
Olumlu	Öğrencinin fikirlerinin önemseyen	2	13,33
	Rahatlatıcı	1	6,66
	İlgili	4	26,66
	Olumlu tutuma sahip	1	6,66
	İlimli	6	40,00
	Eğlenceli	1	6,66

Öğretmen adaylarının yarıya yakını, araştırmacının ders anlatırken “ılımlı” bir yaklaşım sergilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Öğretmen Adayı 9’un “Her zaman çok ılımlıydınız.” ve Öğretmen Adayı 15’in “Gayet ılımlıydınız.” cevapları ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarına sorulan ikinci görüşme sorusu, öğretmen adaylarının çalışmanın yararı hakkındaki görüşlerini öğrenme amacı taşımaktadır. Verilen cevabın nedenini öğrenmek için de ek soru sorulmuştur.

Tablo 123

Çalışma Özetleme Stratejilerini Öğrenme Açısından Sizin için Yararlı Oldu mu? Cevabınız “Evet”se Çalışma Sürecinin Öncesiyle Sonrasında, Özetleme Becerinizi Açısından Var Olduğunu Düşündüğünüz Farklar Nelerdir? Cevabınız “Hayır”sa Çalışmanın Niçin Yararlı Olmadığı Görüşündersiniz?

Tema	Kod	f	%
Stratejileri öğrenme	Özetleme stratejilerini uygulamayı öğrendim.	14	93,33
Özet çıkarma süresinin kısalması	Özet çıkarma sürem kısaldı.	1	6,66

Bu soruya tüm öğretmen adayları olumlu yönde yanıt vermişlerdir. Verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının on dördünün özetleme stratejilerini uygulamayı öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir. Bu yöndeki cevaplara örnek olarak Öğretmen Adayı 7’nin “Evet. Özetlemeye başlamadan önce direkt kâğıda BÜZKONTAYO yazıyorum. Ona göre özetliyorum.” şeklindeki sözleri gösterilebilir. Öğretmen Adayı 10 model sayesinde özet çıkarma süresinin kısaldığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencinin söylediği “Zaman kavramını kullanmada daha etkili olduğunu düşünüyorum, daha düzgün bir şekilde kullandım.” cümlesi dikkat çekicidir.

Üçüncü soruda Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin yararı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri alınmak istenmiştir.

Tablo 124

Çalışma Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelini Öğrenmek Açısından Sizin İçin Yararlı Oldu mu? Cevabınız “Evet”se Bu Modelin Size Neler Kattığını Düşünüyorsunuz? Cevabınız “Hayır”sa Çalışmanın Niçin Yararlı Olmadığı Görüşündersiniz?

Tema	Kod	f	%
Günlük hayata katkı	Hayatıma aktaracağım bir model öğrenmiş oldum.	1	6,66
Mesleki katkı	Öğretmenlik hayatım için bir kılavuz oldu.	2	13,33
Öğrenme ve öğretmeye katkı	Öğrenme basamakları hakkında farkındalık kazandım.	3	20,00
	Öğrenme ve öğretmenin mantığını tam anlamıyla kavramamı sağladı.	5	33,33
	Öğrenmeye dair eski bilgilerimi harekete geçirdi.	1	6,66
	Öğrenmelerimin verimliliğini artırdı.	2	13,33
Öz değerlendirmeye katkı	Öz değerlendirme yapmayı öğrenmemi sağladı.	1	6,66

Öğretmen adaylarının tamamı bu modelin kendileri için yararlı olduğunu belirtmiştir. Uygulamaya katılan 15 öğretmen adayından 5'i (%33,33) bu cevaplarının nedenini “Öğrenme ve öğretmenin mantığını tam anlamıyla kavramamı sağladı.” diyerek açıklamıştır. Öğretmen Adayı 4'ün “Nasıl öğreteceğimi öğrendim ve kendi özetlemeyle ilgili kendi becerilerimi de geliştirmemi sağladı. Özetlemeyi nasıl yapacağımı ve yaparken öğrencilere nasıl öğreteceğimi öğrendim.” ve Öğretmen Adayı 5'in “Özetlemeyi çok eksik bildiğimi fark etmemi sağladı. Bunu öğrendiğimde de öğrencilere doğru özeti öğretebileceğimi düşünüyorum. Ben doğru öğrendim bu sayede.” şeklinde verdikleri cevaplar da bu soruya karşılık söylenenler arasında ele alınabilir.

Görüşmenin dördüncü sorusu, öğretmen adaylarının öğrendikleri modelle özetlemeyi öğretmeye dair görüşlerini öğrenmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 125

Bu Çalışma Sonunda, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Özetleme Öğretimi Yapabilir misiniz? Cevabınızın Nedenlerini Açıklar mısınız?

Tema	Kod	f	%
Yetkinlik kazandığım için	İyi bir şekilde öğrendiğimi düşündüğüm için yapabilirim.	11	73,33
Modelin özellikleri nedeniyle	Model, öğrenciyi işin içine kattığı için yapabilirim.	1	6,66
	Öğrencinin öz düzenlemesine katkıda bulunduğu için yapabilirim.	1	6,66
	Öğretene yol gösteren bir model olduğu için yapabilirim.	1	6,66
Yetkin değilim	Öğretim yapacak kadar yetkin olduğumu düşünmüyorum.	1	6,66

Biri hariç tüm öğretmen adayları, bu modelle özetleme öğretimi yapabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğretmen adaylarının %73,33'ü bu model sayesinde özetlemeyi iyi bir şekilde öğrenmelerini göstermektedir. Öğretmen Adayı 5 bu durumu “Bu stratejiyle ben de öğrendiğim için karşıdakine daha kolay öğretebileceğimi düşünüyorum. Hem de karşıdaki daha aktif olacağı için sıkılmayacaktır. Ya da ben sadece düz anlatım yapmayacağım için.” diyerek, Öğretmen Adayı 11 ise “Özetlemenin en basit gidişatını gösterdiniz bu basamaklandırmalarla. Bunu öğrenen herkes yapar. Herkese öğretirim.” diyerek belirtmiştir. “Hayır.” cevabı veren Öğretmen Adayı 2 ise bu durumu “Öğretmem çünkü o kadar yetkinliğim yok bence. Daha çok pratiğim olursa neden olmasın ama şu an böyle bir şey demek için çok erken olduğunu düşünüyorum.” diyerek açıklamıştır. Bu cevap, öğretmen

adayının pratik yapmak adına biraz zamana ihtiyacı olduğunu, aslında özetleme öğretimi hakkında yeterli bilgiye artık sahip olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Beşinci soruyla, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin ileride kullanımının yararı hakkında öğretmen adaylarının fikirlerini öğrenmek amaçlanmaktadır.

Tablo 126

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelini Özetleme Stratejilerini ve Başka Stratejileri Öğretmek Adına İleride Kullanmanızın Yararlı Olacağını Düşünüyor musunuz? Cevabınızın Nedenlerini Açıklar mısınız?

Tema	Kod	f	%
Modelin özelliklerinden dolayı	Aşamalı ilerleyen bir model olduğu için yararlı olacağını düşünüyorum.	7	46,66
	Öğrenme kolaylığı sağladığı için yararlı olacağını düşünüyorum.	1	6,66
	Öğretme kolaylığı sağladığı için yararlı olacağını düşünüyorum.	1	6,66
	Öğrencilerin ders sürecinde aktif olmasından dolayı yararlı olacağını düşünüyorum.	3	20,00
	Model olma ve dönüt vermeyi içeren bir model olduğundan yararlı olacağını düşünüyorum.	1	6,66
	Farklı alanlara, konulara uyarlanabilen bir model olduğundan yararlı olacağını düşünüyorum.	1	6,66
	Öğretmenin, çalışmanın gidişatını takip etmesini kolaylaştırdığı için yararlı olacağını düşünüyorum.	1	6,66

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin strateji öğretiminde kullanımını yararlı bulmuştur. Öğretmen adaylarının yarıya yakını, modeli yararlı bulma nedenini modelin aşamalı yapısının öğrencilere yardımcı olacağı fikriyle açıklamıştır. Verilen cevaplar da modelin altı basamağının olmasının ve bu basamaklarla sonuca gidilmesinin önemini işaret etmektedir. Öğretmen Adayı 11 bu durumu “Buradaki basamaklandırmalar çok önemli.” diyerek vurgularken Öğretmen Adayı 15 de basamakların önemini “Bu altı basamakla birlikte giriş, gelişme sonuç gibi düşünebiliriz.” cümlesiyle vurgulamıştır.

9. alt problemde “Çalışmanın üzerinden geçen altı aylık zaman dilimi sonrasında, öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini hatırlama başarıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan özetleme stratejilerini hatırlama etkinliğinin sonuçları tablo ve açıklamalarla ortaya konmaya çalışılmıştır. Kâğıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarından bazılarının, “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisini “Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma” stratejisinin yazılması gereken yere yerleştirdiği görülmüştür. Bunun dışında, öğrenilen özetleme stratejilerini yanlış harfin karşısına yazan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini hatırlama durumları için dört ayrı tablo hazırlanmıştır. Son tabloda ise toplamda hatırlanan özetleme stratejisi sayılarının öğretmen adayı sayısına oranı bulunmaktadır.

Tablo 127

Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Hatırlama Frekans ve Yüzdeleri

Özetleme Stratejileri	f	%	Toplamdaki Yüzdelik Değeri
Başlık yazma	22	91,66	22,00
Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcılığı kullanma	14	58,33	14,00
Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	17	70,83	17,00
Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	6	24,00	6,00
Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	12	50,00	12,00
Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	9	37,5	9,00
Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	2	8,33	2,00
Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	7	29,16	7,00
Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	7	29,16	7,00
Metin-özet oranına dikkat etme	4	16,66	4,00

Tablo 127’de, yirmi dört öğretmen adayının hata yapmaksızın hatırladıkları özetleme stratejisi sayıları ve bu sayıların hem ayrı ayrı hem de toplam strateji sayısındaki yüzdelik karşılıkları gösterilmektedir.

Tabloya göre en çok hatırlanan strateji “Başlık yazma”dır. Onu “Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma” ve “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcılığı kullanma” takip etmektedir. En az hatırlanan özetleme stratejisi ise “Metni özetlerken temel bilgileri kullanma” olmuştur.

BÜZKONTAYO biçiminde kodlanan özetleme stratejilerinde, ilk O “Metnin özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma”, ikinci O “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisini işaret etmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları, bu stratejilerin yerlerini karıştırarak, “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisini ilk O harfinin karşısına yazmışlardır.

Aşağıdaki tabloda, bu durum dikkate alınarak yapılan hesaplama sonucunda ortaya çıkan değerler gösterilmektedir.

Tablo 128

Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Hatırlama Frekans ve Yüzdeleri (Yanlış Yere Yazılan “Metin-Özet Oranına Dikkat Etme” Stratejisi Eklendiğinde)

Özetleme Stratejileri	f	%	Toplamdaki Yüzdelik Değeri
Başlık yazma	22	91,66	21,15
Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	14	58,33	13,46
Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	17	70,83	16,34
Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	6	24,00	5,76
Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	12	50,00	11,53
Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	9	37,5	8,65
Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	2	8,33	1,92
Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	7	29,16	6,73
Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	7	29,16	6,73
Metin-özet oranına dikkat etme	4+4	33,33	7,69

Yanlış yere yazılan “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisi eklendiğinde, en çok hatırlanan ve en az hatırlanan stratejilerde bir değişiklik gerçekleşmemiştir. Bununla birlikte,

“Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisi ilk tabloda en az hatırlanan ikinci stratejiyken, bu tabloda en çok hatırlanan altıncı strateji olmuştur.

Yapılan hatırlama etkinliğinde bazı öğretmen adaylarının, stratejilerin içeriğini hatırladıkları ama hatırladıkları stratejiyi yanlış harfin karşısına konumlandıkları tespit edilmiştir. Bu duruma örnek olarak K harfinin karşısına “Kısaltma” yazılması ve bu şekilde aslında “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinin kast edilmesi verilebilir. Karşılaşılan bu tip cevaplar bir önceki tabloya eklendiğinde ortaya çıkan sonuç şu şekildedir:

Tablo 129

Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Hatırlama Frekans ve Yüzdeleri (Yanlış Yere Yazılan “Metin-Özet Oranına Dikkat Etme” Stratejisi ve Yanlış Adlandırılan Stratejiler Eklendiğinde)

Özetleme Stratejileri	f	%	Toplamdaki Yüzdelik Değeri
Başlık yazma	22	91,66	18,96
Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	14	58,33	12,06
Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	17	70,83	14,65
Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma	6 +1	29,16	6,03
Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	12+2	58,33	12,06
Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	9+2	45,83	9,48
Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	2+4	25,00	5,17
Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	7+1	33,33	6,89
Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	7	29,16	6,03
Metin-özet oranına dikkat etme	4+4+ 2	41,66	8,62

Yanlış adlandırılan stratejiler bir önceki tabloya eklendiğinde, daha önce “Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejisi ile aynı sayıdaki “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” stratejisi öne geçerek yedinci sıradaki strateji olmuştur. “Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma” stratejisi, bu tabloda “Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejisiyle aynı sayıda ifade edilmiştir. Son sıradaki strateji, hatırlanma sayısının artmasına rağmen yine “Metni özetlerken temel bilgileri kullanma” olmuştur.

Aşağıdaki tablo, her öğretmen adayının kaç adet strateji hatırladığını göstermektedir.

Tablo 130

Hatırlanan Strateji Sayıları ve Stratejileri Hatırlayan Öğretmen Adayı Sayıları

1.Hatasız Hatırlanan Stratejiler Baz Alındığında	2.Yanlış Yere Yazılan “Metin-Özet Oranına Dikkat Etme” Stratejisi Eklendiğinde	3.Yanlış Yere Yazılan “Metin-Özet Oranına Dikkat Etme” Stratejisi ve Yanlış
--	--	---

Adlandırılan Stratejiler Eklendiğinde					
Öğretmen Adayı Sayısı	Hatırlanan Strateji Sayısı	Öğretmen Adayı Sayısı	Hatırlanan Strateji Sayısı	Öğretmen Adayı Sayısı	Hatırlanan Strateji Sayısı
2	10	2	10	2	10
2	8	2	8	2	8
2	7	2	7	2	7
1	6	1	6	1	6
3	4	1	5	3	5
8	3	3	4	7	4
3	2	9	3	5	3
2	1	1	2	2	1
1	0	2	1		
		1	0		

İki öğretmen adayı tüm stratejileri hatırlamıştır. İki öğretmen adayı sekiz stratejiyi, iki öğretmen adayını ise yedi stratejiyi hatırlamıştır. Bir öğretmen adayını da altı strateji hatırlamıştır. Üç durumda da bu oranlar değişmemiştir.

İlk durumda sekiz öğrenci üç strateji, ikinci durumda ise dokuz öğrenci üç strateji hatırlamıştır. Bu iki durumda yoğunluğun üç strateji hatırlamada olduğu görülmektedir. Son durumda ise yoğunluğun, yedi öğrenci tarafından hatırlanan dört stratejide olduğu görülmektedir.

Son olarak strateji sayısının öğretmen adayı sayısına oranı hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu hesaplamalar hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 131

Toplamda Hatırlanan Strateji Sayısının Öğretmen Adayı Sayısına Oranı

	Toplamda Hatırlanan Strateji Sayısı	Öğretmen Adayı Sayısına Oranı
Hatasız yazılan strateji sayısı ve strateji sayısının öğretmen adayı sayısına oranı	100	4,16
Yanlış yere yazılan “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinin eklenmesinin ardından hatırlanan strateji sayısı ve strateji sayısının öğretmen adayı sayısına oranı	104	4,33
Yanlış yere yazılan “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinin ve yanlış adlandırılan stratejilerin eklenmesinin ardından hatırlanan strateji sayısı ve strateji sayısının öğretmen adayı sayısına oranı	116	4,83

Öğretmen adayları, uygulama yapıldıktan altı ay sonra, ortalama olarak on stratejiden 4,16'sını hatırlamaktadır. Hatasız yazılanlara yanlış yere yazılan “Metin-Özet oranına dikkat etme” stratejisi eklendiğinde bu oran 4,33'e çıkmaktadır. Yanlış adlandırılan stratejilerin de eklenmesiyle elde edilen son oran 4,83'tür.

Hatırlama etkinliğinden elde edilen veriler incelendiğinde on stratejiden yaklaşık beşinin hatırlandığı tespit edilmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, strateji hatırlama etkinliğinde öğretmen adaylarının ortalama bir başarı gösterdikleri söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problemlerin çözümü için verilen eğitimlerin ve yapılan görüşmelerin sonuçlarının incelenmesiyle elde edilenler aktarılacaktır. Elde edilen sonuçların literatür eşliğinde tartışılmasının ardından öneriler sıralanacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bulgular ve Yorum'da ortaya koyulan veriler, çalışma öncesinde öğretmen adaylarının özet çıkarma becerilerinin beklenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Adayların özet hakkındaki bilgilerinin eksik olduğu, özetlemeyi bilme ve öğretme konusunda tereddüt yaşadıkları da görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite üçüncü sınıfa kadar aldıkları özetleme eğitimi düşünüldüğünde, bu sonucun nedeninin özetleme eğitiminin uygulamalı şekilde verilmemesi olduğu söylenebilir. Nitekim ilk görüşmede öğretmen adaylarının özetleme hakkında birtakım teorik bilgilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının özetlemenin teorik yönüyle ilgili benzer ifadeler kullanmaları ve yazılan özetlerin niteliğinin düşük olması, özetlemenin uygulamalı olarak öğretilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, programın strateji temelli planlanmadığı görülmektedir. Bütün beceriler açısından strateji kullanımının önemli olduğu açıktır. Özetlemenin de programda strateji temelli olarak ele alınması gerekmektedir. Strateji eğitimi verildiğinde sonuç alınabileceği, bu çalışmada görülmektedir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda alan derslerinin uygulama saatlerinin bulunmaması, uygulama yapılarak tam anlamıyla edinilebilecek becerilerin öğretmen adaylarınca

öğrenilememesine neden olmaktadır. Özetleme de bu becerilerden biridir. Öğretmen adayları, teorik bazı bilgilere sahip olsalar da bu bilgileri kullanmakta ve uygulama yoluyla özetleme konusunda yeni bilgilere ulaşmakta zorluk yaşamaktadır. Bilgilerini kullanamadıkları ve çeşitlendiremedikleri için de nitelikli özetler çıkarma konusunda sıkıntı çekmektedirler. Alan derslerinin sadece teorik olarak işlenmemesi, bu derslere uygulama saatlerinin de eklenmesi, sorunun çözümü açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen adaylarının özet çıkarma konusunda uygulama eksikliğinin yanı sıra, dönüt eksikliği de çektikleri görülmektedir. İlk görüşmede adaylar, yazdıkları özetlerin niteliği hakkında yorum yapamadıklarını, bu nedenle özetlemeyi bildiklerini ve başkalarına öğretebileceklerini söylemekten çekindiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın strateji temelli planlanmasının ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda alan derslerine uygulama saatlerinin eklenmesinin yanı sıra, akademisyenlerin de bu becerinin öğretime özel önem vermesi gerekmektedir.

Özetleme eğitiminde yapılan uygulama, verilen dönütlerle tam anlamıyla yarar sağlar. Dönüt verilmediği takdirde, özeti çıkaran kişi doğruları ve hataları hakkında bilgi sahibi olamayacaktır. Dönütlerin belli ölçütler temel alınarak verilmesi ve bu ölçütleri özeti çıkaranın da bilmesi, kişinin ileride çıkardığı özeti kendi kendine puanlayabilmesi adına önemlidir.

Bir beceriyi gerçekten öğrenemeyen kişi, kendini veya başkalarını değerlendiremez. Türkçe öğretmeni adaylarının da özetleme konusunda başarılı olmadığı görülmektedir. “Türkçe öğretmeni adayları özetleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna odaklanan 1. alt problemin sonuçları bunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının “Metin-özet oranına dikkat etme” (10 üzerinden 9,0104), “Başlık yazma” (5 üzerinden 4,3750) ve “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” (5 üzerinden 4,2448) stratejilerinde yüksek ortalama yakaladıkları görülmektedir. Bu üç stratejinin dışında “Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma” (10 üzerinden 7,2396) stratejisinin kullanımı da ortalamanın üstündedir.

Diğer stratejilerin ortalamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının, genelde tam puanın oldukça altında kaldıkları anlaşılmaktadır. “Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma” (10 üzerinden 6,1458), “Metni özetlerken temel bilgileri kullanma” (10 üzerinden 5,8333) ve “Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma” (5 üzerinden 2,2656) bu duruma örnek gösterilebilir. Diğer stratejilerden aldıkları puanlarda da aynı durum göze çarpmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Deneme (2009, s. 89 - 90)'nin çalışmasında, çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanma açısından zayıf olduğunu ve büyük bölümünün önemli özetleme stratejilerini kullanmadıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Erdem (2012, s. 47) Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının “pasif kopyalama stratejileri dışında kaynak metni ifade edecek özgün bir metin oluşturmada temel stratejileri yeterli düzeyde kullanamadıkları” bilgisini iletmektedir. Eyüp, Stebler, Uzuner Yurt (2012, s. 29) dördüncü sınıfa giden Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin “yazma dersinde özet yazma tekniğini yeterince öğrenemediklerini” ifade etmektedir. Kurnaz ve Akaydın (2015, s. 154)'ın çalışmalarında da Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Toplam puana bakıldığında, öğretmen adaylarının ortalama olarak 63,6719 puana ulaştıkları saptanmıştır. Okur (2011, s. 117) çalışmasında çıkardıkları özetler üzerinden elde edilen puan ortalamaları yönünden “Türkçe öğretmeni adaylarının orta, sınıf öğretmeni adaylarının zayıf düzeyde” olduğunu saptamıştır. Özçakmak (2015, s. 92) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin özetleme genel başarı oranının %60,2 olduğunu ortaya koymuştur.

Stratejiler temelindeki puanlar ve toplam puan ele alındığında, öğretmen adaylarının, birkaç strateji dışında, özet çıkarma konusunda istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, daha önce bu kapsamda yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının özetleme stratejileri konusunda istenilen düzeyde olmadıklarına dair sonuçlara ulaşıldığı görülmekte, elde edilen sonuçların birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

2. alt problemde (Verilen eğitim sonucunda deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini kullanarak özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, kontrol grubunun son test için yazdığı özetler arasında özetleme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir fark var mıdır?), aldıkları eğitim sonrasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme hem toplam puan hem de stratejiler bazında alınan puan üzerinden yapılmıştır.

Toplam puan üzerinden bakıldığında hem son test 1’de hem de son test 2’de deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Stratejiler bazında bakıldığında, “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde son test 1 ve son test 2’de gruplar arası anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Diğer tüm stratejilerde, her iki testte deney grubu lehine anlamlı fark oluşmuştur.

Anlamalı fark oluşmayan stratejilerde öğretmen adaylarının ulaştıkları ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu stratejileri çalışma öncesinde de yüksek başarıyla kullandıkları görülmektedir. Alınan eğitim sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının “Başlık yazma” stratejisi açısından son test 1 ve son test 2’de aldıkları ortalama puan 5,0000’tir. Son test 2’de “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” stratejisi (5,0000) ve “Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma” stratejisi (10,000) tam puana ulaşılan diğer stratejilerdir. Kontrol grubu bu stratejilerin kullanımında tam puana ulaşamamıştır. Bununla birlikte, stratejileri her iki grup da başarılı şekilde kullandığından, söz konusu puan artışının anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Aktaş ve Bayram (2017, s. 357)’ın ortaokul kademesindeki öğrencilerle yaptıkları çalışma, öğrencilerin hikâye edici metinleri özetlerken en çok “özgün metinden kısa olma ve başlık koyma” stratejilerini kullandıklarına işaret etmektedir. Bu sonuçlar, eğitim sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farkın oluşmadığı stratejilerle benzerlik göstermektedir.

Diğer tüm stratejilerde elde edilen ortalama puanların deney grubu lehine yüksek olduğu ve söz konusu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Hem toplam puan hem stratejiler bazında bakıldığında, özetlemeye yönelik strateji öğretiminin öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma becerilerini artırdığı anlaşılmaktadır.

Benzer, Sefer, Ören, Konuk (2016, s. 178) özetleme stratejisi eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Benzer, Karadağ ve Evci (2021)’nin yedinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, özet yazma becerisine özetleme stratejileri öğretiminin katkısı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilen çalışmada, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur (2021, s. 271). Bu durum, özetleme stratejileri öğretiminin, özetleme becerisine katkı sağladığını göstermektedir. Çetinkaya, Şentürk ve Dikici (2020, s. 583) de yaptıkları çalışmada, “özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ile özet başarımları arasında anlamlı bir ilişki” olduğunu saptamışlardır.

Bahsi geçen çalışmalarda, özetleme stratejileri eğitiminin özetleme becerisini geliştirdiği görülmektedir. Bu çalışmada da aynı doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir. Birkaç stratejide anlamlı fark oluşmamasının sebebi, bu stratejilerin eskiden de öğretmen adaylarınca başarılı şekilde kullanılmasıdır. Bununla birlikte, bu stratejilerde genel itibarıyla, istatistiki olarak anlamlı fark oluşmasa da ortalama puanlarda deney grubu lehine bir artış olmuştur.

3. alt problemde (Deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, öncesinde yazdığı özetler arasında

anlamli bir fark var midir?) deney grubunun çalışma öncesinde ve sonrasında yazdıkları özetler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme, toplam puanlar ve strateji bazında alınan puanlar üzerinden yapılmıştır.

Deney grubunun ön test–son test 1 ve n test–son test 2 puan ortalamaları incelendiğinde, son testler lehine anlamli bir fark olduğu görülmektedir.

Stratejiler bazında bakıldığında, “Metin–zet oranına dikkat etme” stratejisinin ön test–son test 1 ile n test–son test 2 puan ortalamalarında anlamli fark oluşmadığı tespit edilmiştir. “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” stratejisinin ise ön test–son test 1 ölçümünde anlamli farka rastlanmamıştır.

Anlamli fark oluşmayan stratejilerde deney grubunun ulaştığı puan ortalamaları incelendiğinde, ortalamalarda “Metin–zet oranına dikkat etme” stratejisinin ön test- son test 2 ölçümü hariç (9,5833 – 9,4792), artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ikinci alt problemin açıklamasında belirtildiği üzere, ğretmen adayları daha önce de bu stratejileri iyi düzeyde kullandıklarından, artış istatistiki olarak anlamli bir fark oluşturmamıştır.

Diğer tüm stratejilerde son test 1 ve son test 2 lehine anlamli fark elde edilmiştir. Toplam ve strateji bazında incelendiğinde, özetleme eğitiminin deney grubunun özetleme stratejilerinin kullanma becerilerini artırdığı söylenebilir. Bu sonuçlar, ikinci alt problemin sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Daha önce alanyazın üzerinden belirtildiği üzere, özetleme stratejileri eğitimi, özetleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Testler arasında oluşan anlamli fark da bunu ortaya koymaktadır.

4. alt problemde (Kontrol grubunun ön test ve son test için yazdığı özetler arasında anlamli bir fark var midir?) kontrol grubunun ön test–son test 1 ve n test–son test 2 puan ortalamaları, toplam puan ve stratejiler bazında alınan puanlar açısından incelenmiştir. Kontrol grubunun ön test–son test 1 ve n test- son test 2 puan ortalamaları arasında anlamli farka rastlanmamıştır.

Stratejiler bazında ele alındığında, “Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma”, “Metnin ana düşüncesine özette yer verme” ve “Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özette yer verme” stratejilerinin ön test–son test 2 ortalamalarında anlamli farkın oluştuğu görülmektedir.

“Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma” stratejisinden kontrol grubunun son test 1’de 7,5000, son test 2’de 9,2708 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, anlamli bir fark yaratan artışın seçilen metne bağlı olarak gerçekleştiğini düşündürmektedir. Çünkü stratejinin tam manasıyla öğrenilmiş olması durumunda, her iki testte de anlamli farkın meydana gelmesi, beklenen bir durum olarak ifade edilebilir.

Anlamlı fark oluşmasına rağmen kontrol grubunun son test 2’de “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” stratejisinde 7,1875, “Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejisinde 6,9792 puan ortalamasına ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun son test 2’de bu stratejilerde ulaştığı puanlar ise 10,000 ve 9,8958’dir. Yukarıda da belirtildiği üzere, kontrol grubunun son test 2’de son test 1’e göre daha yüksek puan almasının, seçilen metinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubunun “Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma” stratejisi dışındaki stratejilerden aldığı puanlar istenilen düzeyde değildir. Deney grubu ise her üç stratejide de kontrol grubundan yüksek ortalamalara ulaşmış, “Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma” ve “Ana düşüncüyü destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejilerinde tam puan almıştır.

Herhangi bir eğitim almayan kontrol grubunun, özetleme stratejilerini kullanma konusunda toplam puanda aynı düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Özetlenen metinlere bağlı olarak birkaç strateji açısından anlamlı fark oluşsa da kontrol grubundaki öğretmen adaylarının bu stratejilerin kullanımıyla ulaştıkları toplam puan ortalamaları açısından belirli bir gelişme kaydetmeler de söz konusu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Görev yapan öğretmenlerin bile, zamanında gerekli eğitimi alamadıklarından, özetleme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2011, s. 1016)’nın çalışmalarında Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin, özetlemeye dair belirlenen yedi ölçütün ikisinde yeterli düzeyde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu, oldukça düşük bir orandır. Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2011, s. 1016) “öğretmenlerin, bir kaynak metni yazılı bir özet metne dönüştürme sürecinde ne yapacaklarına ilişkin bilgi ve beceri eksikliği içinde oldukları”nı tespit etmişlerdir.

Dördüncü alt problemin sonucu, öğretmen adaylarının özetleme stratejileri eğitimi almamaları durumunda, özetleme becerilerinin gelişmeyeceğini göstermektedir. Özetleme becerileri gelişmeden mezun olacak öğretmen adaylarının, özetlemeye dair özel bir çalışma yapmazlarsa özet çıkarma konusunda sorun yaşamaya devam edecekleri söylenebilir.

5. alt problemde (Deney grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?) deney grubunun son test 1–son test 2 ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme, toplam puan ve stratejiler bazında alınan puanlar arasında gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunun son test 1–son test 2 puan ortalamaları incelendiğinde, son test 2 lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Deney grubu son test 1’de 87,8646, son test 2’de 94,1667 puana ulaşmıştır. Her iki ortalama da deney grubunun özetleme stratejilerini kullanmada başarı sağladığını

göstermektedir. Anlamli farkın oluşma nedeninin öğretmen adaylarının özetledikleri metinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Son test 2’de özetlenen metin, diğetine göre daha çok tasvir, daha az olay ve diyalog içeren bir yapıdadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu metni diğetine göre daha başarılı şekilde özetledikleri söylenebilir.

Stratejiler açısından bakıldığında “b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma” ve “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” stratejilerinin kullanımında son test 2 lehine anlamli farka rastlanmıştır. Bu sonuç, küçük puan farklarıyla gerçekleşmiştir. Diğer stratejilerin kullanımında anlamli farka rastlanmamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının her iki metinde de stratejileri birbirine yakın başarı düzeyinde kullandıklarını göstermektedir. Toplam puanların yüksek olması, öğretmen adaylarının stratejileri başarılı şekilde kullandıklarına işaret etmektedir. Son test 1–son test 2 arasındaki son test 2 lehine oluşan anlamli fark, strateji kullanımındaki küçük orandaki artışların birleşmesinden meydana gelmiştir.

6. alt problemde (Kontrol grubuyla gerçekleştirilen iki son test arasında anlamli bir fark var mıdır?) kontrol grubunun son test 1–son test 2 puan ortalamaları, toplam puan ve stratejiler bazında ele alınmış, aralarında anlamli fark olup olmadığı irdelenmiştir. Kontrol grubunun son test 1–son test 2 toplam puanları arasında anlamli farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bu, kontrol grubunun her iki metni, stratejileri benzer düzeyde kullanarak özetlediklerini göstermektedir.

Stratejiler yönünden incelendiğinde, kontrol grubunun “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” ve “Nesnel bir dille yazma” stratejilerini kullanma bakımından, son test 2 lehine anlamli bir fark oluştuğı görölmektedir. Bu durumun, metinlerin yapısından kaynaklandığı düşünölmektedir. Son test 2’de kullanılan metin, daha önce belirtildiğı üzere, ilk metne göre daha çok tasvir, daha az olay içermektedir; bu metinde diyalog ve kahraman sayısı azdır. Bundan dolayı öğretmen adaylarının, söz konusu stratejide ilk metne göre daha başarılı oldukları düşünölmektedir.

Diğere stratejilerin kullanımında anlamli farkın oluşmadığı saptanmıştır. Öğretmen adayları her iki metni, stratejiler bazında yakın puanlarda özetlemişlerdir. Kontrol grubunun ulaştığı ortalama puanların toplam puan ve stratejiler bazında alınan puanlar açısından deney grubunun ulaştığı puanlara göre oldukça geride kaldığı, dördüncü alt problemle ilgili açıklamalarda da belirtilmiştir. Dördüncü alt problemle ilgili açıklamalarda da belirtildiğı üzere anlamli farkın oluşmaması, strateji eğitimi almamaları durumunda öğretmen adaylarının özet çıkarma konusunda sorunlarının devam edeceğini göstermektedir.

7. alt problemde (Öğretmen adaylarının çalışma öncesinde özet, özet yazma, özetleme stratejileri, özetlemeyi bilme ve başkalarına özetlemeyi öğretme hakkındaki bilgi ve görüşleri nelerdir?) öğretmen adaylarının çalışma öncesinde özet, özet yazma, özetleme stratejileri, özetlemeyi bilme, başkalarına özetlemeyi öğretme hakkındaki bilgi ve görüşlerine yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda çalışma öncesinde, deney grubundaki gönüllü on beş öğretmen adayıyla altı soruluk bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının 12'si (%80,00) özeti “Metni, genel hatlarını verecek şekilde kısaltmaktır.” şeklinde tanımlamaktadır. Bu cevap, öğretmen adaylarının özeti geniş bağlamda ele alamadıklarını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının 8'i (%53,33) iyi bir özet yazmak için “metni, özünü kaybetmeden kısaltmak” gerektiğini belirtmektedir. Bu cevap, özeti tanımının sorulduğu soruya verilen cevapla benzerlik göstermektedir. Üçüncü soruda kendilerinin nasıl özet çıkardıkları sorulduğunda da 7'si (%46,66) “Metni dikkatle okur, aklımda kalanları ana hatlarıyla yazarım.”, 2'si (%13,33) “Önce metni bir kere okur, sonra metni paragraf paragraf kısaltırım.” cevabını vermiştir. Her üç soruda öğretmen adaylarının metni kısaltmaya odaklandığı görülmektedir. Bu kısaltma sırasında metnin özünü, metnin genel hatlarını, ana hatlarını korumak gerektiğini de belirtmektedirler. Cevapların her üç soruda da aynı doğrultuda olması, öğretmen adaylarının özet konusunda pratik sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle özetlemenin teorik olarak en çok bilinen yönlerini öne çıkarmaktadırlar. Nitekim öğretmen adaylarının “Metin-özet oranına dikkat etme” yönünden ön test, son test 1 ve son test 2’de belirli bir düzeyde başarı sağladıkları görülmektedir. Bununla birlikte “Metni özetlerken temel bilgileri kullanma” stratejisinde ön testte aynı başarıyı gösterememişlerdir. Deney grubu bu stratejide sonraki testlerde başarı sağlasa da herhangi bir eğitim almayan kontrol grubunda bir değişim gözlenmemiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ilk üç soruyu cevaplarken hep benzer noktalardan hareket ettikleri görülmektedir. Bulut (2013)’un çalışmasında sınıf öğretmenlerine sorduğu, özetlemeyi nasıl tanımladıkları ve iyi bir özetde bulunması gereken noktaların neler olduğuna dair sorulara, sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların dağılımları daha farklıdır. Sınıf öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri cevaplar, tema ve kod dağılımı açısından, Türkçe öğretmeni adaylarının cevaplarına göre çeşitlilik göstermektedir.

Özet çıkarma pratiği eksik olan öğretmen adaylarının bilinen teorik bilgilerle görüşme sorularını cevaplandırdıklarına dair kanıyı, öğretmen adaylarının dördüncü soruya verdikleri yanıt güçlendirmektedir. Bu soruda öğretmen adaylarının 14’ü (%93,33) özetleme stratejilerini

bilmediklerini belirtmişlerdir. Bildiğini belirten tek öğretmen adayı, özetleme stratejilerinden sadece iki tanesini ifade etmiştir. Bu stratejileri kullanma sıklığını ise “bazen” şeklinde nitelemiştir.

Benzer, Karadağ ve Evcı (2021, s. 269)’nin çalışmalarında, yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmede, araştırmacıların özetlemeye dair verdikleri eğitimden önce sadece bir öğrenci özet çıkarırken özetleme stratejilerini kullandığını belirtmiştir. 2021 yılında yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu görüşmenin özetleme stratejilerini kullanma durumlarına dair verdiği sonuçlarla Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan görüşmenin sonuçları arasındaki benzerlik, yani farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin özetleme konusunda benzer görüş ortaya koymaları, özetleme stratejileri öğretimi hakkında süregelen bir eksikliğin olduğunu işaret etmektedir.

Bulut’un sınıf öğretmenleriyle yaptıkları görüşmede “Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbirinin özetlemeyi öğrencilerine bir yöntemle ya da uygulamalı olarak öğretmedikleri” (2013, s. 100) sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen sonucun bu araştırmadaki sonuçla benzer olmasının, öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini bilmeme nedenlerine dair önemli bir veri olduğu düşünülmektedir.

Beşinci soruda öğretmen adaylarına özetleme bilgilerinin ne durumda olduğu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının 4’ü (%26,66) özetlemeyi bildiklerini, 4’ü (%26,66) ise bilmediklerini ifade etmiştir. Bu soruda ağırlıklı olarak verilen cevap, %46,66 (7 öğretmen adayı) ile özetlemenin kısmen bilindiğidir. Öğretmen adayları, bu zamana kadarki süreçte özet yazdıklarını belirtmekle birlikte, yazdıklarının ne kadar doğru olduğunu bilemediklerini ifade etmektedir.

Dilidüzgün (2013, s. 64)’ün çalışmasına katılan otuz altı Türkçe öğretmenin %16,6’sı okullarda özet çıkarma becerisinin öğretilmediği, %13,8’i biraz öğretildiği, %47,2’si kısmen öğretildiği, %11,1’i oldukça öğretildiği yönünde görüş bildirmiştir. Dilidüzgün (2013, s. 64)’ün çalışmasında ve bu çalışmada kısmen cevabının yüksek çıkması, kapsamlı bir özetleme eğitiminin verilmediğine işaret etmektedir.

Son soruda öğretmen adaylarının bir başkasına özetlemeyi öğretme hakkındaki görüşleri alınmak istenmiştir. Öğretmen adaylarının 7’si (%46,66) özetlemeyi öğretebileceğini ifade ederken 6’sı (%40) öğretemeyeceğini söylemiştir. Öğretemeyecekleri yönünde cevap veren öğretmen adaylarına niçin öğretemeyecekleri sorulduğunda, kendilerinin gerekli eğitimi almamaları ve yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle bunu gerçekleştiremeyecekleri cevabı

alınmıştır. Öğretmen adaylarının bu yöndeki cevaplarıyla ortaya çıkan bu oran, özetleme öğretimi konusunda her kademedede ciddi eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Özetlemeyi öğretebilecekleri yanıtını veren öğretmen adaylarına, bunu ne şekilde yapacakları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının 4'ü (%26,66) “Özet hakkında bilgi verip özet yazmalarını isterim.” ve 3'ü (%20,00) “Özet hakkında bilgi verip birlikte özetleme uygulaması yaparım.” cevaplarını vermişlerdir. Özet hakkında bilgi verip özet çıkarılmasının istenmesinin özetleme öğretiminde istenilen başarıya ulaşmayı sağlamayacağı düşünülmektedir. Diğer cevapta ifade edilen özetleme uygulamasınınsa öğretmen adayları tarafından stratejiler ekseninde planlanmadığı görülmektedir. Bu durumda, özetleme stratejilerine dair kapsamlı bir eğitim vermeyi planlayabilen öğretmen adayının olmadığı anlaşılmaktadır.

“Hayır” cevabının çokluğu ve özetlemeyi öğretmeye dair verilen cevapların stratejilere gerektiği gibi değinmemesi, Bulut (2013)'un çalışmasındaki beşinci sınıftaki öğrencileri okutan 17 sınıf öğretmenin 15'inin (%88,2) özetlemeyle ilgili hiçbir öğretim kademesinde eğitim almadıklarını ifade etmelerini hatıra getirmektedir. Öğretmen adaylarının özetleme eğitimi alamamaları, öğretmen olduklarında özetlemeyi öğretme konusunda sorun yaşamalarına ve öğretmeyi denemeleri durumunda bunu gerektiği biçimde yapamamalarına yol açmaktadır.

Görüşme sorularına verilen cevaplar bir bütün hâlinde incelendiğinde, öğretmen adaylarının özet ve özetlemeye dair bilgilerinin teorik ve yüzeysel kaldığı görülmektedir. Öğretmen adayları özet çıkarma hakkında kapsamlı bir eğitim almadıklarından bilgi yönünden derinleşememişlerdir. Özet çıkarma konusunda yeterli derecede pratik yapmamaları da bu becerinin farklı yönlerini görememelerinin nedenlerindendir. Bu nedenle ilk üç soruya aynı doğrultuda cevaplar vermişlerdir.

Öğretmen adayları özetleme stratejilerini bilmediklerini belirtmektedir. Bununla birlikte diğer sorulara verdikleri cevaplar özetleme stratejilerinin bazılarına aşina olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca ön testte yazdıkları özetler, özetleme stratejilerinden birkaçını özetlerinde kullandıklarını göstermektedir. Bu, öğretmen adaylarının kapsamlı bir eğitim almadıklarını, yazdıkları özetleri öğretim kademesinin bu basamağına gelene kadar plansız şekilde gördüklerinden ya da kendi tecrübelerinden hareketle oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Karadağ (2019, s. 469) öğrencilerin özetlemeyi kavrama ve uygulamaları için “uzun süreli ve tekrarlı bir eğitim süreci” gerektiğine dikkat çekmektedir.

Gerekli özetleme eğitimi almayan ve özet çıkarma uygulaması yapmayan öğretmen adayları, özetlemeyi bilip bilmedikleri konusunda kafa karışıklığı yaşamaktadır. Kafa karışıklığına yol

açan bu nedenlere, öğretmen adaylarının özet yazsalar bile nitelikli dönütü alamamaları da eklenebilir. “Kısmen” cevabının çokluğu, öğretmen adaylarının, yaptıklarının doğruluğuna dair onay alamamaları nedeniyle ikilemde kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları özetlemeyi tam manasıyla bildiklerinden emin olamadıklarından, bu beceriye karşı mesafeli durmaktadır. Nitekim adayların yarıya yakını bu beceriyi başkalarına öğretme konusunda kendilerini yetersiz bulmaktadır. Bunların dışında, özetlemeyi başkalarına öğretmeyi deneseler bile başaramayacaklarını düşünen öğretmen adayları da vardır. Özetlemeyi öğretebileceklerini düşünenlerin bunu nasıl yapacakları sorusuna verdikleri cevaplarsa yapacakları öğretim kapsamında özetleme stratejilerini bütün yönleriyle ele alamayacaklarını göstermektedir. Eğitim hayatları sırasında özet, özet çıkarma, özetleme stratejileri konusunda bilgilendirilmemeleri, düzenli olarak özet çıkarmamaları ve çıkardıkları özetler için nitelikli dönütler alamamaları öğretmen adaylarının bu beceriyi başkalarına öğretmelerinin önündeki engeller olarak belirtilebilir.

8. alt problemde (Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının çalışma sürecinde yapılanlar (haftalarda yapılan etkinlikler, seçilen metinler, çalışma kâğıtları, özetleme süresi, araştırmacının anlatımı ve tutumu), özetlemeyi ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenme durumları ile modelle özetlemeyi başkalarına öğretme ve ileride modelle özetleme veya başka bir beceriyi başkalarına öğretme hakkındaki görüşleri nelerdir?), ilk görüşmede yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin verilen özetleme eğitimi sonrasında ne durumda olduğu irdelenmiştir.

Öğretmen adaylarının çalışma sürecinde yapılanlar (her hafta yapılan etkinlikler, seçilen metinler, çalışma kâğıtları, özetleme süresi, araştırmacının anlatımı ve tutumu) hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, çalışmanın planlama ve gerçekleştirilme yönünden başarılı olduğunu göstermektedir. Strateji eğitimlerinin, strateji eğitimi vermek üzerine tasarlanmış modellerle gerçekleştirilmesinin, eğitimin başarısına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Görüşmeye katılan bütün öğretmen adayları, çalışmanın özetleme stratejilerini öğrenme açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının 14’ü (%93,33) çalışma sayesinde özetleme stratejilerini öğrendiklerini, 1’i (%6,66) ise özet çıkarma sürelerini kısalttıklarını ifade etmiştir.

Graham ve Harris (1993, s. 170) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin ana hedeflerini sayarken “etkili yazma stratejilerinin özerk, yansıtıcı ve öz düzenlemeli kullanımını

geliştirmek”ten bahsetmektedir. Lienemann ve Reid (2006, s. 4), Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanıcı dostu olmasına ve öğrencinin hem akademik hem motivasyonel yönlerini ele almasına dikkat çekmektedirler. Graham, Harris, Mason (2005, s. 207) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin, stratejik davranışlar, bilgi ve motivasyon gelişimini teşvik ettiğini, yazma becerisinin gelişimi için bu alanlardaki değişimin önemli olduğunu belirtir.

Öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini öğrenebildikleri, çalışmanın alt problemlerinin ele alındığı bölümlerde daha önce verilerle açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini öğrenmelerini ifade etmeleri ise modelin yukarıdaki paragrafta bahsi geçen özelliklerinin çalışmada kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini öğrenme durumlarına dair soruya kendilerine güvenerek olumlu yönde yanıt vermeleri, modelin kendi becerilerinin farkına varma ve motivasyona etkisinin görülmesi açısından değerlidir. İlk görüşmede öğretmen adaylarının 14’ü (%93,33) özetleme stratejilerini bilmediklerini söylemişlerdir. İkinci görüşmedeki olumlu yöndeki değişimin, çalışmanın öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini öğrenmesini sağladığının göstergelerinden biri olduğu söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının hepsi, çalışmanın Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenmelerini sağladığı görüşündedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde modelin öğretmen adaylarına; öğrenme hakkında eski bilgilerini hatırlatmak, farkındalık kazandırmak, öğrenme verimliliklerini artırmak, öğrenme ve öğretmenin mantığını kavramalarını sağlamak gibi yararları olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının model hakkında yukarıdaki paragrafta dile getirdikleri, modelin yapısını yansıtan cevaplardır. Ön bilgileri harekete geçirme ile öğrencilere eski bilgileri hatırlatılır; stratejiyi tartışma ile öğrencilerin neyi niçin yapmaları gerektiği, yaptıkları çalışmanın kendilerine ne kazandıracığı hakkında öğrencilerin kafalarındaki sorular giderilir. Model olma basamağında öğrenciler, nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini detaylı olarak görür. Modelin tamamı, verimli öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlar. Öğretmen adaylarının cevaplarının modelin literatürde yer bulan yararlarıyla örtüşmesinden, modelin adaylarca öğrenilebildiği sonucu çıkarılabilir.

Öğretmen adaylarının 14’ü (93,33) çalışma sonrasında Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile özetleme öğretimi yapabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının 11’i (%73,33) bu görüşte olma nedenlerini, artık modeli ve özetlemeyi öğrenmiş olduklarını düşünmeleriyle açıklamıştır.

Modelle özetlemeyi öğretemeyeceğini ifade eden tek öğretmen adayı, bunun nedenini modeli ve özetlemeyi öğrenememesine değil kendini henüz bu eğitimi verecek kadar yetkin hissetmemesine bağlamış, pratik yapması hâlinde, hazır olacağını ifade etmiştir. Verilen cevaplar, ilk görüşmedeki düşüncelerle karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının özetlemeyi başkalarına öğretmeye dair görüşlerinin, olumlu yönde büyük oranda değiştiği ortaya çıkmaktadır.

Harris, Graham, Mason ve Saddler (2002, s. 111) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrencilerin de öğretmenlerin de kolay kullanacakları ve yararlı bulacakları bir model olarak nitelemiştir. Harris ve Graham (2016, s. 77) “ikinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan dönemde bulunan tipik öğrencileri ve yetişkinleri kapsayan yüzden fazla araştırma” ile modelin etkisinin kanıtlandığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının üçüncü soruya (Çalışma Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenmek açısından sizin için yararlı oldu mu? Cevabınız “Evet”se bu modelin size neler kattığını düşünüyorsunuz? Cevabınız “Hayır”sa çalışmanın niçin yararlı olmadığı görüşünderiniz?) modeli öğrendikleri ve dördüncü soruya (Bu çalışma sonunda, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile özetleme öğretimi yapabilir misiniz? Cevabınızın nedenlerini açıklar mısınız?) bu modelle özetlemeyi başkalarına öğretebilecekleri yönünde cevap vermeleri, modelin öğrenilebildiğinin yanı sıra eğitim sırasında modelin kolay kullanılma özelliğinin öğretmen adaylarınca anlaşılabilirliğinin bir göstergesi sayılabilir. İlk görüşmede öğretmen adaylarının 6’sının (%40,00) özetlemeyi başka birine öğretemeyeceğini söylemesi, son görüşmede şartlı olumsuz yanıt veren sadece 1 (6,66) öğretmen adayının olması, modelle verilen eğitimin başarısına işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının hepsi, öğretmen olduklarında Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini özetleme stratejileri ya da başka stratejilerin öğretiminde kullanmalarının yararlı olacağına inandıklarını aktarmışlardır. Öğretmen adaylarının 7’si (%46,66) modelin yararını, aşamalı ilerleyen yapısına bağlamıştır.

Son soruya (Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini özetleme stratejilerini ve başka stratejileri öğretmek adına ileride kullanmanızın yararlı olacağını düşünüyor musunuz? Cevabınızın nedenlerini açıklar mısınız?) verilen yanıt, görüşmenin diğer sorularına verilen olumlu yanıtlar incelendiğinde kestirilebilir. Öğretmen adayları, modelle özetleme stratejilerini öğrenebilmişler ve modelle bu stratejileri başkalarına öğretebileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Burada özellikle dikkat çekilmek istenen husus, öğretmen adaylarının modelin yararını aşamalı yapısına bağlamalarıdır. Nitekim Zito, Adkins, Gavins, Harris ve Graham (2007, s. 88) modelin aşamalardan oluştuğunu belirtir. Altı aşamadan oluşan

modelde (De La Paz ve Graham, 2002, s. 691) gerek duyulduğu takdirde aşamalar birleştirilebilir (Harris, Graham ve Mason, 2006, s. 307). Bu, modele ayrı bir esneklik kazandırır. Öğretmen adaylarının modeli ileride kullanmak istemeleri ve modelin aşamalılığına vurgu yapmaları, modelden memnun kaldıkları, modelin yararına inandıkları ve işleyişini anladıkları fikrini desteklemektedir.

Eğitimin sonunda gerçekleştirilen ikinci görüşmeden elde edilen cevaplar, öğretmen adaylarının çalışmadan memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğunu, özetleme stratejilerini, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrendiklerini ve modelle ileride özetleme stratejilerini ya da başka stratejileri öğretmenin yararlı olacağını düşündüklerini göstermektedir. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarından biri hariç hepsi, artık Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme öğretimi yapabileceğini belirtmiştir. Bir öğretmen adayı ise pratik yaptıktan sonra hazır olacağını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, çalışmanın öğretmen adaylarınca faydalı görüldüğünü ortaya koymaktadır.

9. alt problemde (Çalışmanın üzerinden geçen altı aylık zaman dilimi sonrasında, öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini hatırlama başarıları ne düzeydedir?) öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini hatırlama düzeylerinin ne durumda olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının en çok “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma” stratejilerini hatırladıkları tespit edilmiştir. En az hatırlanan stratejiyse “Metni özetlerken temel bilgileri kullanma” olmuştur. Bu veriler, öğretmen adaylarının en çok BÜZKONTAYO kısaltmasında ilk üç harfle karşılanan stratejileri hatırladığını göstermektedir. Yanlış adlandırılan stratejiler de sayıldığında, “Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma” stratejisi ile “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” stratejisinin hatırlanma oranları eşitlenmektedir.

İki öğretmen adayı tüm stratejileri hatırlamayı başarmıştır. Bir öğretmen adayıyla hiçbir stratejiyi hatırlayamamıştır. Yanlış adlandırılan stratejiler sayıldığında, strateji hatırlayamayan öğretmen adayı kalmamaktadır. Hatasız hatırlanan stratejiler bağlamında bakıldığında, sekiz öğretmen adayının üç strateji hatırladığı ve yoğunluğun burada oluştuğu görülmektedir. Yanlış yere yazılan (“Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma” stratejisini temsil eden O harfinin karşısına) “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinin hesaplamaya dâhil edilmesi sonrasında da aynı sonuç devam etmektedir. Yanlış adlandırılan stratejiler eklendiğinde, yedi öğretmen adayının dört strateji hatırladığı, bu sayede çoklukla hatırlanan strateji sayısının dörde çıktığı görülmektedir. Ortalama olarak incelendiğinde,

öğretmen adaylarının on stratejiden yaklaşık olarak beşini hatırladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının stratejileri hatırlama konusunda ortalama bir başarı sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarının alt problemler bağlamında incelenmesi ile görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri konusunda verilen eğitiminin, onların özetleme stratejilerini bilme ve uygulama becerilerini geliştirdiği, başarılarını ve kendilerine güvenlerini yükselttiği; bunun da eğitimin öğretmen adaylarına fayda sağladığını gösterdiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Sonuç ve tartışmada ortaya konan bilgi ve görüşler doğrultusunda program yazarlarına, öğretmenlere, akademisyenlere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Program Yazarlarına Öneriler

Öğretmenlerin eğitim kademesi fark etmeksizin öğrencilere uygulamaya yönelik bir özetleme eğitimi vermedikleri, çalışma kapsamında yapılan görüşmenin sonuçlarından ve alanyazında yer alan örneklerden hareketle çalışmanın önceki bölümlerinde dile getirilmiştir. Bu durum; öğretmenlerin öğrencilerin özetleme hakkında bilgi sahibi olduklarını varsaymaları ve özet çıkarmanın kısa bir bilgilendirmenin ardından kazanılabilecek bir beceri olduğunu kabul etmeleri kadar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın planlanması ve kazanımların ders kitaplarındaki ele alınış şekli ile de ilgilidir.

Özetlemeye dair kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda beşinci sınıftan itibaren bulunmaktadır. Bu kazanımlar, öğrencinin dinlediklerini/izlediklerini, okuduklarını özetlemesi ile özet çıkarmayı okuma ve yazma stratejisi olarak kullanması temelindedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda özetlemenin öğretiminde strateji temelli bir anlayışın bulunmadığı söylenebilir. Kazanımların bahsedilen şekilde ele alınmasıyla ilişkili olarak, ders kitaplarındaki özetleme etkinlikleri de özetleme stratejilerine değinmemektedir. Genel itibarıyla ders kitabına bağlı kalan öğretmenler de öğrencilere nitelikli bir özetleme eğitimi verememektedir.

2018'de yayımlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde, Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi ve Konuşma Eğitimi derslerinin sadece “Teorik” olarak ele alındığı görülmektedir. Bu durum, bu derslerde öğrencilerin teoride öğrendiklerini pratiğe dökebilmelerinin önünü kapamaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler incelendiğinde, adayların özet çıkarmaya dair teorik bilgiye, bir dereceye kadar, sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, çıkardıkları özetlerin niteliğinden ve bu beceriyi başkalarına öğretebileceklerinden emin değillerdir. Bu

Çalışma kapsamında verilen eğitim, öğretmen adaylarının özetlerinin niteliğini artırmış, özetleme becerisini öğrenme ve öğretmeye dair görüşlerini olumlu yönde değiştirmiştir. Burada uygulamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Dönütlerle desteklenen özetleme uygulamaları, öğretmen adaylarının özet çıkarma, özeti değerlendirme, özetlemeyi öğretmeye becerilerini artırabilir. Bu nedenle Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda alan derslerinin uygulama saatlerinin bulunması gerekmektedir. Ders içerikleri oluşturulurken de uygulama kapsamında nelerin nasıl uygulanacağına dair ayrıntılı açıklamaların yapılması da önem arz etmektedir.

5.2.2. Öğretmenlere Öneriler

Özet çıkarma, kişinin hayatı boyunca birçok şekilde kullanabileceği bir beceridir. Çalışılan konunun öğrenilmesi, tekrarı, başkasına aktarılması, öğrenilme durumunun sınanması gibi hususlar, özet çıkarma ile gerçekleştirilebilir. Özetleme bu kadar işlevsel bir beceri olmasına rağmen, yapılan araştırmalar, öğrencilerin özet çıkarma konusunda istenilen başarıyı yakalayamadığını göstermektedir.

Yukarıda sayılan, akla gelen ilk yararlarından hareketle, ileriki eğitim hayatlarında öğretmenlik mesleğini seçip seçmeyeceklerine bakılmaksızın her öğrencinin özetlemeyi öğrenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu sayede öğrenciler, daha verimli, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir ve öğrendiklerini başkalarına aktarabilir. Tüm bu sayılanlar, eğitimin kalitesini artıran niteliklerdir.

Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler, öğrencilerine mutlaka özetleme eğitimi vermelidir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerine özetleme stratejileri üzerinden özetleme eğitimi vermediğini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin özet çıkarmayı bildiklerini düşünmeleri veya ders kitaplarındaki özetleme etkinlikleriyle yetinmeleri doğru değildir. Bunun dışında, özet çıkarma esnasında neyin niçin yapılacağını net olarak açıklayamayan, yeterli pratik uygulama ve dönütten yoksun şekilde kısaca verilen özetleme eğitiminin yeterli olacağı da düşünülmemelidir.

Daha önce belirtildiği üzere, öğretmen adayları ve öğretmenlerin özet çıkarma konusunda sorunlar yaşadığını, beklenen performansı sergileyemediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ilk yapması gereken, kendi özet çıkarma yeterliliklerini belirlemektir. Ardından, öğrencilerinin özet çıkarma becerilerini ölçmeleri gerekmektedir. Tespit çalışması sonrasında, özetleme eğitimi özetleme stratejileri üzerinden vermenin yolları aranmalıdır. Özetleme stratejilerine geçmeden önce, özetleme sırasında kullanılabilecek okuma stratejileri hakkında çalışmalar yapılması, özetleme stratejileri eğitiminin başarısını artıracaktır. Bu süreçte Öz Düzenlemeli Strateji

Gelişimi öğretim modeli tercih edilirse, öğrencilerin özetlemeyi öğrenmelerinin kolaylaşacağı ve öz düzenleme becerilerini kullanmayı öğrenecekleri düşünülmektedir. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenen öğrencileri, bu modeli daha sonraki öğrenmelerinde de kullanabilecektir.

Öğrencilere verilen özetleme eğitimi ile birlikte öğrencilerin çok sayıda özet çıkarmaları sağlanmalıdır. Çıkarılan özetler özetleme stratejileri açısından, öğrencilerin rahat anlayabileceği ölçütlerle değerlendirilmelidir. Değerlendirilen özetler ve öğretmence kabul edilen ölçütler, öğrencilerle paylaşılmalıdır. Bu sayede öğrenciler, yazdıklarının seviyesi hakkında fikir sahibi olabilir. Zaman içinde, yazdıklarını kendileri değerlendirebilecek duruma gelebilir. Etkileşimli bir süreç hâlinde ele alınan çalışmaların, öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirebileceği söylenebilir.

5.2.3. Akademisyenlere Öneriler

Özet çıkarma üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, bu beceride kendilerinden beklenen başarıya ulaşamadıkları, çalışmanın çeşitli bölümlerinde, ilgili çalışmalara atıfta bulunularak belirtilmiştir. Nitekim bu çalışmanın başında da öğretmen adaylarının özetleme konusunda istenilen düzeyde olmadığı ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özetleme konusunda sorun yaşamaları, önceki eğitim hayatları sırasında öğrenemedikleri özetleme becerisi hakkında, üniversitede gerektiği gibi bir eğitim almadıkları fikrini uyandırmaktadır.

Alan dersleri, bilhassa okuma eğitimi ve yazma eğitimi dersleri, öğretmen adaylarının yazılı anlatım başarılarını artırmak adına önemlidir. Bu derslerde öğretmen adayları birçok okuma ve yazma stratejisini öğrenmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının özetlemeyi öğrenmek için, dönemin bir bölümünde, özetlemeyi temel alan bir ders planlanmasına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Okuma stratejilerini özeti çıkarılacak metinlerde gereğince uygulayan kişi, kısa sürede ve doğru şekilde özet çıkarma adına önemli bir yol kat etmiş olur. Özet çıkarma ile okuma arasında önemli bir bağ olduğundan, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini uygulama durumları tespit edilmeli, gereken eğitim, eksik yönler ihtimam gösterilerek verilmelidir. Bu becerilerin öğrenilme durumları da mutlaka kontrol edilmeli, dönütler aracılığıyla öğretmen adaylarının daha iyiye ulaşması için çaba gösterilmelidir. Okuma stratejileri eğitimi sırasında, öğrenilenlerin özet çıkarırken nasıl kullanılabileceğine dair açıklamalar, uygulamalar yapılması, öğretmen adaylarına yararlı olacaktır.

Yazma becerilerini temel alan dersleri veren akademisyenler, öğretmen adaylarının özetleme becerilerinin ne durumda olduğunu tespit etmelidir. Tespitin ardından bir özetleme stratejileri eğitimi planlanmalıdır. Bu planlamada, özet çıkarma ile yaygın kullanılan okuma stratejilerinin de kısaca yer alması düşünülebilir. Özetleme stratejileri eğitiminin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile verilmesi, öğretmen adaylarının stratejileri hayatları boyunca kullanabilecekleri bir modelle, verimli ve öz düzenleme becerilerini de geliştirecek şekilde öğrenmeleri açısından yararlı olacaktır.

Özetleme stratejilerini temel alan eğitim sırasında öğretmen adaylarının özet çıkarmaları, çıkarılan özetlerin incelenmesi ve değerlendirme sonuçlarının öğretmen adaylarına iletilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmen adayları özet çıkarma konusunda ne düzeyde olduklarını öğrenecek ve hatalarını görme imkânı bulacaklardır.

Dönütlerin öğretmen adaylarıyla paylaşılması sırasında, özetlerinin hangi kıstaslara göre değerlendirildiği de açıklanmalıdır. Birkaç değerlendirme sonrasında, bu çalışmada olduğu üzere, öğretmen adaylarından, özetlerinin değerlendirilmesi sırasında kullanılan kıstaslarla kendi özetlerini değerlendirmeleri istenebilir. Bu sayede öğretmen adayları, kendilerini ve ileride öğrencilerini nasıl değerlendireceklerine dair fikir sahibi olabileceklerdir.

5.2.4. Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarına Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile özetleme stratejilerini öğretmek temelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın öncesinde gönüllü öğretmen adaylarıyla özet, özet çıkarma, özetleme stratejileri, özetlemeyi başkalarına öğretme konularında bir görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonunda aynı öğretmen adaylarıyla, süreç ve sürecin kendilerine katkıları hakkında ikinci bir görüşme yapılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, özet çıkarma konusunda birçok tespit çalışmasının olduğu görülmektedir. Söz konusu tespitler; yükseköğretim öncesi kademelerdeki öğrencilerin, öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özetleme hakkında sorunlar yaşadığını göstermektedir. Özetleme açısından ele alındığında, bundan sonra yapılacak çalışmaların tespitten ziyade özetleme sorununun çözümüne yoğunlaşması önem arz etmektedir. Özellikle öğretmenlerle gerçekleştirilmek istenen tespit çalışmaları yapılacaksa, bu çalışmalar, gönüllü olacılara özetleme eğitimi vermeyi de içerecek şekilde planlanmalıdır.

Özetleme sorununun çözümüne yönelik çalışmalar, her kademedede gerçekleştirilebilir. Bu konuda her kademedede büyük bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Özetleme eğitimi verilirken,

eğitim verilenlerin hayatlarına aktarabilecekleri, başka alanlardaki öğrenmelerinde de yardım alabilecekleri strateji ğretim modellerinin kullanılması, eğitimin verimliliğini artıracaktır.

Bu alışmada Türkçe ğretmeni adayları ve hikâye edici metinler üzerine çalışılmıştır. Sonraki çalışmalarda, bu metin türünün özetlenmesinin diğer öğretmenlik eğitimi bölümlerinde veya eğitim kademelerinde öğretilmesi üzerine yoğunlaşılabilir. Bununla birlikte Türkçe ğretmeni adaylarının diğer metin türlerini zetlemelerine dair çalışmalar gerçekleştirilebilir veya hikâye edici metinleri farklı zet çıkarma yöntemleriyle, başka modellerle öğretmek adına eğitim verilebilir.

z Düzenlemeli Strateji Gelişimi ğretim modeli, özetleme ğretimi ve başka becerilerin ğretimi açısından farklı çalışmalarda kullanılabilir. Strateji ğretim modeli olarak tasarlanması nedeniyle araştırmacılara kolaylık sağlayacak olan model, öğretilmek istenen stratejilerin yanı sıra öz düzenleme becerilerinin öğrenciye kazandırılmasına da olanak sağlamaktadır.

Gerçekleştirecekleri çalışmaların öncesi ve sonrasında, araştırmacıların çalışma gruplarıyla görüşme yapmalarının, bulguları zenginleştirmek adına yararlı olacağı dşnlmektedir. Çalışma öncesindeki görüşmeler, çalışma grubunun bilgi ve görüşlerinin öğrenilmesi adına veri sağlamaktadır. Çalışma sonrası görüşmelerle grubun bilgi ve görüşlerinin seyrini izleme imkânı doğmaktadır. Görüşmeler sayesinde, sonraki çalışmalarda hangi becerilerin, becerilerin hangi yönlerinin ele alınması gerektiğine dair nitelikli fikirler ortaya çıkmaktadır.

Program yazarlarına, öğretmenlere, akademisyenlere ve araştırmacılara yönelik önerilerin, özetleme becerisinin eğitimin ilk kademelerinde geliştirilmeye başlanması adına yararlı olacağı dşnlmektedir. Bu becerinin erken yaşlarda kazandırılması durumunda, Türkçe ğretmeni adaylarının üniversitede alacakları eğitimle birlikte, özetlemeyi öğrenme ve öğretme adına gereken yeterliliğe tam manasıyla ulaşabilecekleri, böylece öğrencilerine özetlemeyi öğretme açısından daha başarılı olacakları ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (2006). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz.
- Akıncılar, V. (2010). *The effect of “please” strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade efl students' descriptive writing: Strategy training on planning*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, S. (2022). *Zihin haritası yönteminin ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346-360. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3787>
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım* (13. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Anderson, V., Hidi, S. ve Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 587-594. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000704
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, Ş. (2017). *Dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79 – 86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bahap Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Bahçıvan, H. K. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Bahçıvan, H. K. ve Çetinkaya G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 (1), 137 – 162. <http://doi.org/10.33400/kuje.907447>
- Bayramıçlılar, Ö., Tosun, N. S. ve Ak, N. (1990). *Sözlü, yazılı ve bilimsel anlatım tekniği*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı.
- Bi, B. (2020) *Öz düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Bilgin, M. (2013). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. ve Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: Metin özeti yazma stratejisi ve puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 163 – 183. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4603>
- Benzer, A., Karadağ, K. ve Evcı, B. (2021). Ortaokul öğrencilerine strateji öğretiminin özet yazma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim*, 50 (230), 259 – 278. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.681263>
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.

- Börkan, B. (2020). t istatistiği ile hipotez tezi. Orçan, F. (Ed.), *Sosyal bilimlerde istatistik excel ve spss uygulamaları* içinde. (s. 163 - 188). Ankara: Anı.
- Brown, A. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1 – 14.
- Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54 (4), 968 – 979.
- Bryce, D., Whitebread, D. & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition Learning*, 10, 181–198. DOI 10.1007/s11409-014-9120-4
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. (2015). Yazılı anlatım. Çetin, İ. (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* (2. Baskı) içinde. (197 – 234). Ankara: Nobel.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2014). Deneme modelleri. Tanrıöğen, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 131 - 164). Ankara: Anı.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 8/1, 1151 – 1169. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4187>
- Cuenca – Carlino, Y., Gozur, M., Jozwik, S. & Krissinger, E. (2018). The impact of self-regulated strategy development on the writing performance of english learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(3), 248 – 262. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1407977>

- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, Ö. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin okuduğu ve dinlediği farklı türdeki metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetindağ, Z. (2017). Bilimsel metin özellikleri. Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (Ed.). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. Baskı) içinde. (s. 100 - 106). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020) Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 583-600. <https://doi.org/10.31464/jlere.763574>
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 92-106.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- Demir, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, S. ve Kabahasanoğlu, V. (2008). *Üniversitelerde Türk dili*. İstanbul: Türkmen.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş Tolaman, T. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeli: bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 5 (2) , 85 – 91.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001294
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma yazma eğitimi*. Ankara: Anı.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (28), 153 – 176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19574/208789> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Ergin, E. ve Durak, Y. (2016). Bilişüstü öz düzenlemenin deşifre çalma becerisine ve deşifre çalma tutumuna etkileri. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 131 – 158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40022/475852> sayfasından erişilmiştir.
- Eroğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris K. & Graham, S. (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students, *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17 -27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.004>
- Friend, R. (2000). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4), 320-329.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94 (2), 169 – 181. https://www.jstor.org/stable/1001967?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

- Graham, S. & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with the wrath of khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58–68. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.01277.x>
- Graham, S., Harris, K. R. & C, MacArthur. (2004). Writing instruction. Wong, B. (Ed.). In *Learning about learning disabilities* (3. Edition). (s. 281 – 313).
- Graham, S., Harris, K. R. & MacArthur, C. (2006). Explicitly teaching struggling writers: strategies for mastering the writing process. *Intervention in School and Clinic*, 41(5), 290–294.
- Graham, S., Harris, K.R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*. 30, 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., Harris, K. R. & Reid, R. (1992). Developing Self-Regulated Learners. *Focus on Exceptional Children*, 24(6), 1 – 16.
- Gülsoy, M. (2019). *Büyübozumu: yaratıcı yazarlık* (18. Baskı). İstanbul: Can.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F (2019). *İlk okuma ve yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak türkçe öğrenen iranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262.

- Harris, K. R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 113–135. DOI: 10.1348/978185409X422542
- Harris, K. R. & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77 – 84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Harris, K. R., Graham, S. & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for tier 2, at-risk writers in second grade *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. (2002). Pow plus tree equals powerful opinion essays. *Teaching exceptional children*. 34 (4), 70 – 73. <https://doi.org/10.1177/004005990203400513>
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2003). Self – regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35 (7), 1 – 16. <https://doi.org/10.17161/foec.v35i7.6799>
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. & Saddler, B. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41 (2), 110 - 115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_7
- Harris, K. R., Reid, R. R. & Graham, S. (2004). Self-Regulation among students with LD and ADHD. Wong, B. (Ed.). In *learning about learning disabilities* (3. Edition). (s. 167 – 195).
- Helsel, L. & Greenberg, D. (2007). Helping struggling writers succeed: A self-regulated strategy instruction program. *The reading teacher*, 60 (8). 752 – 760. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.5>
- Kahveci, G. (2004). *Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.

- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485. <https://doi.org/10.16916/aded.449294>
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. , Karatay, H. (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 221- 264). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi: kuram ve uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. Doi: 10.14527/9786053649342
- Kaya, A. (2014). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler. Kaya, A. (Ed). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (6. Baskı) içinde (s. 2-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363 – 394.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*, 141-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565551> sayfasından erişilmiştir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R. & Weisenbach, J. L. (2006). Teaching writing strategies to young students struggling with writing and at-risk for behavioral disorders: self-regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children*, 39, 60-64.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lienemann, T. O. & Reid, R. (2006a). Self-Regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29 (1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/088840640602900102>

- Lienemann, T. O. & Reid, R. (2006b). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73 (1), 53 – 68. <https://doi.org/10.1177/001440290807400404>
- Mandal, A. E. (2020). *Özet çıkarma, seçerek yazma ve dikte yöntemlerinin ortaokul Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Mason, L. H., Harris, K. R. & Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 25 (4) , 496 – 506. https://www.jstor.org/stable/42899724#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Mason, L. H., Harris, K. R. & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory Into Practice*, 50, 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>
- Mason, L. H. & Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing*, 21 (1-2), 71 – 93. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9065-y>
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children’s early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142–151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Baskı). London: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> sayfasından erişilmiştir.
- Nilson, L. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students’ self-awareness and learning skills*. Sterling, Virginia: Stylus.
- O’Learly, S. G. & Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: a review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12 (3), 449 – 465. <https://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-449>
- Olgun, Y. (1996). *Türk dili kompozisyon*. İstanbul: Alfa.

- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (3. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Özdil, Ş. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası iletişim sürecinde algı-ikna ve empatik ilişkiler*. Konya: Tablet.
- Pekdemir, M. (2021). *Özetleme becerisi öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Pilav, S. (2015). Dil becerileri ve edebiyat eğitimi. Çetin, İ. (Ed.). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* (2. Baskı) içinde. (173 – 195). Ankara: Nobel.
- Roohani, A. & Baghbadorani, E. A. (2012). Impact of self-regulated strategy development on the persuasive writing and self-efficacy of Iranian efl learners. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 15 (2), 107-138.
- Saddler, B. (2006). Increasing Story-Writing Ability Through Self-Regulated Strategy Development: Effects On Young Writers With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 291 – 305. <https://doi.org/10.2307/30035555>
- Sakız, G. ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. Sakız, G. (Ed.). *Özdüzenleme – öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 1-27). Ankara: Nobel.

- Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: a validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 5(1), 1–20.
- Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and Special Education*, 29 (2), 78 – 89. <https://doi.org/10.1177/0741932507311636>
- Sarıkaya, B. (2018). Okuma eğitiminin temel kavramları. Kardaş, M. N. , Koç, R. (Ed.). *Dil ve edebiyat eğitiminin temel kavramları* içinde. (s. 151 - 163). Ankara: Pegem Akademi.
- Schmandt-Besserat, D. & Erard, M. (2008). Origins and forms of writing. Bazerman, C. (Ed.). *In Handbook of research on writing* (7 - 26). Newyork: Routledge.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 - 4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories an educational perspective* (6. Edition). London: Pearson.
- Schunk, D. H. , Green, J. A. (2017). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. Schunk, D. H. , Green, J. A. (Ed.). *In Handbook of self-regulation of learning and performance* (2. Edition). (1 - 15). Newyork and London: Routledge.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32 (4), 195–208.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı.
- Sexton, M., Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64 (3), 295-311. <https://doi.org/10.1177/001440299806400301>
- Susar Kırmızı, F. (2008). Okuma. Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. ve Akkaya, N. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde. (s. 105 - 158). İstanbul: Ekin.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretim özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-698.html sayfasından erişilmiştir.

- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Şapcı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemir, G. G. (2019). *Öğretmen adaylarının dinlediklerini özetleme becerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2021). *Yaratıcı yazma süreci* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2015). Yazılı anlatım. Temur, T. ve Çakıroğlu, A. *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı) içinde (s. 3 - 157). Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, N. (2015). *3N öğrenme modeli ile eşli ve bireysel okuma-özetleme uygulamasının öğrenme düzeyine ve hatırlamaya etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tracy, B., Reid, R. & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102 (5), 323-332. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>
- Troia, G. A. (2009). Self-regulation and the writing process: enhancing the performance of students with language and learning difficulties. *Perspectives on Language Learning and Education*, 16 (1), 28 – 36. <https://doi.org/10.1044/lle16.1.28>
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Ünveren, D. (2020). Okuma yöntem ve teknikleri. Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (Ed.) *Okuma eğitimi içinde* (271 - 288). Ankara: Pegem Akademi.
- Yağcı, İ. (2009). Yazılı anlatım. Odacı, S. (Ed.). *Dil ve anlatım yöntemleri içinde* (s. 251 - 396). Konya: Palet.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2006). *Yazılı anlatım*. Doğan, M. (Ed.). Ankara: Gazi.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri: Son bilimsel gelişmeler ışığında* (4. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yalçın, G. (2020). *Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Yazıcı Okuyan, H. ve Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metnlerinin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223379> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2008). Okuma ve anlama öğretimi. Yıldız, C. (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (s. 115 - 152). Ankara: Pegem Akademi.
- YÖK (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.3.329>

- Zimmerman, B. J. (1990). Self – regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3 – 17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 42(2), 65 – 70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris K. R. & Graham, S. (2007). Self-Regulated Strategy Development: Relationship to the Social-Cognitive Perspective and the Development of Self-Regulation. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/10573560600837693>
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B. & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30 (4), 275-287. doi: 10.1097/TLD.0b013e3181ff5a88
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19 (4), 404-425.

EKLER



EK 1. Ön Görüşme Formu

Bu görüşme formu, Prof. Dr. Yusuf DOĞAN danışmanlığında Arş. Gör. Ömer ÇELİK tarafından yürütülen, “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeliyle Özetleme Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi” başlıklı araştırmada kullanılacaktır. Gönüllülük esasıyla gerçekleştirilecek bu görüşmeye katılmama, katılmanız durumunda ise istediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Görüşmeye katıldığınız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek veya size ödeme yapılmayacaktır. Görüşmeden elde edilen araştırma kapsamındaki bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, kişisel bilgileriniz araştırmacıda saklı kalacaktır. Desteğiniz için teşekkür ederiz.

ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİLERİ GELİŞİMİ ÖĞRETİM MODELİ İLE ÖZETLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HİKÂYE EDİCİ METİNLERİ ÖZETLEME BECERİLERİNE ETKİSİ İSİMLİ ÇALIŞMANIN ÖN GÖRÜŞME FORMU

1. Sizce özet ne demektir?
2. İyi bir özet yazmak için dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?
3. Siz nasıl özetleme yapıyorsunuz?
4. Özetleme stratejilerini biliyor musunuz? Bildiğiniz özetleme stratejileri nelerdir? Bu stratejileri özetleme yaparken uyguluyor musunuz?
5. Özetlemeyi bildiğinizi düşünüyor musunuz?
6. Bir başkasına özetlemeyi öğretebilir misiniz? Cevabınız “evet” ise nasıl öğretirsiniz? “Hayır” ise niçin öğretemezsiniz?

EK 2. Kümesin  tesi

KÜMESİN ÖTESİ

Kendimi bildim bileli öteki dört tavuk, bir horozla hep bu daracık avludayız. Çevremizi bana pek yüksek gelen yapılar, duvarlar kuşatıyor. İki kapı var bu avluda. Birisi gelip geçen insanlar arabalar, beni hem korkutan hem meraklandırıran seslerle dolu sokağı bakanı. Bu kapının açıldığını görmedim hiç. Arkasında kocaman bir palamut kütüğü dayalı. Öteki, yapılardan yana olanı. Her gün iki üç kere açılıyor; genç bir kadın bize yem atmaya geliyor. Akşamları bizi kümese kapıyor. Kümes k     k, ama yetiyor bize. Gecelerden birinde dışarda hızlı geçen bir arabanın gürültüsüne uyanıyorum. Kümes titriyor, biz  rperiyoruz; korkulu sesler çıkartıyoruz. Bütün gün bizi d ven, kovalayan horoz da korkuyor; farkındayım. Sevmiyorum bu horozu. Hepimiz korkuyoruz ondan. Sabaha karşı acı acı, ince bir sesle  t yor. Uzaklardan başka horoz sesleri de geliyor. Daha güzel daha tatlı geliyor bana bu sesler. Merak ediyorum bu uzak horozları. Nasıllar, neredeler, bu duvarların ardında ne var? Bütün gün içimde hep bu merak öteki tavuklarla kavga ediyorum.

Daracık k mesten fırladıgımız saat günün en iyi zamanı. Kimi günler genç kadın bizi bağırtı  ağırtı teker teker bırakıyor k mesten. Elinde bir makas, kanadımızdan tüyler kesiyor. Uçup da ka mayalım diye olacak, diyorum. Eskiden çok korkardım bu makastan. Kadından da korkardım. Gene de biraz korkuyorum ondan. Oysa iyi bir insan. Sabahları yem yerken bizi seyrediyor. Bitirdik mi bir avuç buğdayı bize uzatıyor. "Geh, geh." diyor. "Gelin de avucumdan yiyin, gelin." Biz hepimiz de açgözlü, ama yanaşmaktan korkarak öyle tetikte, güvensiz bekleyiyoruz.

Bir gün horozdan kaçarken, kadına korka korka hepsinden çok yaklaştım. "Gel, gel, korkma." dedi. "Gel bak ne güzel, iri buğdaylar. Gelsene!" İki adım daha attım, bana uzanan avu taki buğdayları galadım. Kadın  teki eliyle beni tuttu. Başımı, tüylerimi okşadı. Ben içimde bir tedirginlik, bir o güvensizlik, yüreğim k t k t, şaşır mış, öylece durdum. Bu güvensizlik, bu yürek çarpıntısı neden bilmem?

Artık her gün sabahları kadın bana avucunu uzatıyor. Ötekilerden ayırıyor beni. "Gelsene beyazcık." diyor. "Bak ne var avucumda." Ben yaklaşıyor; avucundaki kuru  z mleri galıyorum. Kadın beni okşuyor. İçimde hep o ürperti, yüreğim çarpıyor. Kadın gitti mi ötekiler şaşır mış, "Nasıl yaklaşıyorsun korkmadan?" diyorlar. Aralarında gıdaklıyorlar. Benden uzak duruyorlar. Horoz üstüme atlayıp başımdan tüyleri yoluyor. "Pis tavuk, " diyor. "Kadının avucundan yem yedin diye kendini bir şey mi sanıyorsun?"

Benim kendimi bir şey sandığım yok. Yalnız bir gökyüzü parçasının göründüğü daracık yer canımı sıkıyor. Bazı günler bu gökyüzü bulutlarla kaplı oluyor. Durmadan yağmur yağıyor. K mese sığınıyoruz. Bu yağmur patlatacak beni. Avluda biriken sulara bakıyoruz. Arada bir horoz acı acı bağırtıyor sıkıntısından. Yanımdaki tavuk yan gözle bana bakıyor. "Heh, heh." diyor alaylı alaylı. Belli o da sevmiyor bu horozu. Uzak horoz sesleri ona da hoş geliyor. Ben de "Heh, heh." diyorum içimden. "Pis, kötü yaratık seni. Sesi kısılması, geberesi seni. " Horoz habersiz, kanatlarının altını galıyor.

Geçenlerde bir akşamüstü kadın yanında bir adamla geldi avluya. Ayağında kocaman bir sargı vardı. Biz yiyecek bir şey sanarak koştuk, sargıyı galadık. Adam kakır kakır güldü. Kadın, "Kışşş, k r olasılar." diye bağırdı. "A  şeyler, ayağımı mı yiyeceksiniz?" Onun da yüzü gülüyordu. Yemleri serpti. Adam: "Keselim şu mende burları." dedi, "Bir  uval buğday yediler daha bir yumurta yaptıkları yok." "Baksana küçük daha. Hele b y s nler, hele havalar ısınsın g r bak nasıl yumurtlayacaklar."

Kapı arkalarından kapandı. Ben abuk çabuk buğday yutarken adamın sözlerini düşündüm. Şu kesmek dediğı neydi acaba? Kanatlarımızı mı kesecekler? Ya yumurta, nasıl yapılır yumurta? Şu ayağı sargılı kadını sevindirecek bir şeyler yapmak isteğı var içimde. oktan beri kanatlarımı da kesmiyor. Ama adamın sözlerinde bana yabancı gelen, beni tedirgin eden bir hava var. Bütün gece uyudum uyandım hep canım sıkıldı durdu.

Bugün bir şeyler oldu. Sabah yemini yedikten sonra gene her zamanki iç sıkıntısıyla damlara bakarken şu kümesin üstüne atlasam mı diye düşündüm. Kanatlarımı çarpıp sıçradım. Kendimi kümesin üstünde görünce şaşkınlıktan bağırışım. Ötekiler de bana bakarak bağıştılar. Kümesin üstünden öteki kocaman dama uçmak daha kolay. Bir daha sıçradım bağıra bağıra. Kiremitlerin üstünde yavaş yavaş karşı yana yürüdüm. İçimde bir genişleme, yüreğimde hızlı bir çarpıntı başladı. Bizim yaşadığımızdan çok daha büyük bir avlu göründü gözlerime. Baktım bunun da dört yanı bizimki gibi duvarlarla çevrili. Ama bu başka; içinde yaprakları dökülmüş kocaman ağaçlar var. Topraklar yemyeşil otlarla kaplı. Bu duvarların ardında bundan da büyük avlular vardır dedim. Sonra uzaktan sesi gelen horozların yaşadığı bir yer olacak. Bulacağım orasını.

Kanatlarımı açıp avluya atladım. Atlar atlamaz dondum kaldım. Hiç görmediğim koca kafalı, tüylü bir hayvan bağırarak üstüme atıldı. Sipsivri dişleri, pırıl pırıl gözleri vardı. Sırtımda bir acı duydum. Bize yem veren kadın bağıra bağıra koşuyordu. Ben korkmuş, büzülmüş kımıldamadım bile. Geldi, beni kucağına aldı. "Edesiz köpek seni." dedi o hayvana. "Pis seni. Öldürecektin tavuğı."

Baktım köpek bacaklarına sürtünüyor, yaltaklanıyor. Kadın köpeğın karnına bir tekme attı. "Defol." dedi. Sonra beni karanlık yerlerden geçirerek, o daracık avluya taşıdı, kümesin içine bıraktı. "Yaramaz, bir daha kaçma e mi?" dedi. Uzun zaman kımıldamadan kümeste kaldım. Ötekiler ara sıra gelip "Ne oldu, ne var oralarda?" diye sordular. Karşılık vermedim. Akşam yemeğini yedik. Kadın kümesi kaparken bana bakıp "Şükür iyi." dedi.

Şimdi alacakaranlıkta gözlerimin bir şey göremediğı kümesin içinde, köşede büzülmüş dışarı dünyayı düşünüyorum. Tavuklar "Anlatsana ne var ötede?" diye durmadan gıdıklıyorlar. Ben ağaçları, otları, köpeğı anlatacağıım sıra horoz bağırıyor: "Kesin be, ne olacak ötede? Görmediniz mi hışırı çıkmış. İşte kaçmanın sonu bu." diyor. Hep susuyorlar. "Pis, kötü yaratık." diyorum içimden, "Geberesi..."

Horoz bu dört duvar arasından hoşnut. Yiyip içmek yetiyor ona. Ama ben her zamandan çok şimdi o kocaman avluların özlemini duyuyorum. Duvarların ardında, o uçsuz bucaksız dünyada daha iyi tavuklar arasında daha anlayışlı horozlarla geçecek günlerin özlemiyle doluyum. Bıktım buradan. Kaçacağım. Ama köpekler varmış, başka canavarlar varmış, olsun. Bu defa kanatlarımı açar uçuveririm, hırpalatmam kendimi onlara. Şimdi de bir şeyim yok. Yanız ensem sancıyor az az. Hele o geçsin, hele kanatlarım az daha uzasın kaçacağım buradan.

Yusuf Atılgan (Bütün Öyküleri)

EK 3. 087956'nın Sıfırı

087956'NIN SIFIRI

Fatih taraflarında -amca derim- bir uzak akrabam oturur. Hâli vakti yerindedir. Üstelik bir radyosu, küçücük, bebek yastığı gibi bir kedisi ve on altı, on yedi yaşlarında da bir kızı vardır: Kumral saçlı, taptaze, kadife tenli, iri, yeşil gözlü, canlı, cana yakın bir şey. Adı da İclal.

Bana gelince, ben işte böyle, yirmi üç yaşında, bütün varlığı ve avuntusu sık saçlar, sağlam dişler ve kırmızısı bol, kocaman düğümlü kravatı olan, pansiyoner bir tıp talebesiyim. Akraba canlıyım; bu yüzden de sık sık amcamlara taşınırım.

* * *

Bu ziyaretlerimden birisinde ve yılbaşından bir hafta kadar önceydi; söz döndü, dolaştı, şans meselesine geldi. Ben;

- "Hiç şansım yoktur benim," dedim. İclâl;

- "Benim de," dedi.

Şanssızlığımız bize Dünya'nın en tatlı şeyini, sitemle karışık övünmeyi veriyordu. Ve bu, tabiatıyla, yengeye vız geliyordu. O;

- "Ne biliyorsunuz, denediniz mi?" diye sordu ve; "Ortaklaşa bir bilet alın yılbaşı için," dedi.

Ben, lâf olsun diye, hakkınız var, der demez, İclal'in öbür odaya fırlayıp yepyeni bir on liralıkla dönmesi bir oldu.

Ve biz, daha sonra, amca yatmaya çekilince, büyük ikramiye ile neler yapılabileceğini uzun uzun konuştuk: Ben, iç hastalıkları ihtisasından ve bir röntgen makinesinden de söz ediyordum; İclal ise, küçük bir bahçe, üç oda, bir mutfak, havagazı ve banyodan dem vuruyordu. Ne tatlı şey!

* * *

Ama bunun için bir on lira da benim katmam gerekti. Oysa ayın bilmem şu kadarıydı, kırmızı renkli havale kâğıdının gelmesine daha uzun, upuzun günler vardı. Ve zavallı pansiyoner talebe için aşçı borca işliyordu.

On lirayı nereden bulmalı?

Borç arkadaştan alınır; ama, gel gör ki, arkadaşların en kabadayısı, kahvemizin garsonuna takmaya başlamamış olan!

Adam sen de, diyorum. Bu derde daha çok katlanmakta... Ve yoktan yere artırmakta ne mana var? Alırım bir yarım bilet ve "İşte senin payın," diye, veririm iki yüz elli bin lirayı, olur biter.

Hem bu işi hemen, yarın yapmalı; İclal'ciğin yepyeni ve cana yakın on lirasına, sevgiliden gelen ilk resme bakar gibi bakıp bakıp da içimin eridiği yetmezmiş gibi, bir de bu sıkıntıyı artırmakta ne mana var sanki?

Ertesi günü, hemen, bir yarım bilet alınacaktı, ama...

Ayın yirmi dokuzu demeden, o yepyeni, o sevgiliden gelen ilk resme benzeyen on liralık da, birtakım hesaplar ve umutlarla gitti.

Bununla beraber ben hâlâ avutabiliyordum kendimi: Şimdi artık, kırmızı renkli havale kâğıdı gelene kadar amcalara gidilmeyecek, sonra da İclal'ciğe; "Biletimize amorti çıktı, al on lira," diye sırtılacak!

Tut ki, borç almışım!

* * *

Ama benim kalleş, benim gaddar şansım bu kadarcık dürüstlüğe olsun imkân bırakır mı?

Yılın son günü pis ve uğursuz bir havada Bayezid Meydanı'nda, havuzun etrafında, bir arkadaşla, bomboş ceplerle ve ezik ve yenik ve toplum tarafından horlanmış dolaşırken, bilime, politikaya, sanata, hele hele paraya, yani ekonomik kaderlere dair felsefeler yürütürken... Bu şans bende iken başka ne olsun? İclal'le ve annesiyle burun buruna geliverdik.

Çarşıdan dönüyorlarmış. Şey almışlar. Sonra şey de almışlar...

Niçin onlara uğramıyormuşum ve;

- "Biletimizin numarası kaç?"

Hey ya Rabbi! Beride bilime dair, politikaya dair, sanata dair, alın yazısına dair bunca muamma durup dururken başka bir şey kalmadı da, biletimizin numarası mı dert oldu? Salladım bir rakam:

- "87956."

Ve İclâl, söylediğim numarayı, önemle, saygıyla, ciddiyetle yazdı, sonra da bu işin bana verdiği azap yetmezmiş gibi;

- "Hadi bize gidelim; çekilişi radyodan dinleriz... Değil mi anne?" dedi.

Artık annesi de ısrar ediyordu. Ben son bir umutla, arkadaşşıma baktım. Ama nerede? O budala, tabii İclal gibi bir kızın karşısında olduğu için, dişlerimi gıcırdatan bir centilmenlikle çekip gitti. Arkasından "Hey budala, beni işkenceye götürüyorlar; arkadaşlık bu mudur? Kurtarsana!" diye bağırarak istiyordum. Bağırmadım elbette.

Yolda 87956'nın her rakamı bir çekiç olmuş, ta beynimin içine vurup duruyordu:

Alinyazım bu benim işte, şansım bu. Yüzbinlerce sayının içinde, sanki başkası yokmuş gibi 87956 dedirtecek bana tabii!

87956!..

Ne ahenk... Ne kompozisyon... Ne mimari! Beş yüz bin lira buna çıkmayacak da gidip elin budala, şapşal rakamlarına mı çıkacak?

Birdenbire ve can havliyle, İclal'e;

- "Kaç yazdın numarayı?" diye soruyorum. O çoktan ezberlemiş bile:

- "87956."

- "Yanlış," diyorum.

- "Neden? Sen öyle demedin mi?"

- "Hayır."

- "Aaa... Vallahi 87956 dedin... Hâlâ kulağımda."

Haklı kızcağız; unutulur mu hiç? Bir mısra gibi ahenkli lânet! Ama ne olursa olsun direktmek, bu korkunç surette çekici rakamı değiştirmek, sonuna bir on üç, evet, on üç takmak lâzım. Boş ama... Dirensem "Çıkar da bak bakalım bilete," diyebilir. Alinyazısı değiştirilemez ki!

Evde İclâl; "Sahi, biletin numarası 87956 değil mi?" diye sordu. Artık her şey vız geliyordu bana:

- "Yok canım; mahsus söyledim onu... Seni kızdırayım diye. Elbette 87956. Bundan daha güzel numara olur mu ki, 87956 olmasın," dedim.

Ve radyo kazanan numaraları okumaya başladı:

Bin lira, beş bin lira, on bin lira kazananlar! Arada sırada kalbim hoplamakla beraber, bu küçük şanslardan korkmuyorum ve eceli bekler gibi, beş yüz bin lirayı bekliyorum ben: Bana o çarpacak, buna, İclal kadar ben de eminim.

Sonunda sıra bizim beş yüz bin liraya geldi. Spiker bir yığın mavalardan sonra:

- "Evet muhterem dinleyiciler... Evet, evet... İşte tarihî an. Şimdi sizlere yılın rakamından birler hanesini söylüyorum: Altı!.."

Ve kimsenin akıl edemeyeceği gevezeliklere devam ediyor:

- "Şimdi onlar hanesindeki sayıyı, yani sonndan bir önceki sayıyı söylüyorum: Beş! Demek ki, beş yüz bin lirayı alacak biletin sonu 56 oluyor. Elli altı dedim de aklıma geldi: Galatasaray'da bir arkadaşımız vardı; 56 Ali. Muzip, zeki, cin gibi bir çocuktü 56 Ali. 56 Ali bir gün..."

Şu spiker de aman ne hoşsohbet şey öyle!

- "Yüzler dokuz! Şimdi biletin sonu 956 etti. Aziz dinleyiciler, inşallah 956 yılını da böyle sağlıklı mutlulukla..."

İclâl'le göz göze geliyoruz:

Yeşil ve tertemiz, taptaze gözlerde üç oda, bir mutfak, banyo dairesi, havagazı, bahçe, bahçede çamlar, çamların ardında masmavi deniz... Off Allahım... Ve spiker!

-"7956!.."

Amca da, yenge de... Hatta kedi bile... Şöyle bir doğruldular. Ve İclâl rüyalaşmış, İclal ballaşmış, bana gülümsüyor: Ev... Sonra Abant'a, hatta Finlandiya'ya gidilebilir her sene...

Ve spiker... Esprili, hoşsohbet, radyofonik spiker, kahrolası spiker...

Söyle artık şu sekizi de bitsin bu işkence!

Ama neden onu bekleyecekmişim sanki? Amca, yenge, kedi... Hepsi, her şey vız gelir bana; ama İclal'i bir an önce, yarım saniye olsun, önce, kaderi çizilmiş bir hayat için bir başka hayat kadar sürükleyici ümittten çekip kurtarmalıyım. Bu ümit şu spikerin gevezelikleri boyunca sürüp büsbütün yıkıcı olmamalı: "Erenköy'deki köşk... Çamlar... Mavi ufuk... Abant... Bunların hepsi lâf... Hepsi lâf!" diye bağırmalıyım.

Ama geciktim ve spiker... Sekizi de söyledi. Bitkin, yıkılmış ve namütenahi melûl bir sesle;

- "Çıktı, değil mi?" diye inledim.

Kime sorduğumu bilmiyordum. Dünya bomboştu. Bu buz renkli ve sınırsız boşluğun kilometrelerce, kilometrelerce ötesinde, çam ağaçlarına, hatta çamların altındaki bir çift şezlonga varıncaya kadar belli olan bir köşk görünüyor, başka hiçbir şey görünmüyordu. Amcam, bir asır sonra;

- "İnşallah," dedi.

Ona boş gözlerle, aptal aptal baktım. Açıkladı:

- "Yüz binler rakamı sıfır çıkarsa..."

Birdenbire kendime geldim ve;

- "Çıkmayacak!" diye bağırdım. Fazla bağırılmış olmalıydım; yenge;

- "Ne oluyorsun öyle?" dedi. Amca da;

- "Neden?" diye sordu.

Hüzünle;

- "Çünkü," dedim, "Büyü bozuldu."

Üçü birden;

- "Ne büyü?" dediler. Aynı derin üzüntü ile;

- "Kedi," dedim, "Kedi minderden kalktı ve kapıya doğru gitti."

Gülümsemeye bile vakit bulamadılar ve spikerlerin en sevimlisi son rakamı da söyledi:
Bilmem kaçmış!

Buzlar dağılmıştı artık. Ama İclâl bir parça üzgündü. Ve ben, içimdeki ferahlıktan hiç değilse yarısını ona vermeden yapamazdım. Bir hamlede yanına gittim; iradeye dair, çalışmaya ve hak etmeye dair bir uzun nutuk çektim ve nutkun bal gibi aşk ilânı olduğunu -sonralara doğru- değil yenge, değil amca, hatta İclâl bile, hatta hatta ben bile anladım.

Tarık Buğra (Yarın Diye Bir Şey Yoktur)

EK 4. Garip Bir Hediye

GARİP BİR HEDİYE

Çarşıdaki kuyumcu dükkânları önünde Feridun iki saattir dolaşıyor, hiçbirine girmeye cesaret edemiyordu. Satacağı bir şeyi kalmamıştı; yalnız cebinde bir tıraş fırçası vardı ki onun bir değeri olup olmadığını sormak istiyordu. Veleve ki fildişi saplı nakışlı, işlemeli olsun, bir tıraş fırçasının kıymeti ne olabilirdi? Bunu sormaktan utanıyordu... Hem sade utanmak değil, biraz da korkuyordu, muhakkak ki beş para etmeyecekti: Ona vaktiyle bunu hediye eden Yahudi “Değerlidir, kadrini bil, sakın atma, zamanında işine yarar!” dediği zaman muhakkak eğlenmişti; bu bir azizlikti. Şimdi ona güvenerek nasıl soracaktı?

Bir aralık içine öyle bir hüznün, bir ümitsizlik doldu ki hemen oraya çökmek ve ağlaya ağlaya erimek, tükenmek istedi... Zaten aylardan beri yüreğine dertler, endişeler içinde garip bir baygınlık arız oluyor (bulaşıyor), yüreğinde bir erime, bir tükenme hâli seziyordu; bu belki bir kalp iletmişti, beklenilmeyen bir zamanda ölebilirdi. Ne iyi olacaktı. Keşke şimdi, şuracıkta düşüp kalsaydı, kurtulsaydı...

Cebinden fırçayı bir kere daha çıkardı, baktı: Alelade, herkesteki gibi, beş, on kuruşluk bir maldı, buna bir kıymet verebilmek için insan ya mecnun olmalı yahut kendisi gibi artık, açlık ve sefalet içinde şuuru yarı kaybedip hayalata (hayallere) kapılmış bulunmalıydı...

Dönmeye karar verdi, sonra vazgeçti, büyük mağazalara giremeyeceğini anlayarak camekânında sekiz on gümüş halka, birkaç kâse Yemen taşı duran ufak bir dükkânın kapısını itti; bir çingirak öttü, içeride, mavi ışıklı bir ispiro lambasının üzerine eğilmiş yandan gözlüklü, keten önlüklü, kart, kırçıl bir kuyumcu, loşluğa gömülü, işiyle meşguldü. Gözlerini kaldırıp gelen adamı süzdü, sonra, isteksiz, hatta biraz da ürkekçe “Nedir, ne istersin?” diye sordu. Feridun fırçayı uzattı: “Vaktiyle birisi hediye etmişti,” dedi, “Kıymetli olduğunu söylemişti, acaba hakikaten bir değeri var mı? Bakar mısınız?”

Öbürü merakla eline aldı, evirdi, çevirdi, salladı, tırnağıyla kazıdı, sonra geri verdi:

“Beş para etmez, mezat malında eşi çok!” dedi.

Feridun kekeleye kekeleye, kusur dileyerek çıktı. Kendi kendisine: “Hain Yahudi,” diyordu, “Meğerse aldatmış, az daha onun uğrunda ölüyordum da...”

Filvaki öyle de oluyordu ya... Bundan on sene evveldi, Feridun, Mısır'dan Selanik'e dönüyordu, limana demir atmışlardı. Yolculardan kıyafetsiz bir ihtiyar Yahudi, güvertede dünyadan habersiz, hırs ve heyecan içinde eşyalarını istif etmekle meşgul iken vincin altına girmiş ve tam o sırada demir kancadan kurtulan bir iri denk olanca ağırlığıyla herifin başına inerken o, emsalsiz bir çeviklikle hemen fırlamış, kucaklayınca Yahudi'yi ölümünden kurtarmıştı... Fakat yük Feridun'un tam omzunun yanından askeri kaputunu yırtarak geçmişti. Kendine gelen Yahudi eşyalarının arasından bir kocaman kutu açmış, sıra sıra dizilmiş tıraş fırçalarından bir tanesini ayırmış ve ona uzatarak: “Değerlidir, kadrini bil, sakın atma, zamanında işine yarar,” demişti.

Ufak, tefek, eşya satan bu fakir adamdan zaten ne beklenirdi? Fakat niçin öyle söylemiş, neden bu oyunu etmişti? Hoş, Feridun da o zaman bu söze ehemmiyet vermemişti ya! Fırçayı almış, bir tarafa atmış, hatta bavuluna koyarak, harpte, esarete, üç sene mütemadiyen kullanmış; kıymeti olacağını hatırına getirmemişti. Fakat bugün uzun bir cenk, bir esaret ve felaket devresinden sonra İstanbul'a dönüp de yarı sakat, işsiz, parasız kalınca ve bütün malını, eşyasını elinden çıkarıp bir dilim ekmeğe muhtaç bir hâle düşünce bu vakayı ve Yahudi'nin manalı sözlerini hatırlamış, nihayet işte gelip fırçanın kıymetini sormuştu. Demek beş paralık bir değeri yoktu ha... Atmak için hazırlandı, köşeye bırakıverecekti, lakin ne olsa bir tıraş fırçasına lüzum olabileceğini düşünerek bu fikrinden vazgeçti, cebine soktu, yürüdü.

Serencebey yokuşundaki kocaman evlerini elden çıkarıp Ahırkapı Feneri arkasına düşen çukur ve rutubetli fukara mahallelerinden birine taşındıkları günden beri sefalet büsbütün yakalarına yapışmıştı, ana oğul ıslak ve kasvetli bir evde solucan gibi kıvranarak ne eziyetli ne matemli bir ömür sürüyorlardı... Bu akşam, çarşıdan dönüşünde Feridun zaruretin bütün kasavetini yüreğine bir tortu gibi çökmüş buldu, annesine, kısaca:

“Beş para etmiyor, nafile hülya kurmuşuz!” dedikten sonra yukarıya, boş odaya çıktı, kafesi sürdü, nefes almak ihtiyacıyla dışarıya sarktı.

Belliydi ki yüksek yerlerde henüz güneş, neşe ve hayat vardı. Fakat buradan, çukur bostanlarla yıkık kale duvarları arasına gömülü şu izbe mahalleden renk ve ışık çoktan elini çekmiş, bodur, sarsak ve kara evler tepedeki azametle cami kubbelerinin yüklü gölgesi altında çoktan seçilmez olmuştu. Henüz lambaların bile yanmadığı şu erken saatte bir bodrum kapanıklığı duyulan sokaklara karanlık başka türlü, yüreğe gam dolar gibi çöküyor, ağızlarına kadar taşkın bostan kuyularından etrafa kemirici bir yaş yayılarak vücuttan evvel ruha işliyordu. Bu sarnıç kadar kapanık ve ıslak mahalleye şu saatte hiçbir köşeden aydınlık sızıyor, hiçbir yerden ziya damlamıyordu.

Hâlbuki denizin öbür yakasında Kadıköy, gurup eden güneşin ışıklarına boyalı çehresini, aynaya eğilmiş bir şuh kadın gibi, uzatmış, renkler, şaşaalar içinde bahtiyar bir gülüşle parlıyor, için için kızarıyordu. Bu kuytu, karanlık dehlizin karşısında orası hayali belgeler gösteren bir sinema şeridi gibi revnaklı, inanılmayacak kadar şen, aydınlık görünüyordu, Feridun şimdi bunu seyrederek, vücudunda mahallenin karanlığı ve gözlerinde Kadıköy'ünün ışıkları öyle ölüvermek arzusuyla yanıyordu.

Birden kızdı, elini tekrar cebine soktu; haftalardan beri kendisinde hiç olmazsa ufak bir kıymet farz ederek bütün ümitlerini bağladığı hediye onu âdeta yakıyordu; Yahudi'nin uzun ve seyrek sakallı, buruşuk, kirpiksiz çehresi karanlığın içinde dehşetli bir vuzuh ile canlanarak hain gülüyor, ırkının kandırmaya pek elverişli olan yayvan şivesiyle:

“Aldattım seni,” diyordu. Evet, aldatmıştı, hem muhtaç, en perişan zamanında... Fakat insan bir tıraş fırçasından medet ummak, bir define beklemek için ne kadar aptal olmalıydı... Kollarından yakalayıp pencereden uzattı; aşağıda kale duvarlarına yakın bir iri yalak taşı vardı; orasını nişanladı, parmağını sokmuş bir akrebi silker gibi hızla attı ve görmek için dikkat kesilip baktı.

Fırçanın kemik sapı sert bir ses çıkardı. Sonra büsbütün çökmüş, koyulaşmış olan karanlığın içinde yan yana iki göz, iki nokta parladı. Feridun bunlara, bu maviye yakın bir renkle ışıldayan şeylere uzaktan bir müddet taaccüple (hayretle) baktı, sonra birden yüreğini akıl almaz bir ümidin kapan gibi sıkıldığını duydu; merdivenleri dörder dörder atlayarak aşağıya koştu, sokağa fırladı, eğildi, göğün bellisiz aydınlığını yüreklerinde toplayarak süprüntüler içinde hâlâ parıl parıl yanan bu iki ufak şeyi, iki küçük taş parçasını ellerine aldı, gene koşarak içeriye döndü.

İdarenin ölgün zıyasına tutup baktığı zaman bunların birer elmas parçası olduğunu anlamıştı. Fakat acaba sahte miydi? Yahudi'nin burada da bir hilesi, bir hıyaneti mi vardı? Bütün gece gözüne uyku girmede, sabahleyin alacakaranlıkta çarşıya gitti, bir gün evvel uğradığı dükkânın önünde bekledi, kart ve kırçıl kuyumcu görününce hemen, dükkânı açmasını bile beklemeyerek taşları çıkardı:

“Bunlar ne eder?” dedi.

Öbürü, iptida (ilkin) kayıtsızca bir göz attı, sonra gözlüğünü taktı, dikkatlice muayene etti, güneşe tuttu, elinden bırakmamak ister gibi biraz mütereddit ve nazikâne dedi ki:

“Temiz maldır, müşterisini bulursa iyi para eder, hele girin dükkâna bir daha görelim, bir paha biçelim!”

Feridun neden dolayı Yahudi'nin bir adi tıraş fırçasına böyle giranbaha (değerli) iki taş saklamış olduğunu bir müddet anlayamadı, fakat bir gün tesadüfen öğrendi ki gümrükten mal kaçırmak için bazen en akla gelmez hilelere müracaat edilir ve işte böyle bir tıraş fırçasının sapına bin liralık iki pırlanta konulduğu da olurmuş!

Refik Halit Karay (Memleket Hikâyeleri)



EK 5. Aşk Mektupları

AŞK MEKTUPLARI

Rasim, bir akşam, mektepten döndüğü vakit kendi ismine gelmiş bir zarf buldu. İçinde, çiçekli bir kâğıt üstüne, yeni yazı ile, şu satırlar yazılıydı:

"Rasim Bey,

Ben, sizi uzaktan uzağa seven bir genç kıyım. Çok güzel olduğumu korkmadan söyleyebilirim. Dünyada en büyük emelim, sizin tarafınızdan sevmek ve sizin zevceniz olmaktır. Fakat yaşlarımız çok küçük olduğu için zannederim ki, birkaç sene beklemek lâzım gelecek... Şimdilik kendimi size tanıtmayacağım. Mektuplarınızı "....." adresine "post restant" olarak gönderiniz. Benim fevkalade mutaassıp bir beybabam vardır ki, çok nadiren sokağa çıkmama müsaade eder. Mamafih, belki bir gün ayaküzeri görüşebiliriz. Kendimi şimdiden sevgiliniz ve nişanlıyız addettiğim için sizinle görüşmeyi fena ve ayıp bir şey saymıyorum. Evde yalnızlıktan çok canım sıkılıyor. Mektuplarınız benim için büyük bir teselli olacaktır."

On altı yaşına gelmiş her mektep çocuğu gibi, Rasim için de hayatta sevip sevmekten daha ehemmiyetli bir şey yoktu. Bu mektubu okur okumaz yüreğine bir ateştir düştü. Tanımadığı bu kıyız deli gibi sevmeye başladı. O gece sinemaya gidecekti, vazgeçti. Erkenden odasına çekilerek kendisini seven bu genç kıyza uzun bir mektup yazdı. Mektubu posta kutusuna attığı zaman birdenbire on yaş büyümüş gibi bir gurur duyuyordu.

* * *

İsminin Bedia olduğunu söyleyen bu genç kıyız, Rasim'in mektuplarına muntazaman mukabele ediyor, şayet o, cevabını bir iki gün geciktirecek olursa kıyametleri koparıyordu.

"Sizi ne kadar sevdiğini ve kapatıldığı yalnız evde sizin mektuplarınızdan başka tesellisi olmadığını söyleyen bir zavallı kıyızın gözlerini yollarda bırakmak doğru olur mu? Hem de mektuplarınızı çok kısa yazıyorsunuz. Benimle fazla konuşmaktan sıkılıyor musunuz yoksa?.. Bir rica daha: Mektuplarınızı biraz okunaklı yazıyla yazamaz mısınız?"

Genç mektepli, akşamları erkenden odasına kapanıyor, sevgilisine kendisini beğendirmek için saatlerce müsveddeler yaparak, kitaplar karıştırarak uzun mektuplar yazıyordu.

Bedia, aynı zamanda meraklı bir kıydı. Bazen şöyle sualler sorduğu da oluyordu:

"Evlendiğimiz zaman balayımızı geçirmek için acaba İtalya'ya mı gidelim, İsveç'e mi? Bu iki memleket acaba nasıldır? Ahalisi nasıl yaşar, ne iş görür? Oralara gitmek için hangi denizlerden, hangi memleketlerden geçilir?"

Yahut da:

"Sen, Abdülhak Hâmit Bey'in Eşber'ini okudun mu? Nerelerini en çok beğendinse yaz da ben de okuyayım..."

Genç mektepli, nişanlısına karşı küçük düşmemek için, coğrafya ve edebiyat kitapları karıştırıyor, onun istediği malumatı toplamak için günlerce çırpınıyordu.

Bedia, bir mektubunda ona şöyle darıldı:

"Sizinle muhakkak görüşmeye karar vermiştim. Dün, mektep dönüşünüzde yolunuzu bekledim. Fakat bir genç kıyızın sevgilisi olduğunuzu hatırlamamış, çok fena giyinmişsiniz. Üstünüz, başınız, potinleriniz çamur içindeydi... Çocuk gibi arkadaşlarınızla mı boğuşmuşunuz acaba?.. Bunu görünce sizi mahcup etmekten korkarak yanınıza geledim."

Rasim, fena halde utandı ve üzüldü. O günden sonra fevkalade dikkat ve ihtimam ile giyinmeye başladı.

Bedia, bir kere de onun mektepten çıkar çıkmaz eve gitmemesinden, geceye kadar sokakta dolaşmasından şikâyet etmişti. Acaba kendisi evde onun için ağlarken, o, başka kızların peşinde mi geziyordu?

Rasim dünyada Bedia'sından başka hiçbir kızı sevmeyeceğini yeminlerle yazdı ve sokakta dolaşmaya, tesadüf ettiği kızlara göz ucuyla bakmaya cesaret edemez oldu.

Bir akşam, Rasim'in annesi Nedime Hanım, kocası Ahmet Bey'i matemli bir çehre ile karşıladı, ağlar gibi bir tavırla:

- Ah, bey, başımıza gelenleri sorma. Oğlumuza Bedia isminde bir kız musallat olmuş. Bugün Rasim'in odasını düzeltirken mektuplarını buldum. Evlâdımız elden gidiyor... Bir çare bul... Fakat, Allah aşkına meraklanma... Sen kanlı adamsın!..

Ahmet Bey'de hiçbir meraklanma alâmeti görünmüyor, bilâkis, kıs kıs gülüyordu. Sesini alçaltarak:

- Korkma hanım, dedi, oğlana aşk mektuplarını yazan kız benim!.. Oğlandaki haylazlık arttıkça artıyordu. Ne mektepteki hocalar, ne ben, bütün gayretimize rağmen, ona doğru dürüst yazmayı bile öğretmiyorduk. Nihayet, düşünün düşünün bu çareyi buldum... Rasim'in kıza yazdığı mektuplar sayesinde yeni yazıyı mutlaka öğreneceğinden ve bu sene sınıf geçeceğinden eminim. Doğrusunu istersen, ben de eski yazıyı vaktiyle sana mektup yaza yaza öğrenmişim!..

Reşat Nuri Güntekin (Olağan İşler)

BİR TAARRUZ

Boğaziçi'nin Anadolu kıyısındaki تنها, bayır ve yarı boş köylerinden birinde hırçın bir kış akşamıydı. Ayrıca yağmur yağmıyordu. Fakat rüzgâr öyle ıslak esiyor ve her tarafı öyle sırlıslam ediyordu ki yokuşlardan mütemadiyen seller akıyor ve oluklardan mütemadiyen sular boşanıyordu. Bir haftadan beri sürüp giden bu kapanık ve yaş hava altında ahşap evler sünger gibi rutubeti çekmişler, şişip doymuşlardı; artık suları ememiyorlar, dışarıya veriyorlardı.

Harap yalılar, şişmiş ve çürümüş cesetler gibi suların keyfine tabi, aşağıda sahile vura vura, cansız ve çürük, kımıldanır görünürlerken yukarıda, tepedeki kara ve ufak evler, kargalar gibi simsiyah, sanki bu naaşların üzerine incek zamanı gözlüyorlar ve kayalara konmuşlar, havanın pusu içinde kabarmış, hareketsiz bekliyorlardı. Gökte rüzgârın dolaştırdığı, aşağıda denizin çalkaladığı ve yükseklerde tepelerin indirdiği bu su bolluğu, bu rutubet içinde köy, gecenin ıslak abasını başına çekerek şu yalçın kaya dibinde bir serseri gibi çömelip kayıtsız uykuya varmıştı; ne ses ve ne aydınlık vardı.

Birden, havada karanlığı bir ustura gibi acısız ve belirsiz yaran bir beyaz şimşek parladı, rüzgârın ıslaklığı içinde dumandan bir kol, bir ışıklı sis sütunu, keramet gösteren nurdan bir asa gibi uzandı; derhal köyün bir parçasında, içinde pelte gibi bir şeker parlaklığı ve tutkal yapışkanlığı sezilen tatlı, cilalı bir güneş açtı; sonra gene karanlık çöktü: Son vapor, elinde aydınlık sopasıyla yolunu arayarak ve bununla karanlıkları kakarak geliyordu. Düdük, yaş gök ve ıslak hava içinde çürük bir tülbindin yırtılışı gibi akissiz, şevksiz bir hırıltı gibi dağlarda bunaldı.

İskeleye ancak dört yolcu çıkmıştı. Bunlar da bir müddet aynı sokakta yürüdükten sonra yan yollara saptılar, gözden kayboldular.

Hayrullah Efendi her akşamki gibi, bayırına tek başına tırmanmaya başladı. Aklı İnebolu'ya gönderdiği kereste kayıklarıyla motorunda idi; bu fırtınanın kendisine zararlı olabileceğini düşünerek endişe ediyordu, canı sıkılmış bir hâlde, etrafından habersiz, başı muşambasının kukuletasına gömülü, elindeki elektrik fenerini yoluna aksettire ettire, ağır ağır çıkıyordu.

Tam fıstığın altına, o dik ve dolambaç yere gelmişti, yerden gırtlığına bir elin yapıştığını ve alnına soğuk bir demirin dayandığını duydu, gerilemek istedi, yapamadı; ilerleyeyim dedi, kımıldanamadı; mütevekkil ve aciz, durmaya mecbur oldu, bekledi. Rüzgârın uğultusu içinde bozuk bir ses:

“Cüzdanını!” diye emretti.

Hayrullah Efendi şakağına uzanan tabancaya rağmen canına ilişmek istenilmediğini anlayınca, bu ümitle pür helecan:

“Aman,” dedi, “peki, vereyim!”

Fakat gırtlığı hâlâ o demir kısaç içinde sıkışmış olduğundan bu cümlesinin işitilip işitilmediğini anlayamadı; yalnız bir eliyle cüzdanı çıkardı ve ötekine uzattı. Hemen serbest kalmak ve uzaklaşmak istiyordu. Cüzdanda altı tane yüzlük ve birçok da beşlik banknotlar vardı. Yedi yüz liradan fazla idi. Fakat canından iyi mi idi? Sağlık olsun, yine kazanırdı, tek hayatına ilişmesin de...

Hırsız, karanlığın içinde telaşla, cüzdanı açtı. Hayrullah Efendi'nin elinden elektrik lambasını kapıp bir atkı ile sarılı olan yüzünü göstermemeye çalışarak içini acele acele yokladı.

Kâğıtların üzerindeki yüz rakamı bu keskin ışık altında da cazibeli ve daha manalı görünüyor, büyür gibi canlı duruyordu. Herif, vahşi sesiyle:

"Kımıldanırsan vururum!" dedi.

Eli bir müddet, kâğıtların üzerinde örümcek gibi korkunç, kararsız, şaşkın ve düşünceli dolaştı, dolaştı, parmaklar büküldü, tereddüt eder gibi durdu, sonra yalnız bir tanesini, bir beş liralığı çekti, cüzdanı kapadı ve geri, sahibine, Hayrullah Efendi'ye uzattı. Şimdi ışık sönmüş ve hırsız, yokuştan aşağı çılgın gibi koşarak arkasına bakmadan, kaçmaya başlamıştı.

Hayrullah Efendi korkaktı; fakat hem dinç, hem de çok meraklı, mütecessis bir adamdı. Şu acemi ve acayip hırsız, geçirdiği korkuya rağmen, kovalamak arzusuna mukavemet edemedi, ferah koşmak için kukuletasını indirdi ve daha fazla düşünmeden merakın ve memnuniyetin verdiği bir cesaret ve bir şevkle kaçanın arkasına düştü; yuvarlanır gibi süratle bayırı indi, karaltılar içinde, bastığı yeri görmeyerek, koşuyor, yetişmeye çalışıyordu.

Aşağı inmişti, birden aydınlık bir pencere altından ötekinin hızlı hızlı çarşıya doğru gittiğini gördü, takip edildiğinin farkında değildi; artık koşmuyor ve telaş göstermiyordu. O önde, bu arkada çamurlu ve selli sokakları döndüler, döndüler, nihayet iki açık bakkal dükkânıyla bir kahvenin şevklendirdiği aydınlık bir meydanlığa, köyün ufacık çarşısına geldiler.

Hırsız dosdoğru bir bakkala girdi.

Hayrullah Efendi, duvar dibinden sinsi sinsi yürüyerek cama yaklaştı ve eğilip iki turşu kavanozunun arasından içerisine göz attı. Herif atkısının ucu ile terlerini siliyordu, beti benzi uçmuş, hasta yüzlü, tıraşı uzun, zayıf, perişan bir adamdı, arkasında asker kaputu bozmasından yarı palto, yarı hırka garip bir elbise vardı... Sık sık soluduğu ve etrafına şaşırmış gibi baktığı dışarıdan bile fark olunuyordu. Bakkal raftan bir okka ekmek aldı ve ona uzattı; öteki bunu derhal kaptı, bir ucundan koparıp koca bir lokmayı hemen ağzına attı. Bir taraftan yiyor, bir taraftan kâh zeytin çanağını, kâh sucuk halkasını göstere göstere başka şeyler ısmarlıyordu. Bu ne acemi ne aç ne zavallı bir hırsızdı... Hayrullah Efendi yüreğinin ezildiğini duyarak ve kendisini göstermeyerek herifin çıkmasını bekledi.

Müsterih gibi telaşsız uzaklaştığı zaman artık arkasından gitmeyi lüzumsuz buldu, dükkâna girdi:

"Bu çıkan adam kimdir?" diye sordu.

Aldığı cevaptan anladı ki ona bu gece, bayırda, fıstığın dibinde tabanca uzatıp gırtlığına yapışan ve sonra yedi yüz liranın içinden beş lirasını alarak kaçan mütearrız (saldırgan), bir hırsız değil, namuslu bir aç adamdı. Kim bilir ne vicdan azaplarından, ne nefis mücadelelerinden ve kaç günün açlığından sonra, her teşebbüsü, her müracaatı deneyip ümitsiz, eli böğründe kalıp bu taarruza karar vermişti...

Zira mütareke senelerinde bulunuyorlardı; cepheden veya esaretten kadit halinde dönen, hastaneden tedavisi bitmeden sakat ve illetli olarak kapı dışarı edilen nice ihtiyat zabıtları vardı ki ne maaş alabiliyorlar ne iş bulabiliyorlardı. Senelerce tahassürünü çekerek yaşadıkları hudutlardan evlerine dönünce aklıktan ve sefaletten bir nebze saadet ve rahata kavuşamamışlardı. Bu bir devir idi ki, yalnız askeri bir felakete inhisar etmiyordu (bir şeyle sınırlanmak); içtimai (toplumsal) cihetten (yön) de dünyanın en korkunç, usandırıcı ve kemirici bir devresi idi; koca bir insan nesli, mecalsiz babalar, ezgin analar, gıdasız çocuklarla, bilhassa bozulan bir ahlak ile kavruk, yatkın, çürük kalmıştı.

Demin gırtlığa sarılan adam, kendisi burada kârına bakıp işini yoluna koyduğu sıralarda, dört sene, göğsünü o işin rahatça görülmesine ta uzaktan, harp meydanlarında siper yapmıştı. Zorla aldığı para bir hisse, bir hak idi.

Hayrullah Efendi, ertesi gün bir kayık erzak hazırlattı ve onun evine gönderdi; götür en adam avdetinde anlatıyordu:

"Kapıyı bir kadın açtı, ‘Olamaz, bizim efendinin şimdi bunları alacak vakti yok, yanlış getirdiniz!’ diyordu. O sırada kocası geldi, ‘Kim gönderdi?’ diye sordu, biz söylemedik, fakat anlamış olacak ki, ısrar etmedi, başını öte yana çevirdi, pek iyi göremedik ama galiba ağlıyordu!”

Refik Halit Karay (Memleket Hikâyeleri)



EK 7. Gamsız'ın Ölümü

GAMSIZ'IN ÖLÜMÜ

O sabah, ana mektebinin bahçesinde fevkalade bir telaş ve canlılık vardı. Talebe bayramı günüydü. İlk ve orta mektepler, kabile kabile marşlar söyleyerek sokaklardan geçiyor, şehrin uzak mesirelerine dağılıyorlardı.

En ihtiyar talebesi altı yaşında olan bu ana mektebinin o kadar uzaklara götürülmesine imkân yoktu. Onlar, bayramlarını -kendi minimini ve paytak adımlarıyla- yirmi dakika çeken bir dere kenarında yapacaklardı.

Hazırlık, dehşetti. Bahçe, renk renk elbiselerle canlı bir çiçek tarlasına dönmüştü. Erkek çocuklar, yeni potinlerini siliyorlar, kızlar birbirlerinin saçlarını düzeltiyorlar, çözülmüş kuşaklarını bağlıyorlar, düğmelerini ilikliyorlardı. Altı yaşında bir kız, taş merdivenin basamağına oturmuş, dört yaşında bir öksüz arkadaşının sökük gömleğini dikmeğe çalışıyordu.

Nihayet hazırlık bitti, kabile yola düzeldi. Bir elleriyle taburda arkadaşlarının elini tutuyorlar ötekiyle -renkli paketler, minimini sepetler- içinde yiyecekleri, oyuncaklarını taşıyorlardı.

Sokaklarda fazla gürültü, intizamsızlık olmasın diye öğretmenler, çocuklara marş söyletmeye başlamışlardı. Büyükler, göğüslerinin bütün kuvveti, kalplerinin bütün sevinciyle bağırıyorlar, küçükler, yürümekte olduğu gibi, şarkı söylemekte de geri kalıyorlar, eğlenceli bir karışıklık oluyordu.

Tabur, sokaklardan geçerken pencereler açılıyor, kadın başları sarkıyor, dükkânlardan satıcılar çıkıyordu.

Bu ana mektebinin bütün gezintilerde olduğu gibi, alay başını yine "Gamsız" çekiyordu.

Gamsız, sarı tüylü ihtiyar bir mahalle köpeği idi. İnsan gibi anlayışlı, fakat insandan daha vefakâr bir mahlûktu.

Galiba serseri ve kalender meşrebi için ona mahallede "Gamsız" demişlerdi. Fakat hakikatte o, köpeklerin en gamlısı idi, birkaç sene evvel büyük bir mateme uğramıştı. Dört yavrusunun birden zehirlendiğini, gözünün önünde kıvrana kıvrana öldüğünü görmüştü. Onları götüren süprüntü arabasının arkasından uzak mahallelere gitmiş, bir hafta geri dönmemişti.

Onun bir yerde bir kaza eceline uğradığını zannedenler olmuştu. Fakat kalender ve mütevekkil görünüşüne rağmen o, çok gözü açık bir köpekti. Cinsinin düşmanlarını iyi tanır, hatta bazen onlara inanıyor, zehirli ekmeklerini yiyor, tuzaklarına düşüyor görünerek alay bile ederdi. Binaenaleyh onun bir yerde ölüp kalmasına imkân yoktu. Nitekim bir hafta sonra tekrar mahalleye gelmişti. Yalnız biraz daha ihtiyar ve düşkün, uzun sarı tüyleri biraz daha çamurlu, bacakları biraz daha berelenmiş olarak...

Bilmem yalan, bilmem doğru, mahalle kadınları onun için bir vaka anlatırlardı. Gamsız, güya çocuklarının ölümünden sonra yaşamak istememiş... Belediye kulübelerinin karşısında durup boynunu bükmüş, yalvarır gibi kesik kesik uluyarak çocuklarını öldüren yiyecekten istemiş... Hatta bir defasında zehirlenmiş, fakat ölmemiş... Çok ıstırap çektikten, çok süründükten sonra tekrar ayağa kalkmış...

Gamsız, çocuklarının ölümünden sonra mahalleye darılmış, ana mektebinin arkasındaki viraneye çekilmişti. Sokakta hemen hiç dolaşmaz, yalnız zaman zaman mektebin bahçe duvarından içeri atlar, çocuklarla oynar, öğle vakti onların artıklarını yerdi.

Çocuklara, büyüklerden fazla emniyet ettiği, onlardan esaslı bir zarar gelmeyeceğini bildiği için miydi, yoksa onların da -kendi ölmüş küçükleri gibi- masum ve müdafaasız mahlûklar olduğunu hissettiği için mi böyle yapıyordu?

Öğretmenler, bu altın sarısı gözlerinde mahzun bir vefa ile bakan, çocukların her nazına, her cevrine tahammül eden ihtiyar sokak köpeğini kovmamışlar, bilakis gizli gizli himaye etmişlerdi. Hâsılı, Gamsız, mektebin hademesi, kapıcısı nev'inden bir emektar, küçüklerin en sevgili bir arkadaşı olmuştu.

Ana mektepleri, insan cemiyetlerinin küçültülmüş numuneleri gibidir. Orada da fakirlik, kılıksızlık, aileye ait bir leke... gibi sebeplerle sosyete haricinde bırakılan, yahut vakitsiz bir inziva meyliyle evinden kaçan "yalnız"lar vardır. Gamsız, bilhassa bu küçük "yalnız"larla arkadaşlık eder, bahçenin bir köşesi de onlarla ağır ağır dolaşırdı. Küçük kalplerinde söylenilemeyecek dertler ve infialler taşıyanlar, onun çamurlu ayaklarını, elleri içine alarak konuşurlardı.

Gamsız, hâline göre hasta bakıcılığı bile etmiş, bir gün bahçede koşarken yere yuvarlanan bir minimininin berelenmiş dizini diliyle yalamıştı.

Kafile, artık mahalleden çıkmış, yeşil tarlaların arasından geçen ince bir patikaya düşmüştü. Gamsız, en önde, mağrur ve mütevekkil tavrıyla yürüyordu. Fakat nedense bugün onda bir neşesizlik, anlaşılmaz bir durgunluk vardı.

Nihayet, bayram yerine varıldı. Burası, gölgeler içinde serin bir ırmak kenarıydı. Suların içine yeşil söğütler sarkıyordu.

Küçüklerin velvelesinden çayırdaki kuşlar ürküp kaçmıştı. Şimdi gün onlarındı. Koşuşa çığırışa etrafa dağılıyorlar, ağaçlara tırmanıp çimenlerde yuvarlanıyorlardı. Akşama daha dünya kadar zaman olduğunu hesap edemeyerek kuvvetlerini, neşelerini israf ediyorlar, hatta yiyeceklerini, yemişlerini yemeye başlıyorlardı.

Gamsız da bir aralık canlanmış, çocuklarla beraber oynamak istemişti. Fakat birdenbire durdu, başını kaldırarak acı acı uludu. Sonra yavaş yavaş çekildi, iki büyük taşın arasında kıvrılıp yattı.

Gamsız, hastaydı. Çocuklar, derhal bunu fark ettiler. Yemek göturdüler. O, verilen yiyecekleri yemiyor, ara sıra titizleşiyor, yalnız bırakmaları için yalvarır gibi dişlerini çıkararak hafif hafif bağıırıyordu.

Gamsız'ın ıstırabını ve bakışlarındaki perişanlığı öğretmenler de gördüler.

-Yaklaşmayın çocuklar... Hayvandır bu. Belki kudurmuştur, dediler.

Çocukların aldırmadıklarını görerek hademelerden birini nöbetçi bırakmaya mecbur oldular.

Büyücek öğrencilerden biri, -altı, yedi yaşlarında bir kız- birdenbire bir şey hatırlayarak bağırmağa başladı:

-Eyvah, Gamsız'ı zehirlediler... Bu sabah, bir şey almak için bakkala gitmiştim... Köşe başında, süprüntülükte Gamsız'ı gördüm... Öteki köpeklerle beraber bir şey yiyordu... Mutlaka zehirli ekmek yedi.

Öğretmenler, ihtiyar köpekten böyle bir ihtiyatsızlık beklemiyorlardı. Fakat çocuğun dediği doğruydı. Gamsız, bütün zehirlenen köpeklerde görülen ihtilâçlarla kıvrınmaya, çırpınmaya başlamıştı.

Çocukların neşesi birdenbire sönmüş, çayıra bir eski mezarlık sükûtu çökmüştü. Bazıları sızıldanıp ağlıyorlardı. Yapılacak bir şey yoktu.

Mektebin pek sevgilisi de olsa, bir köpek yüzünden bir bayramın küçüklere zehir olmasına müsaade edilemezdi. Öğretmenlerden biri:

-Çocuklar, korkmayın... Siz bilmezsiniz... Gamsız, bir kere daha zehirlendi de kurtuldu... Ona bir şey olmaz... Haydi oyunumuza! diye bağırdı.

Küçükleri yarı zorla dağıtmaya başladılar. Bazıları ağlamaya devam ediyor, bazıları hocanın sözleriyle kendilerini teselli ederek: "Gamsız, gayretlidir... Bir şey olmaz!" diyordu. Hatta küçük ellerini açarak onun için dua edenler bile vardı.

Öğretmenler, nihayet başka bir çare düşündüler. Bayram yerini iki üç dakika uzakta bir başka ağaçlığa nakletmek... Battaniyeler, paketler toplandı ve kabile, Gamsız'ı yalnız bırakarak, hareket etti.

Çocukların arasında derhal gizli bir teşkilat yapılmıştı. Üç beş dakikada bir talebeden ikisi kayboluyor, gizlice Gamsız'ı görmeğe giderek ondan haber getiriyordu. Havadis, derhal küçükler arasında yayılıyor, en miniminileri bile bunu öğretmenlerden saklıyordu.

Bir saat sonra yine acı bir haber gerdi. Gamsız, ölmek üzere idi. Saklandığı taş kovuğundan çıkmış, mütemadiyen çırpınıyordu. Ağzı, gözü, ayakları kan içindeydi. Artık ne emir, ne tehdit, çocukları zaptedemedi. Hep birden ağlaşıp bağışarak koşmaya başladılar. Öğretmenler, ikisini, üçünü zorla yakalasa, sekizi, onu kurtulup kaçıyordu.

Mamafih, artık köpeğe yaklaşmadılar. Gamsız'ın çırpınması korkunç bir şeydi. Kâh yerde debeleniyor, ayaklarıyla toprakları kazıyor, kâh kanlı ağzını gökyüzüne kaldırarak, tehdit eder gibi, uğursuz bir sesle uluyordu. Nihayet son bir gayretle toparlandı. İçindeki ateşi teskin için ırmağa doğru koşmağa başladı.

İrmak kenarındaki ince tahta köprüünün yanında iki minimini kız vardı. Bunlar, köpeğin tozu dumana katarak geldiğini görünce korktular. Tahta köprüden karşıya geçmek istediler. Fakat birisi telaş ile ırmağa düştü. Çırpınmaya başladı.

Gamsız, bu kazayı görünce birdenbire durdu. Yolunu değiştirdi. Tahta köprüye koştu. Çocuğun arkasından suya atıldı. Onu ağzıyla eteğinden yakaladı. Öğretmenler yetişinceye kadar onu suyun yüzünde tuttu.

Sonra, artık takati kesilmiş gibi kendini bıraktı. Bir iki kere daldı, etrafındaki suları köpürttü ve öldü. Kaskatı kesilmiş vücudu, suyun hafif akıntısına uyarak yavaş yavaş uzaklaştı.

Reşat Nuri Güntekin (Güzel Yazılar – Hikâyeler 1)

EK 8. Ev Ona Yakıştı

EV ONA YAKIŞTI

Sandıkemini Ali Efendi adında biri, şehrin Satıdüzü denilen kıyıcak bir yerinde, genişçe bir bahçe eline geçirmiş, özenip içine dört-beş göz bir ev yaptırmıştı. Daha yapı borçlarını verip rahat etmeden öldü. Çoluğu çocuğu şaşırdılar. İşlerini derleyip toplayamadılar, alacaklılar da sıkıştırıp evi sattırdılar.

Ev, ekin alışverişçiliği, hayvan cambazlığı eden Silgioğlu Halil adında birinin eline düştü, o da kiraya verdi.

Halil, evden barktan anlar pek akli başında bir adam değil, kiracılar da bildiğimiz kiracılar! Birkaç ay içinde, evi bir yıkıntı yerine çevirdiler, sonra çıkıp gittiler. Kimse de gelip tutmadı. Bahçe duvarları yer yer yıkıldı; kapısı, camı, çerçevesi kalmadı. Halil de komşu çocukları, inekleri, öküzleri, keçileri ile başa çıkamaz oldu.

Bu sırada, emekli Binbaşı Ali Köse'nin şehirde, Okçuhamza mahallesinde oturup durduğu baba bucağını, belediye yıkıp oradan yol açacak oldu. Binbaşıya evinden çıkmak düştü. Gitti, Silgioğlu'nun evini ucuza tuttu.

Binbaşının karısı gidip evi görünce, şaşırdı: "Ayol, burası dört duvar, burada nasıl otururuz?" Binbaşı emeklisi aldırmadı. "Otururuz, otururuz, sen işine bak." dedi.

Biraz temizleyip bu kapısız, penceresiz eve taşındılar.

Binbaşı uzun boylu, ince yapılı, uzun kır bıyıklı, yaşlı ise de gücü yerinde her işe eli yatan bir adam. Gençten bir oğlu var, o da kendisi gibi.

Baba-oğul bir oldular, ilkin çerçeveleri söküp düzelttiler; yeniden taktılar. Yıkılan ocakları, dökülen sıvaları örüp sıvadılar. Döşeme tahtalarından çürüyenleri değiştirdiler. Damı aktardılar. Saçakları yenileyip kapısını, pencerelerini, saçaklarını, pervazlarını aşı boyası ile boyadılar. Yıkılan bahçe duvarını ördüler. Biraz yerini de çitle kapadılar. Bahçesini bellettiler, yollarına kırmızı toprak getirip döktürdüler. Halılarını yaydılar, perdelerini taktılar. Ev, yalnız bir ev olmadı, gönül sever bir yuvacık kılığına girdi.

"Bunlar bu yıkıntıda nasıl oturuyorlar?" diye merak eden tanıdıklar, komşular gelip gördüler, şaşırp kaldılar. Sonra da gidip ev sahibine haber verdiler:

"Evi görme, yüreğin yanar." dediler. "Sudan da ucuza verdin ya!"

Silgioğlu da merak etti, gitti gördü. Doğru. Yürek yanacak gibi.

Biraz sonra bir lakırdı. Kereste fabrikası muhasebecisi demiş ki, "Bana versin." demiş, "Şimdi yirmi liraya tutarım. Altı aylık da peşin!"

Çarşının alaycıları, gevezeleri, işleri yolunda olup da kendilerine eğlence arayanları Halil'in yüreğinin yandığını anlayınca onu parmaklarına doladılar, ateşini körüklemeye başladılar.

Binbaşı birkaçına yalvardı:

"Kuzum," dedi, "siz alay ediyorsunuz ya, bu herif budalanın biridir, beni evden çıkarır mı, çıkarır. Kunturatım da yok."

Kim dinler. Onlar Silgioğlu'nu gördükçe;

"Yüreğin yanıyor değil mi?" diyorlar. "Yanar. Ulan kendin anlamıyorsan, hiç olmazsa birine danış! Bu kadar da mı aklın yok!"

Bir başka gün, başkaları:

"Gül gibi evi sudan ucuz verdin ya! Hovarda herifsin Halil, keyfine bak..."

Halil bunalıyor:

"Ben ne bilirim anam babam. Ev yıkılıyordu. Herifin oğlu dülgermiş yaptı. Bilsem, hiç verir miydim!"

Silgioğlu'nun yüzü tutmuyordu; kurdular, kurdular, alınının damarını çatlattılar. Bir gün yüzünü kızdırıp binbaşıya haber yollamış, "Ya kirayı artırsın, yahut evimden çıksın." demiş. Binbaşı, Halil'in yolladığı adamı dinlemiş, gülmüş. Hiçbir söz de söylememiş.

Birkaç gün sonra binbaşı, saraç İbrahim Ağa'nın dükkânında oturuyordu. Halil, binbaşıyı görmedi, dükkâna girdi, girince de çıkamadı. Binbaşı dedi ki:

"Halil, bu nasıl iş böyle? Adamı sokak ortasına atarlar mı? Evi ucuz tuttum diyorsun, güzel. Nasıl buldum, onu da söylesene!"

Halil utandı. Utandı ama ne yapsın! Çarşılının karşısına nasıl çıksın! Bir ağız kalabalığı yapmaktan başka yolunu bulamadı. Anlaşılmaz laflarla gürültü edip dükkândan çıktı. Gitti, çarşıya dedi ki:

"Binbaşıyı bulup söyledim, adama dedim, sudan ucuz ev vermezler, dedim. Ya kirayı artırırsın, yahut evimden çıkarsın. Çıkmazsa, ben çıkartmanın da yolunu bilirim!"

"Ulan Halil, aslansın be! Söyledin desene!..."

"Söyledim."

"Hay yaşı be!"

Birkaç gün sonra binbaşıya haber yolladı: "Evden çıkmazsa mahkemeye vereceğim."

Binbaşı düşündü. Gelen adama dedi ki:

"O beni evden kolay çıkaramaz ama, Halil gibisi ile uğraşmak bana yakışmaz. Elin ağzına sakız olunuz. Bu adam evine ne istiyor dersin?"

Gelen adam;

"Bilmiyorum" dedi, "istersen gidip sorayım. Yarın haber getiririm."

Binbaşı;

"Yok," dedi, "onun evinden çıkacağım. Yalnız bana bir hafta izin versin."

Bir hafta sonra da çıktı. Çıkarken de oğluna gösterdi:

"Bak," dedi, "biz girdiğimiz gün nasıldı, şimdi çıkarken nasıl!.. Emeğine acıma. Görenler, 'Burada adamlar oturmuşlar.' demelidirler. Hadi çekici al da perdeleri sök. Usulca çıkar ki duvarlar bozulmasın. Ben gideyim Mandıracıoğlu'nun evine bir bakayım."

Evi gül gibi temiz, camları bile silinmiş olarak bıraktılar. Son günü binbaşının kadını hem ağladı, hem de camları sildi, temizledi.

Birkaç gün sonra Silgioğlu evini fabrika muhasebecisine on beş liraya verdi. Sonra da sevinerek çarşıya çıktı. İlk rasgeldiği nalbant kalfası Mehmet Kalfa'ya;

"Binbaşıyı evden çıkardım." dedi.

"Ne çıkardın mı? Gördün mü ettiğin halı! Böyle adam evden çıkarılır mı?"

"Ulan sudan ucuz oturuyordu."

"Ucuz demeye de utanmıyorsun. Evi o adam yaptı ulan!"

Biraz sonra Tahir Efendi ile Şevki Usta'ya, binbaşıyı evden çıkardığını söyledi. Onlar ağır adamlar;

"Yanlış iş yapmışsın." dediler, "Bir daha böyle kiracı nerede bulursun? Ucuz oturuyordu, ama evini de gül gibi tutuyordu!"

Ertesi günü başkaları;

"Sende de akıl var mı Halil?" dediler. "Yapılmış evini bir daha yıktır da, aklın başına gelsin. Evi asıl şimdi ucuza verdin!"

Halil Silgioğlu da kızdı:

"Ulan," dedi, "sizin de bir sözünüz bir sözünüze uyuyor mu? Ucuza verdin çıkar, dediniz, herifi çıkardık. Şimdi de yazık oldu, diyorsunuz. Pekiye ettim de çıkardım, evi bedavaya mı vereceğim!"

Aradan birkaç ay daha geçti, dediler ki:

"Silgioğlu, git de evi şimdi gör! Bak ne adam olduğunu da anla!"

Halil gitti, evini gördü. Eh, daha büsbütün kötü duruma düşmemiş ama, yolunu tutmuş. Bahçesi yeniden keleme olmuş, duvarları da yıkılmış yahut komşular yıkmışlar ki, hayvanlar otlasın. Koyunlar, keçiler de yayılmışlar. Odaların duvarlarına kazık çakıp çocuklarına salıncak kurmuşlar. Cam kırılmış, kâğıt yapıştırmışlar. Mutfakta odun kırmışlar, döşeli tuğlalar da kırılmış. Sac soba kurmuşlar, borusunu da pencereden çıkarmışlar; rüzgâr, zifiri duvara püskürtmüş. Çukurlar dolmuş, üstleri de göçmüş.

Halil baktı, canı sıkıldı. Söylendi:

"Evi yıktınız, dağıttınız." dedi, "Ben çukurları yaptıramam. İsterseniz kalırsınız, isterseniz gidersiniz."

Kiracılar güldüler:

"Yaptırırsın." dediler. "Yaptırmazsan biz de kira vermeyiz."

Üstünden bir ay geçti, iki ay geçti, kira vermediler. Halil haber yolladı, "Çukurları yaptırırsın da, verelim." demişler.

Halil düştü çarşıya. Sormadık, danışmadık adam koymadı. Her biri bir başka türlü söyledi. Biri;

"Avukat Zühtü'yü tut, o sana bu işi çıkarır." dedi. Öteki;

"Zühtü tevatür avukattır, ama paraya doyurmalı." dedi.

Birtakımları; "Avukat Bilal Efendi'yi tut." dediler. Başkaları;

"Sakın Bilal'i tutayım deme, sonra evi ona versen elinden kurtulamazsın." dediler.

Saraç İbrahim Ağa da dedi ki:

"Halil, senin işin nasıl olsa batacak, ev de yıkıldı demektir. Bırak bu herif de otursun. Konturatında çukurları yaptırmak varsa onları da yaptır. Onlar senden davaya kalkmasınlar. Elbet bir gün olur çıkarlar. Sen çukurları yaptıırırsan aylık istemeye de hakkın olur."

Silgioğlu kızdı:

"Tövbeler olsun yaptırmam." dedi, "Beni asacaklarını bilsem gene yaptırmam."

Çarşıda da her dükkândan onu çağırıp;

"Ev işin nasıl oldu?" diye soruyorlar, Silgioğlu'nu kızdırıyor, eğleniyorlardı. Kim bilir ki bu sırada güzel baht, Silgioğlu'nu da tasadan kurtarmak için hazırlanıyormuş. Bir gün duyuldu ki, muhasebeciyi buradan kaldırıyorlarmış, karısı da muhasebeciden ayrılıyormuş! Bir sabahtı, bu haber çarşayı baştanbaşa dolaştı. Silgioğlu'nu görenler;

"E, Halil gözün aydın, artık ev sahibi oldun." dediler.

Halil inanmak istemiyordu.

"Durun bakalım canım, doğru mu, yalan mı?" diyor, kendisi ile eğlenmek için bu haberi çıkarmış olabileceklerinden işkilleniyordu.

Ertesi gün anlaşıldı ki haber doğruymuş. Birkaç gün sonra da ev boşaltıldı.

Halil bir büyük tasadan kurtulmuş ise de ev işi bitmiş olmadı. Boş eve geceleri gelip, kapılarını, pencerelerini alıyorlar, işlerine yarar ne bulurlarsa aşırıyorlardı. Çarşıda da;

"Başladın gene boş eve vergi vermeye." diye alay ediyorlardı.

Bir gün Silgioğlu çarşıya indi, binbaşı emeklisi Ali Köse'yi aramaya başladı.

"Ne yapacaksın?" diye sordular. "Ona bir ev alıvereceğim." dedi.

Emekli binbaşı, bakkal Etem Efendinin dükkânındaymış. Girdi. Binbaşıya;

"Ben sana kadar geldim." dedi.

Binbaşı, "Bu herif benden ne isteyebilir." diye düşündü. Sonra da:

"Ne istedin?" diye sordu.

Halil orada boş bir iskemleye oturup;

"Ali Bey," dedi, "şu evi benden al, kurtulayım. Dinin aşkına, çoluğun çocuğun başı için 'yok' deme! Anladın mı?"

Binbaşı anlamadı, Etem'in yüzüne baktı. Etem de Halil'e:

"Ne oluyor" diye sordu.

"Benim ev yok mu? Hani bu oturuyordu, onu buna satacağım."

Binbaşı güldü:

"Benim ev alacak param olduğunu sana kim söyledi" dedi.

"Olmasın, veresiye vereceğim. Ben bu eve elli altın verdim; otuz ver, sana bırakayım. Yirmi beş ver, bırakayım. Parasını da istediğin gibi ver. Anladın mı? Yalnız 'aldım' de, gidip takriri vereyim."

Bakkal Etem Efendi;

"Ne oluyorsun?" dedi, "Git biraz düşün de gel. Böyle de ev satılır mı?"

Silgioğlu;

"Satılır." dedi. "Ali Bey 'aldım' desin, bak satılıyor mu görürsün. Parayı da istediği gün versin."

Tanıdıklar araya girdiler, biraz para bulup Silgioğlu'na verildi, iki gün sonra da ev Ali Köse'ye geçti.

Silgioğlu'nun sırtından sanki bir dağ kalktı. Çarşıya çıktı, Şekercioğlu'nun hanının kahvesine gidip oturdu, yanına gelenlere;

"Evi binbaşıya sattım." dedi.

"Yazık etmişsin." diyecek oldular.

"Hiç yazık etmedim," dedi, "herifcioğlu yapmayı da biliyor, oturmayı da! Ev, ona yakıştı."

"Ulan," dediler, "bize versen, bize de yakışırdı."

"Hiç yakışmazdı," dedi, "biz ahır sekisinde alışmışız. Senin, benim gibilerin elinde kalıp da yurtluk olacağına, onun elinde ko, şenlik olsun." *Memduh Şevket Esendal (Otlakçı)*

FORSA

Akdeniz'in esâtir (efsane) yuvası nihayetsiz ufuklarına bakan küçük tepe mini mini bir çiçek ormanı gibiydi. İnce uzun dallı badem ağaçlarının alaca gölgeleri sahile inen keçi yoluna düşüyor, ilkbaharın tatlı rüzgârlarıyla sarhoş olan martılar çılgın naralarla havayı çınlatıyorlardı. Badem bahçesinin yanı geniş bir bağdı. Beyaz taşlardan yapılmış kısa bir duvarın ötesindeki zeytinlik ta vadiye kadar iniyordu. Bağın ortasındaki viran kulübenin kapısız methalinden bir ihtiyar çıktı. Saçı, sakalı bembeyazdı. Kamburunu düzeltmek istiyormuş gibi gerindi. Elleri, ayakları titriyordu. Gök kadar boş, gök kadar sakın duran denize baktı, baktı.

-Hayırdır inşallah!

Dedi. Duvarın dibindeki taş yığınlarına çöktü. Başını iki ellerinin arasına aldı. Sırtında yırtık bir çuval vardı. Çıplak ayakları topraktan yoğrulmuş sanılacaktı. Zayıf kolları kirli tunç rengindeydi. Tekrar başını kaldırdı. Gökle denizin birleştiği dumandan çizgiye dikkatle baktı. Fakat görünürde bir şey yoktu.

Bu, her gece uykusunda kendini kurtarmak için birçok gemilerin pupa yelken geldiğini gören zavallı eski bir Türk forsasıydı.

Esir olalı kırk seneden ziyade geçmişti. Otuz yaşında dinç, levent, kuvvetli bir kahramanken Malta korsanlarının eline düşmüştü. Yirmi sene onların kadirgalarında kürek çekti. Yirmi sene iki zincirle iki ayağından rutubetli bir geminin dibine bağlanmış yaşadı. Yirmi senenin yazları, kışları, rüzgârları, fırtınaları, güneşleri onun granit vücudunu eritemedi. Zincirleri küflendi, çürüdü, kırıldı. Yirmi sene içinde birkaç defa halkalarını, çivilerini değiştirdiler. Fakat onun çelikten daha sert adaleli bacaklarına bir şey olmadı. Yalnız abdest alamadığı için üzüldü. Daima güneşin doğduğu tarafı soluna alır, gözlerini kibleye çevirir, beş vaktini gizli gizli, işaretle eda ederdi. Elli yaşına gelince korsanlar onu "Artık iyi kürek çekemez!" diye çıkarıp bir adada satmışlardı. Efendisi bir çiftçiydi. On sene kuru ekmekle onun yanında çalıştı. Allah'a çok şükreliyordu. Çünkü artık bacaklarından mihli değildi. Abdest alıyor, tam kıblenin karşısına geçiyor. Unutmadığı ayetlerle namaz kılıyor, dua edebiliyordu. Bütün ümidi memleketine, Edremit'e kavuşmaktı. Otuz sene içinde hiçbir an ümidini kesmedi. "Öldükten sonra dirileceğime nasıl inanıyorsam, elli yıl esirlikten sonra da memleketime kavuşacağıma öyle inanırım!" derdi. En şanlı, en meşhur Türk gemicilerindendi. Daha yirmi yaşında iken Tarık Boğazı'nı geçmiş, poyraza doğru haftalarca, aylarca, kenar kıyı görmeden gitmiş, rastgeldiği ücra adalardan cizyeler almış, irili ufaklı donanmaları hafif gemisiyle berbat etmişti. O vakitler Türkeli'nde namı dillere destandı. Padişah bile kendisini saraya çağırılmış, maceralarını dinlemişti. Çünkü Hızır Aleyhisselam'ın gittiği diyarları dolaşmıştı. Öyle denizlere gitmişti ki üzerinde dağlardan, adalardan büyük buz parçaları yüzüyordu. Oraları tamamıyla başka bir cihandı. Altı ay gece olurdu! Karısını işte bu, senesi bir büyük günle bir büyük geceden ibaret olan başka cihandan almıştı. Gemisi altın, gümüş, inci, elmas, esir dolu vatana dönerken kenarsız denizin ortasında evlenmiş, oğlu Turgut Çanakkale'yi geçerken doğmuştu. Şimdi kırk beş yaşında olmalıydı. Acaba yaşıyor muydu? Hayalini unuttuğu karlardan beyaz karısı acaba hâlâ sağ mıydı? Kırk senedir, yalnız taht şehrinin, İstanbul'un minareli ufku hayalinden hiç silinmemişti. "Bir gemim olsa gözümü kapar, Kabataş'ın önüne demir atarım," diye düşünürdü. Altmış yaşını geçtikten sonra efendisi onu sözde azat etti. Bu azat etmek değil, sokağa, açlığa, perişanlığa atmaktı. İhtiyar esir bu viran bağın içindeki harap kulübeyi buldu. İçine girdi. Kimse bir şey demedi. Ara sıra kasabaya iniyor, ihtiyarlığına

acıyanların verdiği ekmek parçalarını toplayıp dönüyordu. On sene daha geçti. Artık hiç kuvveti kalmamıştı. Hem bağ sahibi de artık kendini istemiyordu. Nereye gidecekti?

Fakat işte eskiden beri gördüğü rüyaları yine görmeye başlamıştı. Kırk senelik bir rüya... Türklerin, Türk gemilerinin gelişi...

Gözlerini kadid (kurumuş) elleriyle iyice oğdu. Denizin gökle birleştiği yere yine baktı. Evet, mutlaka gelecektirdi. Buna o kadar emindi ki...

-Kırk sene görülen bir rüya yalan olmaz!

Diyordu. Kulübe duvarlarının dibine uzandı. Yavaş yavaş gözlerini kapadı. İlkbahar bir ümit tufanı gibi her tarafı parlatıyordu. Martıların: "Geliyorlar, geliyorlar, seni kurtarmağa geliyorlar!" gibi işittiği tatlı seslerini dinleye dinleye daldı. Duvar taşlarının arasından çıkan kertenkeleler üzerine geziniyorlar, çuvaldan esvabının içine kaçıyorlar, gür beyaz sakalının üstünde oynuyorlardı. İhtiyar esir rüyasında ağır bir Türk donanmasının limana girdiğini görüyordu. Kasabaya giden yola birkaç bölük asker çıkarmışlardı. Al bayrağı uzaktan tanıdı. Yatağanlar, kalkanlar güneşin aksiyile parlıyordu.

-Bizimkiler! Bizimkiler!

Diye bağırarak uyandı. Doğrudu. Üstündeki kertenkeleler kaçıştılar. Limana baktı. Hakikaten kalenin karşısına bir donanma gelmişti. Kadırgaların, yelkenlilerin, küreklerin biçimine dikkat etti. Sarardı. Gözlerini açtı. Kalbi hızla çarpmaya başladı. Ellerini göğsüne koydu. Bunlar Türk gemileriydi. Kenara yanaşıyorlardı. Gözlerine inanamadı. "Acaba rüyam devam mı ediyor?" şüphesine düştü. Fakat uyanırken rüya görülür müydü? Kanaat getirmek için elini ısırıldı. Yerden sivri bir taş parçası aldı. Alnına vurdu. Evet, işte hissediyordu. Uyanıktı. Gördüğü rüya değildi. O uyurken donanma burnun arkasından birdenbire zuhur (görünme) etmiş olacaktı. Sevinçten, hayretten dizlerinin bağı çözüldü. Hemen çöktü. Kenara çıkan bölükler ellerinde al bayrak, kalenin etrafına doğru ilerliyorlardı. Kırk senelik bir beklemenin son azmiyle davrandı. Birden kemikleri çatırdadı. Badem ağaçlarının çiçekli gölgeleriyle örtülen yoldan yürüdü. Kenara doğru koştu. Koştu. Koştu. Karaya çıkan askerler ak sakallı bir ihtiyarın kendilerine doğru koştuğunu görünce:

-Dur!

Diye bağırıldılar. İhtiyar durmadı, bağırıldı:

-Ben Türküm, oğullar, ben Türküm!

-

Askerler onun yaklaşmasını beklediler. İhtiyar, Türklerin yanına yaklaşıncı önüne ilk geleni tutup öpmeye başladı, gözlerinden yaşlar akıyordu. Hâline bakanların hepsi müteessir olmuştu. Biraz heyecanı sükûn bulunca ona sordular:

-Kaç yıldır esirsin?

-Kırk!

-Nerelisin?

-Edremitli.

-Adın ne?

-Kara Memiş.

-Kaptan mıydın?

-Evet...

İhtiyarın etrafındaki askerler birbirine karıştı. Bir çılgıktır koptu. "Beye haber verin! Beye haber verin!" diye bağışıyorlardı. İhtiyarın kollarına girdiler. Kuş gibi deniz kenarına uçurdular. Bir sandala koydular. Büyük bir kadırgaya çıkardılar. Askerin içinde onun menkıbelerini bilmeyen, şöhretini duymayan yoktu. Biraz güvertede durdu. Sevinçten, kırk senedir hasret kaldığı millettaşlarını görmekten şaşırılmış, aptallaşmıştı. Ayağına bir çakşır geçirdiler. Sırtına bir kaftan attılar. Başına bir kavuk koydular:

-Haydi, Bey'in yanına!

Dediler. Kendini kadırgaya getiren askerlerle beraber büyük geminin kıçına doğru yürüdü. Kara pala bıyıklı, sırmalı esvabının üzerine demir, çelik zırhlar giymiş iri bir adamın karşısında durdu.

-Sen Kaptan Kara Memiş misin?

-Evet, dedi.

-Hızır Aleyhisselam'ın geçtiği yerlerden geçen sen misin?

-Benim.

-Doğru mu söylüyorsun?

-Ne yalan söyleyeceğim?

-Aç bakayım sağ kolunu!

İhtiyar, kaftanın altından kolunu çıkardı. Sıvadı. Bey'e uzattı. Pazusunda haç şeklinde derin bir yara izi vardı. Bu yarayı, gecesi altı ay süren bir adadan karısını kaçıırken almıştı. Bey ellerine sarıldı. Öpmeye başladı.

-Ben senin oğlunum!

Dedi.

-Turgut musun?

-Evet.

-...

İhtiyar esir sevincinden bayılmıştı. Kendine gelince oğlu ona:

-Ben karaya cenk için çıkıyorum. Sen gemide rahat kal!

Dedi. Eski kahraman kabul etmedi:

-Hayır. Ben de beraber cenge çıkacağım.

-Çok ihtiyarsın baba.

-Fakat kalbim kuvvetlidir.

-Rahat et! Bizi seyret!

-Kırk senedir dövüşe hasretim.

Oğlu:

-Vurulursun! Vatana hasret gidersin!

Diye onu gemide bırakmak istedi. Kara Memiş o vakit birdenbire gençleşmiş bir kaplan gibi doğruldu. Duramıyordu. Kalkan kılıç istedi. Sonra geminin kıçında sallanan sancağı göstererek:

-Şehit olursam bunu üzerime örtün. Vatan, bayrağın dalgalandığı yer değil midir?

Dedi.

Ömer Seyfettin
(*Seçme Hikâyeler - II*)



EK 10. “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı

Bu çalışma kâğıdında,

“başlık yazma ve hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyla yazma” stratejilerinin kullanımını öğreneceğiz.

Sol kutucuktaki başlığı yan kutucuğa geçirelim. İyelik eklerini, zamirleri, kiş i eklerini hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıya göre ele alalım.

Asıl Metin

Yeniden Yazılan

Öncelikle iyelik eklerinin, zamirlerin, kiş i eklerinin altını çizelim.

DOKUZUNCU HARİCİYE KOĞUŞU

Köşke girdim, fakat aşağı sofalarda, merdivenlerde, kapısı açık odalarda ve salonda kimseye tesadüf etmedim.

Paşa’nın yatak odasının önünden geçerken içerde hararetli bir konuşma duydum. Nüzhet’in sesi de geliyordu.

Biraz durakladım ve Paşa’nın küçük bir kahkahasını duymaktan gelen cesaretle içeriye girdim.
(Peyami Safa – Dokuzuncu Hariciye Koğuşu)

KORKUYU BEKLERKEN

Dün gece eve dönerken
köpekler arkamdan havladı.
Bizim mahallenin köpekleri.

Bir ikisi de peşime takıldı;
adımlarımı sıklaştırdım.
Daha önce onların böyle bir
davranışıyla
karşılaşmamıştım; korktum.

Her zaman beni miskin gözlerle
süzerlerdi; fakat aramızda bir
gerginlik olduğunu da sezmiyor
değildim. Yalnız ne var ki, uzun
sürmüştü bu gerginlik; alışmıştım.
(Oğuz Atay – Korkuyu Beklerken)

ON İKİYE BİR VAR

Nasıl başladı, ne vakit
başladı, bilemiyorum. Ama ilk
belirtiler, dokuz yaşımda iken
patlak verdi.

Misafirlerle bahçede
oturuyorduk. Yaşlı bir zat saati
sordu. Aksi gibi, kimsede saat
yoktu. Eniştem içeri, saate
bakmaya koştu. Ben o aralık;

“Üçü yirmi üç geçiyor,”
deyivermişim. (Haldun Taner –
On İkiye Bir Var)

EK 11. “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı



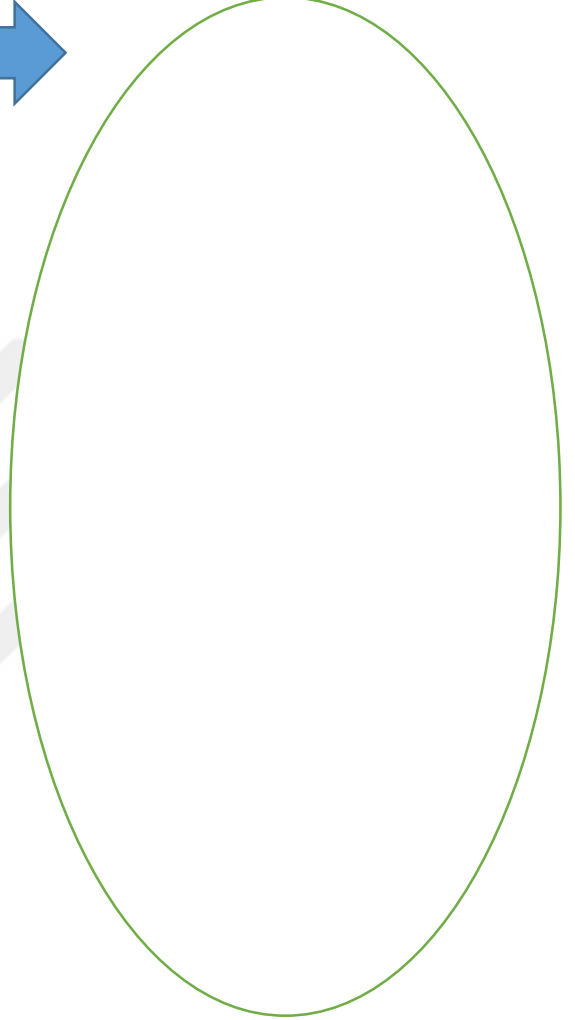
Bir önceki çalışma kâğıdında, “başlık yazma ve hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyla yazma” alıştırmaları yapmıştık. Bu çalışmanın bir örneği aşağıdadır.

DOKUZUNCU HARİCİYE KOĞUŞU

Köşke girdim, fakat
aşağı sofalarda,
merdivenlerde, kapısı açık
odalarda ve salonda kimseye
tesadüf etmedim.

Paşa’nın yatak odasının
önünden geçerken içerde
hararetleli bir konuşma duydum.
Nüzhet’in sesi de geliyordu.

Biraz durakladım ve Paşa’nın
küçük bir kahkahasını
duymaktan gelen cesaretle
içeriye girdim. (Peyami Safa –
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu)



Bu çalışma kâğıdında “geniş zamanla yazma” stratejisini öğreneceğiz. Öncelikle **iyelik eklerinin, zamirlerin, kişi eklerinin, kiplerin, zamanların altını çizelim**. Metinleri diğer kutucuğa geçirirken **başlığı yazalım, iyelik eklerini, zamirleri, kişi eklerini hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıya göre ele alalım. Ek olarak, metnin zamanını geniş zamana çevirelim**.

DAMGA

Bir gün mektebin bahçesinde öğle yemeği yiyorduk. Mevsim galiba sonbahardı. Çünkü kuru çınar yaprakları yeri deniz gibi kaplamıştı. Ömer karşımda zeytin ekmek yiyordu.

Köfteleri bir türlü canım istemiyordu. Ömer’e yiyecekleri değiştirmemizi teklif ettim. Sevinerek razı oldu. Ben zeytinleri, o, köfteleri iştahla yemeğe başladık. (Reşat Nuri Güntekin – Damga)

GAZUZ AĞACI

Hafif bir yokuşu yavaşça çıkıyordu. Bir arsada ya da sokağın ortasında çift kale yapmış, top oynayan çocuklar görüyor, oyunlarına dalıyordu.

Bir ara bir evin arkada balkonuna asılmış çamaşırlara gözü dalıyor, bir ara da başını gökyüzüne kaldırınca, içinden çıkılmaz bir karışıklık içindeki radyo antenleriyle karşılaşıyordu. (*Sabahattin Kudret Aksal - Gazoz Ağacı*)

HAVUZ BAŞI

Önce yanımdaki kanepeye oturdular. Biri kadın, öteki erkekti. Erkek bana gülümsedi. Halim yok gülmeye, yoksa tatlı tatlı gülümsemesine karşılık verilmeyecek adam değildi.

Bu selam yerine geçen gülümsemeye neden cevap vermedim? Sizi bekliyordum. Hâlâ sizi bekliyordum. Belki de bu gün, bu saatte buradan çıkmayacaktınız... Yoksa hasta mıydınız? (*Sait Faik Abasıyanık, Havuz Başı*)

EK 12. “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı

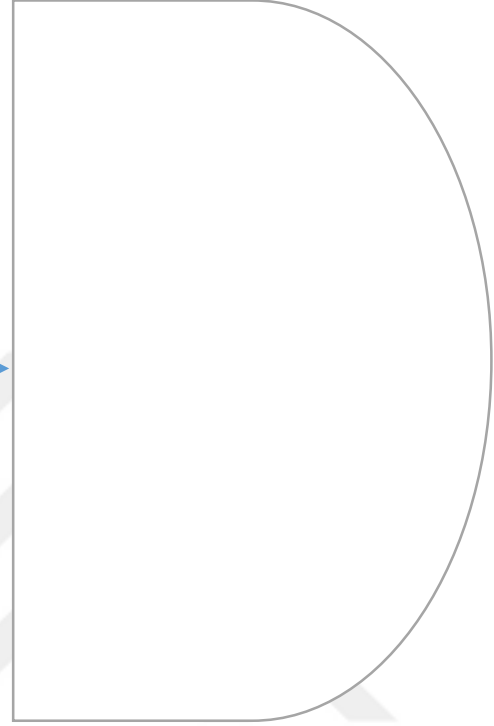


Bir önceki çalışma kâğıdında “başlık yazma, hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyla yazma ve geniş zamanı kullanarak yazma” alıştırmaları yapmıştık. Bu çalışmanın bir örneği aşağıdadır.

GAZUZ AĞACI

Hafif bir yokuşu yavaşça çıkıyordu. Bir arsada ya da sokağın ortasında çift kale yapmış, top oynayan çocuklar görüyor, oyunlarına dalyordu.

Bir ara bir evin arkada balkonuna asılmış çamaşırlara gözü dalyor, bir ara da başını gökyüzüne kaldırıncı, içinden çıkılmaz bir karışıklık içindeki radyo antenleriyle karşılaşıyordu.
(Sabahattin Kudret Aksal – Gazoz Ağacı)



Bu çalışma kâğıdında “kendi cümleleriyle ve olay sırasına göre yazma” stratejilerini öğreneceğiz.

Kendi cümleleriyle özetleme ve olay sırasına göre yazma stratejilerini **üç basamakta** öğreneceğiz. Bu basamaklar **silme, genelleme ve yeniden kurma** şeklinde ele alınacaktır.

Silme yaparken metindeki temel bilgileri koruyup geri kalan bilgileri sileceğiz. Bununla bağlantılı olarak ele alacağımız genellemede ise metinde aynı amaca hizmet eden bilgileri olabilecek en kısa şekilde vermeye çalışacağız. Bu iki işlemi yaparken, metnin anlamının eksilmemesine dikkat etmeliyiz.

Cümleleri, temel bilgileri koruyarak ve genelleme yaparak yeniden yazalım.

1.Bu köprü bugün Görmeli Köprüsü diye bilinir.

2. Bu köprünün yapılmasına büyük emek veren kalfa Süleyman, ustasına bir sebepten dolayı darılır, yanından ayrılır. Süleyman, aynı ırmağın başka bir coşkun yerine gidip köprü yapmaya karar verir.

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

3. Gel zaman, git zaman kalfanın köprüsü de biter.

4. Hakikî bir usta olan diğeri, ne kalfasının kendisini çağırmasına, ne de yanından ayrılmasına kızmayarak yeni köprüyü görmeye gelir.

.....
.....

5. “Güzel yapmışsın, eline sağlık. Bu köprüyü, güzelliğini herkes görmeli...”

.....

Aşağıdaki metinlerde aynı amaca hizmet eden kelimelerin ve önemli bilgilerin altını çizelim. Temel bilgilerin dışında kalan bilgileri eklemeden, metinleri, genelleme yaparak ve olay sırasına göre tekrar oluşturalım.

YE KÜRKÜM YE Bir gün Nasreddin Hoca bir düğüne gitmiş. Varlıklıları, iyi giyimliyi başköşeye buyur ediyorlarmış. Ona dönüp bakan bile olmamış. Karnı da bayağı açmış. Ne bulduysa yiyip içip bir köşede oturmuş.	
Başka bir düğüne çağrılınca dostlarını dolaşp kiminden kürk, kiminden kavuk, kiminden kaftan, kiminden kuşak, kiminden at, eyer ödünç almış. Düğün kapısında konukları karşılayanlar hemen koşuşup onu coşkuyla atından indirip başköşeye buyur etmişler. En güzel yemekler önüne sıra sıra dizilmiş.	
Hoca bir yandan atıştırır, bir yandan da kürkünün ucunu yemeklere doğru tutarak: "Ye kürküm ye!" dermiş. "Bütün bunlar aslında bana değil, sanadır." (Memet Fuat – Nasreddin Hoca Fıkraları)	

Silme ve genellemenin ardından, yeniden kurma basamağında, metin kendi cümlelerimizle tekrar yazılır.

HİRSIZIN HİÇ SUÇU YOK MU? Bir gece Nasreddin Hoca'nın ahırına girip eşeğini çalmışlar. Ertesi gün çarşıda önüne gelene yana yakıla bu olayı anlatarak dolaşan Hoca'nın çok üzüldüğünü görenler birtakım öğütlerde bulunmaya başlamışlar:	
“İyi ama Hoca Efendi, ahırın kapısına şöyle sağlam bir kilit asman gerekmez miydi? ” “En başta kapıyı sağlam yapmalıydın. Dokunsan kilidiyle birlikte parçalanacak çingene tahtasından kapı neye yarar?” “İnsan bahçesinin duvarını biraz yüksekçe ördürmez mi?” “A Hoca! Uyuyor muydun, yoksa ölmüş müydün? Adam koca hayvanı cebine koyup gitmedi ya!” “Her şeyden önce malına göz kulak olmayı bileceksin.”	
Hoca dinlemiş, dinlemiş, sonra: "Efendiler, ağalar! Pek doğru söylüyorsunuz," demiş. "Eşeği geri getirmeseler de hepsi doğru sözler. Ama bütün kabahat bende mi? Hırsızın hiç suçu yok mu?" (Memet Fuat – Nasreddin Hoca Fıkraları)	

Aşağıdaki metni, bu çalışma kâğıdında öğrendiklerimizi uygulayarak özetleyiniz.

ASIK SURATLI ZENGİN

1.Dervişin birinin bir sıkıntısı vardı. Bir adam:

“Filancanın hesapsız malı mülkü var,” dedi, “senin ihtiyacını öğrenirse, mutlaka gidermeye çalışır...”

Derviş:

“Ben onu tanımıyorum ki,” deyince, öteki:

“Ben sana kılavuzluk ederim,” dedi.

.....

.....

.....

2. Adamın elinden tutup, zenginin konağına götürdü. Derviş içeri girdi. Dudağı sarkık, suratı asık biri içeride oturuyordu. Bir şey demeden geri döndü!

Arkadaşı:

“Ne yaptın?” diye sordu.

Derviş cevap verdi:

“Onun lütfunu suratına bağışladım!” (Sadi - *Gülîstan*)

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

Aşağıdaki metinleri özetlerken başlığı yazalım, iyelik eklerini, zamirleri, kişi eklerini hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıya göre ele alalım. Metnin zamanını geniş zamana çevirelim. Özeti kendi cümlelerimizle, metindeki olay sırasını bozmadan yeniden yazalım.

SULTAN NE DEDİ?

Gazneli Mahmud’un kullarından birkaçı Meymendli Hasan’a:

“Sultan, bugün o iş hakkında sana ne söyledi?” diye sordular.

Vezir de:

“Öğrenirsiniz yakında!” dedi.

Ötekiler:

“Ama sen ülkenin vezirisin,” dediler
“sana söylediklerini bizim gibilere açmayı doğru bulmaz!”

Vezir cevap verdi:

“Çünkü kimseye açmayacağımı bildiği için bana güvenir; şu halde siz niçin soruyorsunuz?” (Sadi - *Gülîstan*)

GÖRMELİ KÖPRÜSÜ

Bir usta ile kalfası, Mersin'in Mut ilçesi yakınlarında coşkun bir ırmak

üzerinde köprü yaparlar. Bu köprü bugün Görmeli Köprüsü diye bilinir.

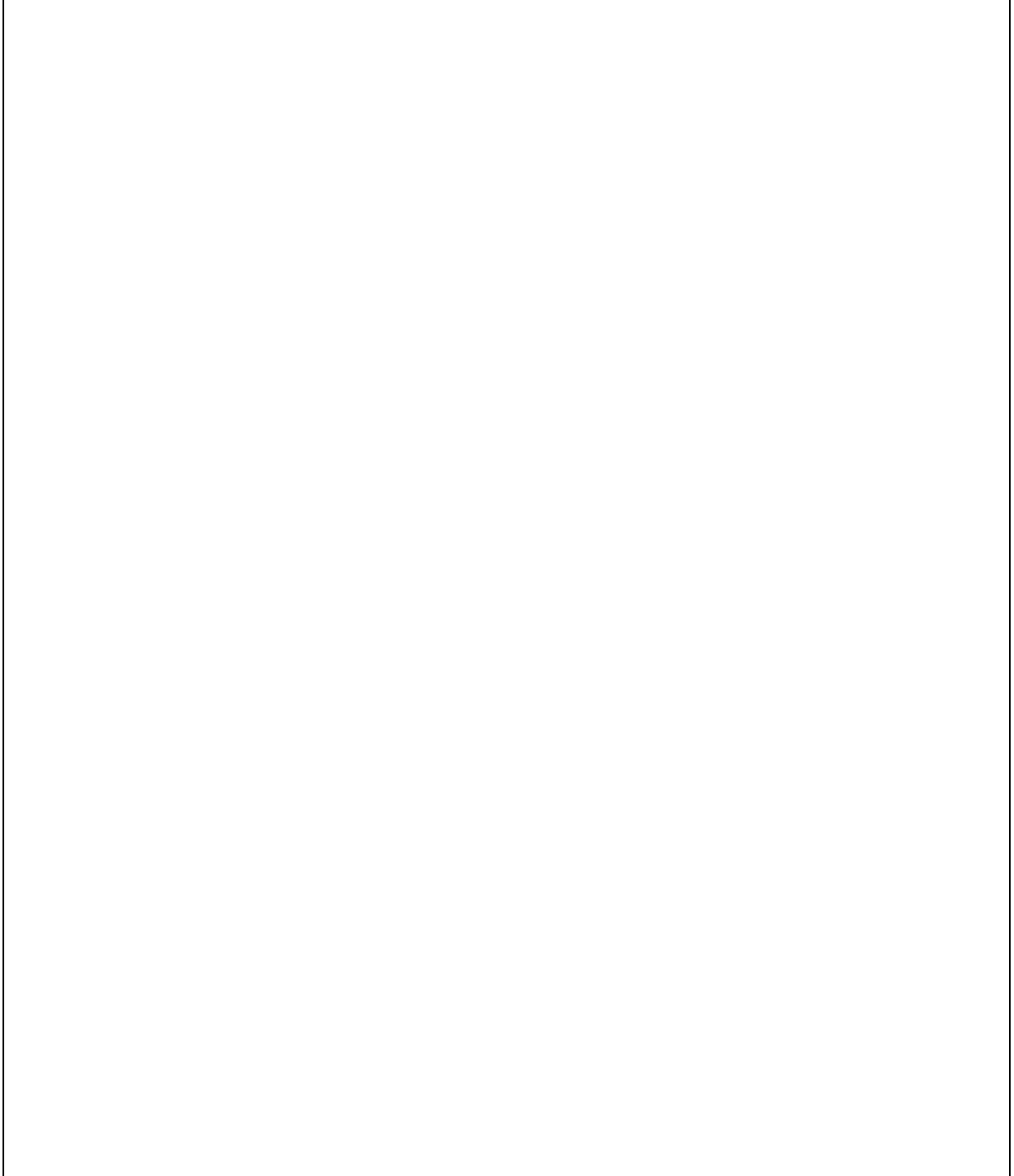
Bu köprünün yapılmasına büyük emek veren kalfa Süleyman, ustasına bir sebepten dolayı darılır, yanından ayrılır.

Süleyman, aynı ırmağın başka bir coşkun yerine gidip köprü yapmaya karar verir. Başlar köprüyü yapmaya. Gel zaman, git zaman kalfanın köprüsü de biter. Süleyman, eserini görmesi için ustasına haberciler gönderir. Hakikî bir usta olan diğeri, ne kalfasının kendisini çağırmasına ne de yanından ayrılmasına kızmayarak yeni köprüyü görmeye gelir. Kalfasının eserini gördükten sonra beğendiğini belirtir,

herkesin de bu köprüyü görmesini ister. Kalfasına der ki:

"Güzel yapmışsın, eline sağlık. Bu köprüyü, güzelliğini herkes görmeli... Bunun adı Görmeli Köprüsü olsun."

Bu görüşmeden sonra köprüye o ad verilir. (*Saim Sakaoglu/101 Anadolu Efsanesi*)



EK 13. “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı



Bir önceki çalışma kâğıdında “başlık yazma, hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyla yazma, geniş zamanı kullanarak yazma, kendi cümlelerini kullanarak ve olay sırasıyla yazma” alıştırmaları yapmıştık. Bu çalışmanın bir örneği aşağıdadır.

SULTAN NE DEDİ?

Gazneli Mahmud’un kullarından birkaçı Meymendli Hasan’a:

“Sultan, bugün o iş hakkında sana ne söyledi?” diye sordular.

Vezir de:

“Öğrenirsiniz yakında!” dedi.

Ötekiler:

“Ama sen ülkenin vezirisin,” dediler “sana söylediklerini bizim gibilere açmayı doğru bulmaz!”

Vezir cevap verdi:

“Çünkü kimseye açmayacağımı bildiği için bana güvenir; şu halde siz niçin soruyorsunuz?” (Sadi - *Gülistan*)

Bu çalışma kâğıdında “nesnel bir dille yazma” stratejisini öğreneceğiz. Bu bölümde amacımız, yazarın kişisel görüşlerini, tarafsız bir bakış açısıyla vermektir. Aşağıdaki parçada bulunan öznel ifadelerin altını çizelim. Sonrasında bunları, yazarın görüşleri olduklarını belirterek metindeki kelimelerle yeniden yazalım.

MİSAFİRLİK

Bana öyle geliyor ki misafirlik, her ne kadar arzuya göre tanzim edilemezse de samimiyet dışında cereyan eden, insanların birbirlerini süzmelerine veya birbirlerine yukarıdan bakmalarına sebep olan misafirliğin dostluk ve ahbablıkla hiçbir alakası yoktur. Misafirlik samimi olmalıdır. Onun için insan kimlerle ahbablık etmek

istiyorsa onların misafirliğine gitmeli, ahbablık etmek istemediklerinin de misafirliklerini kabul etmemeli ki samimiyet dışı bir misafirlik oyununun can sıkıcı neticelerine maruz kalmassın. (Şevket Rado/*Eşref Saat*)

Aşağıdaki metinleri yeniden yazarken öznel ifadeleri bulduktan sonra **başlığı yazalım, iyelik eklerini, zamirleri, kipleri, zamanları vs. hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıya göre ele alalım. Metnin zamanını geniş zamana çevirelim. Özeti kendi cümlelerimizle, metindeki olay sırasını bozmadan ve nesnel bir dille yazalım.**

PAZARLIK

Para vermekten haz duyarım; omuzlarımdan bir yük atmış, bir çeşit kölelikten kurtulmuş gibi olurum. Ayrıca para verirken doğru bir iş yapmanın, başkasını memnun etmenin keyfini duyarım.

Ama hesap, kitap, pazarlık isteyen alışverişlere yanaşmam; bu turlüsünü benim yerime yapacak kimse olmadı mı işin uzamasına meydan vermem.

Dünyada pazarlık kadar iğrendiğim bir şey yoktur. *(Montaigne/Denemeler)*

GÜLÜMSEME

“Güleriz ağlanacak halimize” diyen şair, emin olunuz ki hata ediyor.

Ağlanacak bir hal karşısında ağlamaya kalkan adamdan hiçbir fayda gelmez. Fakat gülümseyen adamda ümit vardır: Bu halin bir çaresini bulacak demektir. Güler yüzün halletmeyeceği hiçbir mesele yoktur.

Buzlar güneş karşısında nasıl erirse çetin meseleler de işe güler yüzle başlayan ve öylece devam eden insanların elinde çözülür. (Montaigne/Denemeler)

MUTLULUĞUN BİZE GÖRELİĞİ

Zenginlik bize ne iyilik eder, ne de kötülük: Her ikisi için de malzeme verir bize.

Ondan daha güçlü olan ruhumuz malzemeyi dilediği gibi evirir, çevirir ve kullanır, mutlu ya da mutsuz oluşunun tek nedeni ve sorumlusu kendisidir.

Dış varlığımız, tadını ve rengini iç varlığımızdan alır, nasıl ki giysilerimiz bizi kendi sıcaklıklarıyla değil bizim sıcaklığımızla ısıtırlar: Onu koruyup beslemektir yalnız görevleri.

Onları soğuk bir bedene giydirirseniz, soğukluğu korur ve beslerler. (Montaigne/Denemeler)

EK 14. “Temel Bilgileri ve Ana – Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı



Bir önceki çalışma kâğıdında “başlık yazma, hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyla yazma, geniş zamanı kullanarak yazma, kendi cümleleriyle yazma, olay sırasıyla yazma ve nesnel bir dille yazma” alıştırmaları yapmıştık. Bu çalışmanın bir örneği aşağıdadır.

MUTLULUĞUN BİZE GÖRELİĞİ

Zenginlik bize ne iyilik eder, ne de kötülük: Her ikisi için de malzeme verir bize.

Ondan daha güçlü olan ruhumuz malzemeyi dilediği gibi evirir, çevirir ve kullanır, mutlu ya da mutsuz oluşunun tek nedeni ve sorumlusu kendisidir.

Dış varlığımız, tadını ve rengini iç varlığımızdan alır, nasıl ki giysilerimiz bizi kendi sıcaklıklarıyla değil bizim sıcaklığımızla ısıtırlar: Onu koruyup beslemektir yalnız görevleri.

Onları soğuk bir bedene giydirirseniz, soğukluğu korur ve beslerler.
(Montaigne/Denemeler)

Bu çalışma kâğıdında “temel bilgileri, ana ve yardımcı düşünceleri kullanma” stratejilerini öğreneceğiz. Metindeki temel bilgileri, ana ve yardımcı düşünceleri bulalım. Bunları göz önüne alarak cümleleri metindeki kelimelerle yeniden yazalım.

1. Bir çiftçinin bir keçisi, bir de eşiği varmış. Eşeğe daha fazla yemek verildiğini gören keçi çok kıskanmış ve ona kötülük yapmak istemiş.

.....
.....

2. Bir gün, "Seni sabah akşam en ağır işlerde çalıştırıyorlar, her şeyi sırtına yükleyip saatlerce yürütüyorlar, neden buna itiraz etmiyorsun? Senin yerinde olsaydım, kudurmuş ayağına yatıp kendimi bir hendeğe atar, bir güzel dinlenirdim," demiş.

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

3. Bu düşünceyi beğenen eşek, hemen kendini bir hendeğe atmış ve çok kötü yaralanmış. Sahibi büyük güçlükle eşeği

bulunduğu yerden kurtarmış ve iyileştirmek için baytar çağırmış.

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

4. Baytar eşeği muayene ettikten sonra kurtulması için keçi ciğerinden yapılmış bir iksir içmesi gerektiğini söylemiş. Çiftçi hiç düşünmeden, iksiri hazırlamak için keçiyi keserek ciğerlerini baytara vermiş. Böylece eşek kurtulmuş, ancak keçi hayatını kaybetmiş. (Ezop – Masalları)

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

Diğer metinlerde temel bilgilerin altını çizelim ve ana – yardımcı fikirleri kutucuğa yazalım. Ardından metinleri özetlerken başlığı yazalım, iyelik eklerini, zamirleri, kipleri, zamanları vs. hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıya göre ele alalım. Metnin zamanını geniş zamana çevirelim. Özeti kendi cümlelerimizle, metindeki olay sırasını bozmadan ve nesnel bir dille yazalım. Ek olarak temel bilgileri, ana ve yardımcı düşünceleri kullanmayı unutmayalım.

Ana fikir:

Yardımcı fikirler:

GAMSIZ KASAVETSİZ

Bir gece Nasreddin Hoca evine gelmiş, eşine:

“Bugün sakın bir gün geçirdim. Şöyle güzel bir pilav pişir de, karşılıklı doya doya yiyelim, gamsız kasavetsiz yatıp iyi bir uyku çekelim,” demiş. Pilavı yemişler, tam gidip yatacakları sırada kapı çalınmış:

“Var bak şu kapıya, kim geldi?” demiş Hoca. Kadın kapıya gitmiş: “Kim o?”

“Ben. Komşunuz. Bizim eşek doğurdu da onu haber vermeye geldim. Ama ne kuyruğu var, ne de kulağı. Haydi iyi geceler!”

Hoca gelenin kim olduğunu sorunca, karısı: “Komşunun eşiği doğurmuş da, onu haber verdiler,” demiş. “Ama ne kuyruğu varmış, ne de kulağı.”

“İşte gene olmadı! ” demiş Hoca. “Bu gece de gamsız kasavetsiz yatamadık. ”

“Sana ne bundan, seni ne ilgilendirir!” demiş karısı. Hoca başlamış: “Şimdi o eşek üç yaşına geldiğinde dağa oduna götürürler. Hayvan yolda çamura batar ise, ‘Komşu yardıma gel,’ diye beni çağırırlar, kuyruğu yok, kulağı yok, biz onu neresine yapışıp çamurdan çıkaracağız?” (Memet Fuat – Nasreddin Hoca Fıkraları)

ÇİZMEYİ AŞMAK

Milâd-ı İsa'dan üç asır evvel Efes'te Apelle (Apel) isimli bir ressam yaşarmış. Büyük İskender'in resimlerini yapmakla şöhret bulan Apel'in en büyük özelliği,

yaptığı resimleri halka açması ve gizlendiği bir perdenin arkasından onların tenkitlerini dinleyip hoşâ gidecek yeni resimler için fikir geliştirmesi imiş.

Günlerden birinde bir kunduracı, Apel'in resimlerinden birini tepeden tırnağa

süzüp tenkide başlamış. Önce resimdeki çizmeler üzerinde görüşlerini bildirip, kunduracılık sanatı bakımından tenkitlerini sıralamış. Apel, bunları dinleyip gerekli notları almış. Ancak bir müddet sonra adam, resmin üst kısmını da eleştirmeye ve hatta teknik yönden, sanat açısından,

renklerin kontrastı ve gölgelerin derecesi üzerine de ileri geri konuşmaya başlayınca Apel, perdenin arkasından bağırmış:

— Efendi, haddini bil; çizmeden yukarı çıkma! (*İskender Pala – İki Dirhem Bir Çekirdek*)

Ana fikir:
Yardımcı fikirler:

Özet

HALEP ORADAYSA, ARŞIN BURADA!

Vaktiyle, görgüsüzün biri kısa bir müddet Halep'te kalmış. Yurduna dönünce de yerli yersiz konuşmaya, “Ben Halep'te şöyle yaptım, böyle yaptım” gibi atıp

tutmaya başlamış. Öyle ki övünmelerinden halka gına gelmiş.

Günlerden birinde, köy odasında oturulurken söz cirit oyunundan, uzun atlamadan açılmış. Bizim övünme meraklısı dayanamayıp söze girmiş:

— Ben Halep'te iken on beş arşın atladım.

Sabrı tükenenlerden biri itiraz etmiş:

— Yapma be iki gözüm, on beş arşın atlamak kim; sen kim?

— Canım ne var on beş arşında, atladım işte!

O sırada aralarında bulunan marangoz, malzemeleri arasındaki arşını çıkarıp ortaya koymuş:

Halep oradaysa, arşın burada! Haydi atla da görelim! (İskender Pala – İki Dirhem Bir Çekirdek)

Özet

Ana fikir:
Yardımcı fikirler:

EK 15. Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	0 Kötü	1 Geliştirilebilir	2 Orta	3 İyi	4 Çok iyi	Puan
Başlık yazma	Özete başlık <u>yazılmamıştır</u> .	Özete, konuyla alakası olmayan bir başlık yazılmıştır.	Özete konuyla alakalı bir başlık yazılmıştır.	Özete metindeki başlık yazılmış fakat yazım sırasında bazı yanlışlar (harf, ek, bağlaç eksikliği vb.) yapılmıştır.	Özete metindeki başlık olduğu gibi ve doğru şekilde yazılmıştır.	
Metni özetlerken hâkim bakış açılı Üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	Özet boyunca farklı anlatıcılar kullanılmıştır.	Hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcı dışında bir anlatıcı, <u>sürekli</u> kullanılmıştır.	Hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcı ile yanlış bir anlatıcı birlikte kullanılmış olup bunların kullanım oranı birbirine yakındır	Genel olarak hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcı kullanılmış ama bazı hatalar yapılmıştır.	Özet boyunca hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcı kullanılmıştır.	
Metni özetlerken doğru Zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	Özet boyunca farklı zaman ekleri kullanılmıştır.	Yanlış zaman eki, <u>daha çok</u> kullanılmıştır.	Yanlış ve doğru zaman eklerinin kullanımı birbirine yakındır.	Geniş zaman eki kullanılmış ama bazı hatalar yapılmıştır.	Özet boyunca geniş zaman eki kullanılmıştır.	
Metni özetlerken Kendi cümlelerini kullanma	Metnin özetini yazarken genelleme (kelime ve kavram düzeyinde) yapılmamıştır.	Metnin özetini yazarken az sayıda genelleme (kelime ve kavram düzeyinde) yapılmıştır.	Metnin özetini yazarken yapılan genellemeler (kelime ve kavram düzeyinde) çoğunlukta değildir.	Metnin özetini yazarken genel itibarıyla genelleme (kelime ve kavram düzeyinde) yapılmıştır.	Metnin özetini yazarken (kelime ve kavram düzeyinde) genelleme yapılmıştır.	
	Metnin özetini yazarken genelleme (önerme/cümle düzeyinde) <u>yapılmamıştır</u> .	Metnin özetini yazarken az sayıda genelleme (önerme/cümle düzeyinde) yapılmıştır.	Metnin özetini yazarken yapılan genellemeler (önerme/cümle düzeyinde) çoğunlukta değildir.	Metnin özetini yazarken genel itibarıyla genelleme (önerme/cümle düzeyinde) yapılmıştır.	Metnin özetini yazarken genelleme (önerme/cümle düzeyinde) yapılmıştır.	
Metni özetlerken Olayların gerçekleşme sırasını göz	Özette olayların gerçekleşme sırasına hiç dikkat <u>edilmemiştir</u> .	Özette olayların gerçekleşme sırasının çoğu yanlıştır.	Özette olayların gerçekleşme sırasında bazı hatalar vardır.	Özette olaylar, büyük oranda metindeki gerçekleşme sırasına göre anlatılmış ama	Özette, metindeki olaylar gerçekleşme sırasına göre anlatılmıştır.	

önünde bulundurma				az sayıda hata yapılmıştır.		
Metni özetlerken Nesnel bir dil kullanma	Özet <u>tamamen</u> öznel bir dille yazılmıştır.	Özet <u>çoğunlukla</u> öznel yargılarla yazılmıştır.	Özet yazılırken hem öznel hem de nesnel dil kullanılmıştır.	Özet nesnel bir dille yazılmış ama bazı hatalar yapılmıştır.	Özet <u>tamamen</u> nesnel bir dille yazılmıştır.	
Metni özetlerken Temel bilgileri kullanma	Özette metindeki temel bilgiler <u>kullanılmamıştır</u> .	Özette metindeki temel bilgilerden <u>çok azı</u> kullanılmıştır.	Özette metindeki temel bilgilerin <u>bir bölümü</u> kullanılmıştır.	Özette metindeki temel bilgilerin <u>tamamına yakını</u> kullanılmıştır.	Özette metindeki temel bilgilerin hepsi kullanılmıştır.	
Metnin Ana düşüncesine özetle yer verme	Özette herhangi bir ana düşünce yoktur.	Özette metindekinden farklı bir ana düşünce vardır.	Özetteki ana düşüncenin metindekinden ayrıştığı noktalar vardır.	Metindeki ana düşünce özetle küçük eksiklerle yer almaktadır.	Metindeki ana düşünce özetle tam olarak yer almaktadır.	
Ana düşüncüyü destekleyici Yardımcı düşüncelere özetle yer verme	Özette <u>hiçbir</u> destekleyici yardımcı düşünce <u>bulunmamaktadır</u> .	Özette metindekinden farklı veya metinle ilgili <u>az sayıda</u> destekleyici yardımcı düşünce bulunmaktadır.	Özette temel destekleyici düşüncelerin <u>bir bölümü</u> bulunmaktadır.	Özette destekleyici yardımcı düşüncelerin <u>çoğu</u> bulunmaktadır.	Özette destekleyici yardımcı düşüncelerin <u>tamamı</u> bulunmaktadır.	
Metin-Özet Oranına dikkat etme	- Özet, metin kadardır veya metinden uzundur. - Özet, metnin ortalama dörtte biri kadardır veya dörtte birinden azdır ama özetle bulunması gereken temel özellikleri <u>taşımamaktadır</u> .	Özet, metnin uzunluğuna <u>oldukça</u> yakındır.	Özet, metnin yarısından fazladır.	Özet, metnin ortalama yarısı kadardır.	Özet, metnin dörtte biri kadar veya dörtte birinden az olup özetle bulunması gereken temel özellikleri taşımaktadır.	

EK 16. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Özetleme Öğretimi Sürecini Değerlendirme Formu

Bu görüşme formu, Prof. Dr. Yusuf DOĞAN danışmanlığında Arş. Gör. Ömer ÇELİK tarafından yürütülen, “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeliyle Özetleme Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi” başlıklı araştırmada kullanılacaktır. Gönüllülük esasıyla gerçekleştirilecek bu görüşmeye katılmama, katılmanız durumunda ise istediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Görüşmeye katıldığınız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek veya size ödeme yapılmayacaktır. Görüşmeden elde edilen araştırma kapsamındaki bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, kişisel bilgileriniz araştırmacıda saklı kalacaktır. Desteginiz için teşekkür ederiz.

ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞİMİ ÖĞRETİM MODELİ İLE ÖZETLEME ÖĞRETİMİ SÜRECİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

1. Çalışma sürecinde yapılanlar hakkında görüşleriniz nelerdir? (Haftalarda yapılan etkinlikler, seçilen metinler, çalışma kâğıtları, özetleme süresi, araştırmacının tutumu ve anlatımı)
2. Çalışma özetleme öğretimi açısından sizin için yararlı oldu mu? Cevabınız “Evet”se çalışma sürecinin öncesiyle sonrasında, özetleme beceriniz açısından var olduğunu düşündüğünüz farklar nelerdir? Cevabınız “Hayır”sa çalışmanın niçin yararlı olmadığı görüşündersiniz?
3. Çalışma Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini öğrenmek açısından sizin için yararlı oldu mu? Cevabınız “Evet”se bu modelin size neler kattığını düşünüyorsunuz? Cevabınız “Hayır”sa çalışmanın niçin yararlı olmadığı görüşündersiniz?
4. Bu çalışma sonunda, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile özetleme öğretimi yapabilir misiniz? Cevabınızın nedenlerini açıkla mısınız?
5. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini özetleme stratejilerini ve başka stratejileri öğretmek adına ileride kullanmanızın yararlı olacağını düşünüyor musunuz? Cevabınızın nedenlerini açıkla mısınız?

EK 17. İpe Un Sermek

İpe Un Sermek

Rivayete göre, Hoca merhumun bir komşusu varmış. Ödünç aldığı eşya yahut araç gereci geri getirmekte ihmalkâr davranır, unutturabilirse hiç geri getirmez, yahut o kadar hoyrat kullanırmış ki, ne alırsa bozuk, kırık, delik, kopuk, sakat olarak iade edermiş. Hoca bu komşusuna, önceleri hatırını sayarak bir şey söylememişse de içten içe öfkelenip artık ödünç bir eşya vermemeye ahdetmiş.

Ertesi gün, komşusunu kapıda görünce, “Tamam, demiş içinden, bu sefer ne istese vermeyeceğim.”

Adam her zamanki pişkinlikle,

-Hocam, demiş. Urgan lazım oldu, sizinkini ödünç alabilir miyim?

Hoca derhal bir mazeret uydurmak için zihnini kurcalamışsa da aklına bir çare gelmemiş. O sırada hanımının un elemekte olduğunu görüp,

-Kusura bakma komşu, bizim hanım ipe un serecek.

-Aman hocam, hiç ipe un serilir mi?

-Vallahi komşu, vermeye gönlüm olmayınca ipe un da serilir!

(İskender Pala, İki Dirhem Bir Çekirdek)

EK 18. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.01.2021-E.13960



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-13960
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.11.2020 tarihli E.118404 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ömer ÇELİK'in, Prof.Dr.Yusuf DOĞAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeliyle Özetleme Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 01.12.2020 tarih ve 12 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021-53

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

B

E

T

K

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR