

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUMA ÇIRAKLIĞI YAKLAŞIMINA GÖRE YAPILANDIRILAN
EĞİTİM DURUMLARININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞU
ÖYKÜLEYİCİ METNİ ANLAMAYA VE ÖZETLEMeye YÖNELİK
BECERİLERİNE, ÖZYETERLİK ALGILARINA VE TUTUMLARINA
ETKİSİ**

Hatice ALTUN ALKAN

Danışman

Prof. Dr. Derya YAYLI

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Üye: Prof. Dr. Derya YAYLI

Üye: Prof. Dr. Hakan ÜLPER

Üye: Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Yasemin ASLAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahu ARICIOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Hatice ALTUN ALKAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada Okuma ıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan eğitim durumlarının yedinci sınıf ğrencisi katılımcıların ykleyici metni anlama ve özetleme başarı durumlarına, özetleme zyeterlik algılarına ve özetlemeye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlandığım, beni özveri ile yönlendiren, bana katmış olduğu beceriler ile beni geliştiren, her konuda beni destekleyen ve bir danışmandan fazlası olan değerli hocam Prof. Dr. Derya YAYLI'ya; Türkçe alanyazında ilk olma özelliği taşıyan bu araştırmanın tasarlama, oluşum ve tamamlama süreçlerinde yönlendirmeleri ve geribildirimleri ile tez çalışmamı biçimlendiren, her dönem deneyimlerinden yararlandığım, çalışmam boyunca ilgi ve desteğini her zaman duyumsadığım değerli hocam Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya; tez sürecimin başından beri yapıcı eleştirileri ve önerileriyle tezimin gelişmesi noktasında büyük katkıları olan değerli hocam Prof. Dr. Hakan ÜLPER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın yapıldığı okuldaki yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere ilgi ve destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmamın her aşamasında sorunlarımı dinleyen, karşılaştığım sorunlara zm üretmeme yardım eden ve beni güdüleyen değerli arkadaşım Dr. şeyma ÖZDİL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşamımın her döneminde olduğu gibi eğitim sürecimde de destekleriyle yanımda olan aileme ve tezimle birlikte büyüyen oğlum Uygur'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana kökler veren aileme, bana kanatlar takan oğlum Uygur'a...

Hatice ALTUN ALKAN

Denizli, 2024

ÖZET

Okuma Çıraklığı Yaklaşımına Göre Yapılandırılan Eğitim Durumlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Öyküleyici Metni Anlamaya ve Özetlemeye Yönelik Becerilerine, Özyeterlik Algılarına ve Tutumlarına Etkisi

Altun Alkan, Hatice

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Derya YAYLI

Şubat 2024, 203 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan eğitim durumlarının yedinci sınıf öğrencisi katılımcıların öyküleyici metni anlama ve özetleme başarı durumlarına, özetlemeye yönelik özyeterlik algılarına ve tutumlarına etkisini incelemektir. Karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) gerçekleştirilen araştırmanın çalışma kümesinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda yedinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren 59 öğrenci yer almıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin uygulama öncesindeki durumları uygulanan önölçümler ile belirlenmiş, ardından hazırlanan eğitim durumları ile özetleme öğretimi gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası sonölçümlerin ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile tamamlanan araştırma süreci 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın nicel verileri "Okuduğunu Anlama Testi, Öykü Özeti Değerlendirme Aracı, Özetlemeye Yönelik Özyeterlilik Algısı Ölçeği ve Özetleme Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise ele alınan konuya ilişkin daha ayrıntılı bir görünüm sunmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler istatistik programına aktarılmış ve çözümlenmeler yapılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik çözümlemesi yöntemi benimsenmiş, Dedoose programı kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi uygulamaları ve etkinlikleri, öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme başarıları üzerinde etkili olmuştur. Verilen eğitimden sonra öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algılarında ve tutumlarında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım görülmüştür. Araştırmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı günlüklerden yönelimle, öğrencilerin özetleme eğitiminin başlarında özetleme aşamalarını ve izlemlerini kavramakta güçlük yaşadıkları ancak Okuma Çıraklığı

Yaklaşımı'nın aşamalarına göre yapılandırılan eğitim durumları ve tasarlanan etkinlikler ile öğrencilerin öğrenim sürecini başarıyla tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Özetleme, okuma çıraklığı, okuduğunu anlama, özetleme tutumu, özetleme özyeterlik algısı.

ABSTRACT

The Effect of Reading Apprenticeship Approach Based Classroom Activities on Literary Text Comprehension and Summarization Skills, Self-Efficacy Perceptions and Attitudes of 7th Graders

Altun Alkan, Hatice

Doctoral Dissertation, Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Derya YAYLI

February 2024, 203 pages

The aim of this study is to examine the effects of the classroom activities structured based on the Reading Apprenticeship Approach on seventh grade students' achievement in comprehending and summarizing narrative text, their self-efficacy perceptions and attitudes towards summarizing. The participants of the research, which was conducted in a mixed embedded experimental design (nested design), included 59 seventh grade students in a public secondary school in the 2022-2023 academic year. Within the scope of the research, the students' conditions before the application were determined with the pretests applied, and then summarisation teaching was carried out with the prepared teaching/learning activities. The research process, which was completed with post-tests and semi-structured interviews after the implementation, lasted 10 weeks. The quantitative data of the study were collected with the Reading Comprehension Test, the Story Summary Assessment Tool, the Summarizing Self-efficacy Perception Scale and the Summarizing Attitude Scale. Qualitative data were collected through semi-structured interviews and researcher's reflective diaries to provide a more detailed view of the topic. The quantitative data obtained were transferred to the statistics program and analyzed. In the analysis of qualitative data, content analysis method was adopted and Dedoose program was used. According to the results, summarization training practices and activities structured according to the Reading Apprenticeship Approach were effective on students' reading comprehension and summarization achievements. After the training, a significant difference was observed in students' self-efficacy perceptions and attitudes towards summarizing in favor of the experimental cluster. Based on the semi-structured interviews and reflective diaries conducted in the study, it was concluded that the students had difficulty in grasping the stages

of summarization and their follow-up at the beginning of the summarization training, but with the educational situations and activities designed according to the stages of the Reading Apprenticeship Approach, the students successfully completed the learning process.

Keywords: Summarizing, reading apprenticeship, reading comprehension, summarizing attitude, summarizing self-efficacy perception.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK BEYANNAMESİ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
ÇİZİMLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Tümcesi	4
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi	10
2.2. Özetleme Becerisi.....	13
2.3. Özetlemede Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler.....	19
2.4. Çıraklık Yaklaşımı.....	21
2.4.1. Geleneksel Çıraklık Yaklaşımı	22
2.4.2. Bilişsel Çıraklık Yaklaşımı	23
2.4.3. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı	24
2.4.4. Okuma Çıraklığı Yaklaşımının Boyutları	28
2.5. Özetlemeye Yönelik Özyeterlik	31
2.6. Özetlemeye Yönelik Tutum	32
2.7.İlgili Araştırmalar	33
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	42

3.1. Araştırma Deseni	42
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	44
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	45
3.2. Çalışma Kümesi.....	45
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	46
3.3.1. Öyküleyici Metinler	48
3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi	50
3.3.3. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı	50
3.3.4. Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği	52
3.3.5. Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	52
3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	53
3.3.7. Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü	54
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....	54
3.4.1. Araştırma Probleminin Belirlenmesi	54
3.4.2. Eğitim Durumlarının Hazırlanması.....	55
3.4.3. Ön Uygulama Süreci.....	56
3.4.4. Uygulama Süreci.....	57
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	61
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	61
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	64
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	66
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	74
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	75
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	77
4.9.1. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Görüşler	78
4.9.2. Özetleme Becerisine İlişkin Görüşler	79
4.9.3. Özetleme Özyeterlik Algısına İlişkin Görüşler.....	82
4.9.4. Özetlemeye Yönelik Tutuma İlişkin Görüşler	83

4.9.5. Okuma Çıraklığı Yaklaşımına Göre Yapılandırılan Uygulamalara İlişkin Görüşler.....	84
4.9.6. Eğitim Sürecine ve Uygulamalara İlişkin Diğer Görüşler	86
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	87
4.10.1. Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Dersin Amaçları	88
4.10.2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Araştırmacı Günlükleri	90
4.10.3. Eğitimin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmacı Günlükleri.....	92
4.10.4. Sınıf Yönetimine İlişkin Araştırmacı Günlükleri.....	94
4.10.5. Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Genel Değerlendirme	96
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	98
5.1.Sonuç ve Tartışma	98
5.2.Öneriler.....	107
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	107
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	108
KAYNAKÇA.....	109
EKLER.....	126
EK 1. Etik Kurul Kararı.....	126
EK 2. Araştırma İzni.....	127
EK 3. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu	128
EK 4. Veli İzin Belgesi.....	129
EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri.....	130
EK 6. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı	131
EK 7. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	136
EK 8. Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü	138
EK 9. Kullanılan Öykü Metinleri	139
EK 10. Okuma Çıraklığı Modeli	162
EK 11. Deney Kümesi Eğitim Durumları	163
EK 12. Özgeçmiş.....	203

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. <i>Okuma Süreci Etkinlikleri</i>	12
Çizelge 2.2. <i>Özetleme Sürecinde Öğrenci ve Öğretmenlerin Sorumlulukları</i>	16
Çizelge 2.3. <i>2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Özetleme Beceri, Öğrenme Çıktı ve Açıklamaları (5-8. sınıflar)</i>	18
Çizelge 2.4. <i>Geleneksel Çıraklık ile Bilişsel Çıraklık Arasındaki Ayrımlar</i>	24
Çizelge 2.5. <i>Okuma Çıraklığı Uygulama Aşamaları</i>	26
Çizelge 2.6. <i>Okuma Çıraklığı Uygulama Aşamaları ve Özetleme Öğretimi Aşamaları</i>	27
Çizelge 3.1. <i>Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi</i>	44
Çizelge 3.2. <i>Araştırmanın Veri Toplama Araçları</i>	47
Çizelge 3.3. <i>Özetleme Eğitiminde Kullanılacak Öykülere İlişkin Görüşler</i>	49
Çizelge 3.4. <i>Deney ve Denetim Kümesi Uygulama Durumu</i>	57
Çizelge 3.5. <i>Deney ve Denetim Kümesi Uygulama Durumu (devamı)</i>	58
Çizelge 3.6. <i>Deney Kümesi Eğitim Durumu Öğrenme Çıktı Çizelgesi</i>	59
Çizelge 3.7. <i>Deney Kümesi Eğitim Durumu Öğrenme Çıktı Çizelgesi (devamı)</i>	60
Çizelge 3.8. <i>Betimsel İstatistikler</i>	61
Çizelge 4.1. <i>Deney ve Denetim Kümelerinin Çarpıklık Basıklık Değerleri</i>	64
Çizelge 4.2. <i>Deney ve Denetim Kümelerinin Okuma Anlama Testi Önölçüm Toplam Puanlarının Bağımsız Kümeler t-Testi Sonuçları</i>	65
Çizelge 4.3. <i>Deney Kümesi ve Denetim Kümesi Okuma-Anlama Testi Sonölçüm Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri</i>	65
Çizelge 4.4. <i>Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Okuma-Anlama Testi Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	66
Çizelge 4.5. <i>Deney ve Denetim Kümesi Katılımcılarının Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Önölçüm Puanlarına İlişkin Bulgular</i>	66
Çizelge 4.6. <i>Deney ve Denetim Kümelerinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Önölçüm Toplam Puanlarının Bağımsız Kümeler t-Testi Sonuçları</i>	67
Çizelge 4.7. <i>Deney Kümesi ve Denetim Kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri</i>	68
Çizelge 4.8. <i>Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	69
Çizelge 4.9. <i>Deney ve Denetim Kümesi Katılımcılarının Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Önölçüm Puanlarına İlişkin Bulgular</i>	71

Çizelge 4.10. <i>Deney ve Denetim Kümelerinin Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Önölçüm Toplam Puanlarının Bağımsız Kümeler t-Testi Sonuçları</i>	71
Çizelge 4.11. <i>Deney Kümesi ve Denetim Kümesinin Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri</i>	72
Çizelge 4.12. <i>Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	73
Çizelge 4.13. <i>Deney ve Denetim Kümesi Katılımcılarının Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Önölçüm Puanlarına İlişkin Bulgular</i>	74
Çizelge 4.14. <i>Deney ve Denetim Kümelerinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Önölçüm Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları</i>	75
Çizelge 4.15. <i>Deney Kümesi ve Denetim Kümesinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri</i>	75
Çizelge 4.16. <i>Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	76
Çizelge 4.17. <i>Okuma –Anlama Becerisine İlişkin Görüşler</i>	78
Çizelge 4.18. <i>Özetleme Becerisine İlişkin Görüşler</i>	80
Çizelge 4.19. <i>Uygulamalara İlişkin Görüşler</i>	84
Çizelge 4.20. <i>Uygulamalara İlişkin Görüşler (devamı)</i>	85
Çizelge 4.21. <i>Dersin Amaçlarına İlişkin Bulgular</i>	89
Çizelge 4.22. <i>Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Araştırmacı Günlükleri</i>	90
Çizelge 4.23. <i>Eğitimin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmacı Günlükleri</i> ..	92
Çizelge 4.24. <i>Sınıf Yönetimine İlişkin Araştırmacı Günlükleri</i>	94

ÇİZİMLER LİSTESİ

<i>Çizim 2.1.</i> Özetleme teknikleri	21
<i>Çizim 2.2.</i> Okuma çıraklığının odağını oluşturan okuma okuryazarlığı boyutları (Greenleaf ve diğerleri, 2004; Akt. Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).....	29
<i>Çizim 3.1.</i> Araştırmada kullanılan iç içe karma desenin akış şeması	43
<i>Çizim 4.1.</i> Okuma Çıraklığı Yaklaşımına ilişkin görüşler.....	77
<i>Çizim 4.2.</i> Özetleme özyeterlik algısına ilişkin görüşler	82
<i>Çizim 4.3.</i> Özetlemeye yönelik tutuma ilişkin görüşler.....	83
<i>Çizim 4.4.</i> Eğitim sürecine ve uygulamalara ilişkin ek düşünceler	87
<i>Çizim 4.5.</i> Araştırmacı günlüğüne ilişkin temalar	88
<i>Çizim 4.6.</i> Genel değerlendirmeye ilişkin bulgular	96

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem tümcesi, amacı, alt amaçları, önemi ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bireylerin önemli gereksinimlerinden biri olan bilgi edinme süreci algılama, düşünme, okuma ve yazma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu süreçte gerçekleştirilen amaçlı okumalar ile yeni öğrenmeler edinildiği için okuma, bilgi edinmede önemli bir araçtır (Karatay ve Okur, 2012). Bireyin bu araçtan yetkin düzeyde yararlanabilmesi için akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekir (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).

Bilgi edinmenin ve aktarmanın bir diğer kaynağı da yazmadır. Yazma, öğrencinin anladığını görünür kılma becerisini yansıtır ve amaçlanan düzeylere ulaşma konusunda ipuçları sağlar. Yazılı bir metni anlamlandırma süreci yazı birimlerinin düzgüsünü çözme, bir araya getirme, diğer birimlerle ilişkilendirme ve iletiye erişme adımlarını içerir (Çetinkaya, 2004). Bireyde ilk okuma ve yazma süreci ile birlikte bu beceriler birlikte yapılanmaya başlar. Okuma becerisi ile yazma becerisinin yapılanırken birbirinden ayrılamaz olduğu ve okumanın türlü değişkenleri içerdiği görülmektedir. Öte yandan metin türü, metnin zorluk düzeyi, sözcük sayısı, ilgi çekiciliği gibi değişkenler okuma sürecini etkiler. Bu süreçlerde bireyin kullandığı izlem (strategy) ve teknikler bilişsel sığasını (capacity) geliştirmede ve okuma kültürü oluşturmada önemli işlev görür. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan izlemler okuma becerisinin etkili bir biçimde kazanılmasında oldukça önemlidir (Ülper, 2010). Okuma sırasında ve sonrasında kullanılacak bu izlemlerden biri metnin özetlenmesidir.

Özetleme, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini içeren bir öğrenme çıktısıdır. Bu nedenle çok boyutlu bilişsel beceri ve yük gerektirir. Özetleme, metni dinleyen ya da okuyan bireyin seçme, silme, yorumlama, genelleme ve yeniden yapılandırma gibi üstbilişsel izlemleri işleterek daha öz bir metin oluşturma sürecidir. Diğer bir deyişle özetleme, kaynak metinde verilen önemli bilgilerin seçilmesi, anlamsal bütünlüğün metnin büyük yapısıyla tutarlı biçimde yeniden yapılandırılması sürecini içeren bir eylemdir (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020).

Özetleme eylemini açıklayan birçok model geliştirilmiştir (Kintsch ve Dijk, 1978; Brown, Day ve Jones, 1983). Bu modeller içinde yaygın olarak bilinen Kintsch ve Dijk'ın (1978) Büyük Ölçekli Yapı Modeli'dir. Bu model; silme, genelleme, seçme ve yeniden oluşturma izlemlerini içerir. Bireyin bu izlemler doğrultusunda nitelikli özet metin yazabilecek becerileri geliştirebilmesi için özet yazma eğitimine gereksinimi vardır. Ancak çalışmalar incelendiğinde eğitim ortamlarında, ders araçlarında özetleme becerisine gereken önemin verilmediği görülmektedir (Dilidüzgün, 2013; Karadağ, 2019; Kaya, 2021; Kaya ve Kurudayıoğlu, 2021; Ulaş ve Yılmaz, 2021).

Alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarında öğrencilerin sözlü ve yazılı özetleme becerilerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler ve Uzunur Yurt, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Bahap Kudret ve Baydık, 2016). Bunun nedeni anlama ve anlatma sürecinde öğrencilerin gerekli izlemleri özet oluşturulurken tam olarak kullanamaması olabilir (Susar ve Akkaya, 2009; Chiang, Therriault ve Frank, 2010; Sulak ve Arslan, 2017). Bu süreçte öğrencilere özetleme becerisinin kazandırılmasında türlü izlem, yöntem ve tekniklerin öğretmenlerce kullanılmasının yararlı olacağı söylenebilir. İlgili araştırmalar (Dromsky, 2011; Arslan, 2012; Tavşanlı, 2014; Alan, 2016; Duran ve Özdi, 2018) bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bu bağlamda öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmek ve özet metinlere ilişkin geribildirim almak için uygun izlem, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekir (Çetinkaya ve Polat Demir, 2017). Bu süreç öğrencilerin özetlemeye ilişkin tutumlarında ve özyeterlik algılarında olumlu değişimler sağlayabilir.

Özyeterlik ve tutum gibi duyuşsal değişkenler, öğrenme ve akademik başarı üzerinde etkilidir. Özyeterlik, duyuşsal alanda öğrenenleri, öğrenme sürecini ve öğrenme düzeyini etkileyen önemli bir değişkendir. Senemoğlu'na (2007) göre özyeterlik, bireyin zorlu durumlarla başa çıkabilme ve belirli etkinlikleri gerçekleştirebilme konusundaki becerilerine ilişkin algısıdır. Araştırmalar okuma ve yazma başarısı ile özyeterlik algısı arasında güçlü ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (İnnalı ve Aydın, 2014; Altunkaya, 2018; Ülper ve Şirin, 2019). Yazma özyeterliği, bireyin yazma görevini başarılı bir biçimde tasarlama ve yürütme becerisine ilişkin algısını belirtir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Okuma özyeterliliği ise bireyin akıcı okuma ve anlama gibi görevleri başarıya becerilerine ilişkin algısıdır (Peura vd., 2019).

Öğrenme ve akademik başarı üzerinde bireylerin olumlu ya da olumsuz beklentisi, istek ve hoşlanma durumu gibi tutumları da belirleyici olabilir. Tutumlar, bireyin durumları,

nesneleri ve onlara olumlu ya da olumsuz olarak nasıl tepki vereceğini düşünmesini etkileyen deneyimlerinin bir sonucu olarak geliştirilen ruhsal yönelimlerdir (İnceoğlu, 2000). Tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç ana bileşenden oluşmakta ve genellikle bu bileşenler arasında güçlü iç tutarlılığın olduğuna inanılmaktadır (Wenden, 1991; Akt. Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Bu inanca göre, bir konuya ilişkin bireyin bilgisi o konuya olumlu tutum geliştirmesini sağlıyorsa (bilişsel bileşen), birey o konuya olumlu bakar (duyuşsal bileşen) ve bunu sözleri ya da eylemleri (davranışsal bileşen) ile gösterir (İnceoğlu, 2000). Özetlemeye yönelik tutum, iki boyuttan oluşur. Bunlar bireyin özetlemenin önemine inanması ve özetleme yapmaktan hoşlanması biçiminde iki ayrı duyuşsal yönelimdir (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021).

Özetleme, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere sıklıkla verdiği görevlerden biridir. Ancak tüm sınıf düzeylerinde öğrencilere özetlemenin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bir eğitimin verilmediği söylenebilir. Yurtiçinde gerçekleştirilen özetlemeye yönelik çalışmaların daha çok özetleme öğretim teknikleri (Duran ve Özdil, 2018; Duran ve Özdil, 2019a; Duran ve Özdil, 2019b; Aydın, 2022), özetleme becerilerinin daha düzenli ve dizgesel bir yol ile kazandırılması gerekliliği (Benzer, Sefer, Ören ve Konuk, 2016; Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt, 2012; Özçakmak, 2015), ders kitabı incelemeleri (Dilidüzgün, 2013; Karadağ, 2019; Kaya, 2021), katılımcı öğrencilerin özetleme beceri düzeylerinin incelenmesi (Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt, 2012; Dilidüzgün, 2013; Kuşdemir, Düşünsel ve Çelik, 2018) ve ölçek geliştirme çalışmaları (Tekin ve Bolat, 2018; Aydın, 2022) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını, özetleme başarılarını, özetleme özyeterlik algılarını ve tutumlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışmaya gereksinim olduğu görülmüştür. Bu gereksinim doğrultusunda özetleme eğitiminde kullanılacak özetleme yaklaşım, yöntem ve teknikleri araştırılmış, bu çalışma için Okuma Çıraklığı Yaklaşımı (Reading Apprenticeship Approach) seçilmiştir. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın yeğlenmesinde okuduğunu anlama izlemlerini içermesi, değerlendirme ve derinlemesine düşünme becerilerini desteklemesi ve öğrenciye özetleyerek okuma ve yazma olanağı sunuyor olması etkili olmuştur. Özetleme becerisinin geliştirilmesinde bireyin yazdığını gözden geçirip düzeltmesi, anlamlandırma sürecinin bilincinde olması, okuduğunu anlama ve aktarma süreçlerine etkin katılması önemlidir (Duran ve Özdil, 2019a). Okuma Çıraklığı Yaklaşımı içinde *Kısa Notlar*, *Beyin Fırtınası*, *Yapboz*, *Test Hazırlama* ve *Sesli Düşünme* gibi özetleme

tekniklerinin rahatlıkla işe koşulabilmesi (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016), yaklaşımın araştırmada kullanılmasında etkili olmuştur.

Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın amacı bireyin sözlü ve yazılı özet metin oluşturma becerilerini geliştirirken ilgili şemalarını etkinleştirmek, özyeterlilik duygusunu artırmak, işbirliği ile içeriği değerlendirmesini ve çıkarımlarda bulunmasını sağlamaktır (Knapp ve Winsor, 1998). Bu yaklaşımın uygulanması sürecinde sosyal, bireysel, bilişsel ve bilgi oluşturma biçiminde dört boyut göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma çıraklığı uygulamalarının kuramsal kapsamının Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı'na dayanması (Geary, 2018) nedeniyle bu çalışmada hazırlanacak eğitim durumları öğrenci işbirliği, öğretmen ve akran geribildirimine yönelik etkinliklerden oluşmuştur.

Vygotsky'ye (1978) göre öğrenme sürecinde bireyin çevresi ve akranlarıyla etkileşime girmesi ve işbirliği yapması içsel gelişimini de destekler. Bu durum, öğrenme sürecinde dışsal bilginin içsel öğrenmeyi desteklemesiyle açıklanabilir. Diğer bir deyişle Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı'na göre bireyin içinde bulunduğu ekinsel yapıda gerçekleştirdiği etkileşimler ve çevresine yönelik gözlemler, yaşantısına yönelik deneyim kazanmasına olanak sağlar. Dolayısıyla deneyime büyük oranda hizmet eden işbirlikli öğrenme de bu bireysel gelişimde önemli işlev görür. Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı'nın bu çalışmada kullanılması, okuma çıraklığında yer alan deneyimli liderin çırak konumundaki öğrenenin metin özetleme işlemlerini etkileşimsel uygulamalarla gerçekleştirebilmesine destek sağlaması açısından önemlidir.

Yürütülecek bu araştırmada Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi uygulamalarının ve etkinliklerinin dayandığı kuramsal temeller ve içeriği ile öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme başarılarının, özetlemeye yönelik özyeterlilik algısı ve tutumlarının gelişimine katkısına odaklanılacaktır.

1.1.1. Problem Tümcəsi

Araştırmanın problem tümcəsi, “Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi uygulamalarının ve etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme başarılarına, özetlemeye yönelik özyeterlilik algılarına ve tutumlarına etkisi ile Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine yönelik deney kümesi katılımcı görüşleri ve araştırmacı yansıtmaları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri şöyledir:

1. Deney kümesi ile denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?
2. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları bakımından kümeler arasında anlamlı bir ayrım vardır?
3. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?
4. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım vardır?
5. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?
6. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım vardır?
7. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme tutum önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?
8. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme tutum önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım vardır?
9. Deney kümesi katılımcılarının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Araştırmacının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine yönelik yansıtmaları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi uygulamalarının ve etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencisi katılımcıların öyküleyici metni anlama ve özetleme başarı durumlarına, özetlemeye yönelik özyeterlik algılarına ve tutumlarına etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma, başat dil becerilerinden biri olarak bilinir ve konuşma, yazma, dinleme gibi diğer dil becerilerinin de etkili olmasında ve geliştirilmesinde önemli işlev görür (Karatay ve Okur, 2012). Günlük yaşamda yazınsal ve görsel ürünlere bakıldığında okuma becerisi bireylerin sıklıkla kullandığı ve geliştirmesi gereken bir alan olduğu bilinir. Okuma, bireylerin sözcük edinimine, düşünme becerilerine, akıcı konuşmaya, bilgi birikimine, üstbilişsel süreç becerilerine olumlu özellikler katar (Çetinkaya, 2004). Bireyler bu nitelikleri doğru bir biçimde gerçekleştirmek için okuduğunu anlama becerisinde yetkinliğe gereksinim duyar.

Okuduğunu anlama, yazılı ya da görsel düzğünün çözümlenip, metindeki iletinin anlaksal sunumuunun oluşturulması ile gerçekleşir. Düzgü çözme işlemi özdevinimselleştikçe (otomatikleştikçe) bireyin anlama erişimi de kolaylaşır. Çünkü düzgü çözme işlemi bireye bilişsel yük oluşturmaz. Böylece tüm bilişsel gücünü anlamlandırma sürecinde işe koşabilir. Erken çocukluk döneminde başlayan okuma ve anlama becerisi daha sonraki aşamalarda metin, dergi, kitap okuma gibi etkinlikler aracılığıyla daha da gelişir (Ülper, 2010). Üstbilişsel bir öğrenme süreci olan özetleme, okuduğunu anlamayı geliştirmek ve öğrenilen bilgiyi uzun süreli bellekte kalıcı olarak saklamak için kullanılır (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020).

Özetleme, sunulan bilgiyi anlamak ve içselleştirmek için dizgeli biçimde tasarlanmış öğretilen görevlerden oluşur. Öğrencilerin bu beceriyi edinebilmesi için "özetleme amaçlı okuma ve özet metin yazma" sürecinde işletebileceği izlemleri anlaması ve bu izlemleri daha sonra da uygulayabilmesi gerekir (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020). Metni özetleme edimi, çoğu zaman öğretmenlerce öğrencilere doğrudan ödev olarak verilmektedir. Öğretmenin öğrencilere verdiği bu ödevlerin öğrencilerin özetleme işlemine ilişkin tutumlarını olumsuz biçimde etkileyebilir. İlgili araştırmaların sonuçları öğrencilerin özet metin üretme becerilerinin tüm sınıf düzeylerinde zayıf olduğunu göstermektedir (Çıkrıkçı, 2004; Deneme, 2008; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt, 2012; Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013). Özetleme bireyin günlük yaşamında iletişim, alışveriş, öğrenme gibi alanlarda karşılaştığı, odaklanması ve etkili bir biçimde kazanılması gerektiğine inanılan bir beceridir (Epeçan, 2009). Bu nedenle teknolojik çağın getirdiği okuma yazma hoşnutsuzluğunun önüne geçebilmek için bireylere metin özetleme becerisinin etkili bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilerin uygulama sürecinde etkin bir biçimde katılabilecekleri yöntem ve tekniklere

gereksinim duyabilir. Bu bağlamda etkililiği belirlenmek istenen Okuma Çıraklığı Yaklaşımı, bireylerin daha yetkin okurlar olmaları için gereksinim duydukları bilgileri, izlemleri ve becerileri geliştirmelerini sağlayan bir okuma okuryazarlığı öğretimi yaklaşımıdır (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016; Satthapong, 2018).

Okuma çıraklığı uygulama sürecinde, öğrencilerin önceki okuma deneyimleri, içeriğin anlaşılmasını sağlar. Bunun yanında öğrenciler işbirlikli uygulamalar ile süreç içinde sözlü; süreç sonunda yazılı özetleme etkinlikleri gerçekleştirerek özetleme konusunda bilgi, beceri ve sosyal davranış biçimleri kazanır. Öğretmen, okuma çıraklığı uygulamalarında sürece önderlik etmeli ve öğrenciye sorumluluğu aşamalı olarak bırakarak öğrencinin görevi bağımsız biçimde yerine getirmesini sağlamalıdır. Öğrencinin görevi bağımsız biçimde yerine getirirken öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapma, tartışma yetisine başvurma gibi teknikleri kullanması nedeniyle de okuma çıraklığının birçok alanda bireyin gelişimini sağladığı söylenebilir.

Türkiye’de özetleme ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğunlukla özetleme ile ilgili var olan görünümü sunduğu görülmektedir. Öğrencilerin özetleme izlemini kullanma başarısını artırmak için çeşitli yöntem ve yaklaşımları sınavan araştırmalar olsa da bunların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu anlamda yürütülecek olan araştırma, özetleme becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar arasında yedinci sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı metin özetleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaklaşım ve uygulama önerileri sunması bakımından önemlidir. Özetleme izlemlerinin öğretilmesi ve özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulama süreçlerini içeren Okuma Çıraklığı Yaklaşımı’nın alana, öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Buna ek olarak yaklaşımın uygulama sürecinde akran öğretimi, geribildirim, değerlendirme uygulamalarıyla öğrencilerin etkin olması ve tekdüze anlatımın önüne geçilmesi beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, özetleme ve okuduğunu anlama konularında yapılacak araştırmalara öncü olması, araştırmacıların bu alandaki bilgi ve deneyimlerini geliştirmelerine olanak sağlaması ve onlara yeni bakış açıları kazandırması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmanın önemi, ortaya çıkan bulguların öğretmenlere, araştırmacılara, ders kitabı yazarlarına, eğitimsel içerik ve araç gereç hazırlayanlara sunacağı katkı açısından belirginleşmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 59 öğrenci ile araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim durumlarıyla, kullanılan öykü metinleriyle, uygulama için on haftalık alınan izin süresi ile araştırma kapsamında geliştirilecek ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca çalışma katılımcıların okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin zayıf olması ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların veri toplama araçlarını içten yanıtladığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada ele alınan kavramlar ve bu kavramların metin bağlamında kullanımı aşağıda sunulmuştur.

Okuma: Okuma, yazar ile okur arasında süregelen ileti alışverişidir. Okuyucu, metni anlama sürecinde önbilgilerini metinden aldığı bilgilerle birleştirerek yeni bir anlam oluşturur (Çetinkaya, 2004).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okuyucunun anlama durumunu deneyimlerine, bilişsel ve duyuşsal durumuna, bilgisine ve güdüsüne göre biçimlendiren karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okuyucunun, önbilgileri ile okudukları arasında ilişki kurması gerekir (Tankersley, 2005).

Okuma Çıranklığı Yaklaşımı: Okuma Çıranklığı Yaklaşımı, bireylerin daha yetkin okurlar olmaları için gereksinim duydukları bilgileri, izlemleri ve becerileri geliştirmelerini sağlayan bir okuma okuryazarlığı öğretimidir (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016).

Özetleme: Metinle karşılaşan bireyin okuduğunu ya da dinlediğini seçme, silme, birleştirme, yorumlama, genelleme ve yeniden oluşturma izlemleri aracılığıyla daha kısa bir metne dönüştürme sürecidir. Özetleme diğer bir deyişle, okunan kaynak metnin önemli bölümlerinin belirlenmesi, gereksiz bölümlerinin silinmesi ve metnin büyük ölçekli yapısı bağlamında bütünlüğün anlamsal olarak oluşturulması sürecini içerir (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020).

Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı: Bireyin "özetleme amaçlı okuma ve özet metin yazma" gibi çıktıları etkili biçimde gerçekleştirebilmek için gereken eylem yollarını nasıl yürütebileceğine ilişkin algısıdır (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021).

Özetlemeye Yönelik Tutum: Bireyin "özetleme yapmaktan hoşlanması ve özetlemenin önemine inanması" biçiminde iki boyuttan oluşan bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bileşenleri kapsayan bakış açısı, eğilimi, yaklaşımı ve düşünce biçimidir (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalara ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma, iletinin düzgüsünü çözmeye yarayan, öğrenme-öğretme durumlarının ana yapısını oluşturan ve bilgiye ulaşmanın ilk adımı olarak bilinen metin ile okur arasındaki anlam yaratma sürecidir (Grabe, 1991). Metinler, anlam bütünlüğü kapsamında yazılmış tümceler ve bölümcelerin bir araya gelerek bütün oluşturması olarak bilinir. Bireyler, günlük yaşamda farklı nitelik taşıyan ve türlü amaçlarla yazılmış birçok metinle karşılaşır ve anlamı metinden çıkarırlar. Genellikle bir metinle karşılaşma; okuma, anlama ve anlamlandırma süreçlerini içerir (Bayat, 2021).

Clarke, Truelove, Hulme ve Sowling'e (2013) göre okuma, okur ve metin arasındaki düşünme, yorumlama ve anlamayı içeren dönüşümlü süreci yansıtır. Bu dönüşümü etkileyen önemli değişkenlerden biri anlamlandırmadır. Anlamlandırma, kaynak metnin düzgüsünü bilinen bir yapıya dönüştürmedir (Nation, 2009). Anlama ise okuma işinin işlevsel yönünü oluşturan önemli bir beceridir. Bayat'a (2021) göre okuduğunu anlamamanın odağında okur, metin ve okur, metin arasında gerçekleşen etkileşim biçiminde üç ana birim yer alır. Okur, okuma edimini gerçekleştiren birey; metin ise türüne, içeriğine, okunabilirlik boyutuna göre anlamada etkili olan öğedir (Alderson, 2000). Okurun ve metnin gerekli özellikleri taşıması anlama için yeterli değildir. Bu iki birimin etkileşim biçimi de okumanın yeterli düzeyde anlamayla sonuçlanmasında ön koşuldur (Carrell ve Grabe, 2002).

Okur, metindeki imgeleri anlamlı biçime getirmek için okuma uğraşına başlamakta ardından sorunu tanımlama, çözüm aşamalarını içeren benzerlikler içinden farklılıkları, farklılıklar içinden benzerlikleri fark etme, eleştirme, çıkarım yapma ve karar verme gibi bilişsel becerilerin işe koşulduğu bir okuma sürecini yönetmektedir. Bu süreçte kullanılan bilişsel beceriler, 2006 öğretim programlarıyla eğitim ortamına resmi olarak girmiş ve aynı zamanda PISA gibi uluslararası sınavların da ana başarı ölçütleri olmuştur (Benzer, 2019). PISA araştırması kapsamında okuma becerisi, metni sesli olarak okumanın ötesinde okurun metinde verilen iletiyi içselleştirmesini ve ilişkilendirmesini sağlayacak yeterliklerin tümünü belirtmektedir (MEB, 2023). MEB'e (2010, s. 4; 2019, s. 31; 2023, s. 88) göre okuma

becerileri, PISA kapsamında değerlendirildiğinde öğrencilerden metindeki belirli bir bilgiyi bulma, metinle ilgili genel bir anlayış oluşturma, metni yorumlama, kendi dünya görüşü ve deneyimi bağlamında metinlerin içeriği ve biçimine ilişkin derinlemesine düşünme ve kendi bakış açısını savunma yeterliklerini göstermelerini beklemektedir. PISA’da okuduğunu anlamaya ilişkin düzeyler ilerledikçe öğrencilerden okuduklarından çıkarım ve yorum yapabilmesini, okuduklarına eleştirel gözle bakabilmesini ve okuduklarıyla günlük yaşamları arasında bağlantı kurabilmesi gibi pek çok bilişsel beceriyi işe koymasını zorunlu kılar (Benzer, 2019). PISA’nın bilişsel becerileri ele almasının nedeni ise okumayı bir süreç olarak görmesi ve okuma öncesi, sırası ve sonrası pek çok izlemin işe koşulmasından ileri gelmektedir (OECD, 2019, s. 35). MEB’e (2023, s. 100) göre PISA 2022’de Türkiye’deki öğrenciler okuma becerileri alanında OECD ortalamasının altında puan almıştır. Bu bağlamda okuduğunu anlamaya ilişkin öğrenme çıktılarının ve ders kitaplarındaki soruların PISA sonuçlarına bakılarak yeniden gözden geçirilmesi temel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi bakımından daha da önemlidir.

Okuma becerileri birçok alandaki okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturur. Bu bağlamda okuduğunu anlamaya ilişkin yapılan çalışmalar (Ateş, 2008; Erdem, 2016; Ürün-Karahan, 2016; Çetinkaya, Yıldırım, Ateş, 2017) okuduğunu anlamının birçok alan için başat beceri olduğunu kanıtlar. Demirel ve Şahinel’e (2006) göre okuma sonrası, öğrencilerin okuduğunu anladığını gösteren görünümeler aşağıda belirtilmiştir. Bu görünümeler öğrencilerin:

- Metin bağlamında sorulan soruları doğru yanıtlamaları,
- Metnin konusuna göre belirlenecek bir konu üzerinde araştırma yapmaları,
- Anadüşünce ve yardımcı düşünceleri doğru bir biçimde belirtmeleri,
- Metnin konusuna uygun konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmaları tasarlamaları,
- Metin dışı ve metinler arası anlama önem vermeleri,
- Metnin yazarına ilişkin bilgi almaları,
- Metinden yönelimle çıkarımlar yapmaları,
- Kaynak metni kendi sözcükleriyle sözlü ya da yazılı olarak özetlemeleridir.

Metinde verilmek istenen iletinin amaca ulaşmasında *okuma öncesinde*, *okuma sırasında* ve *okuma sonrasında* türlü etkinliklerin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu etkinliklerden bazıları Epçaçan ve Erzen (2010, s. 23) ve Şahin vd. (2007) tarafından Çizelge 2.1.’de sunulmuştur:

Çizelge 2.1. *Okuma Süreci Etkinlikleri*

Okuma Öncesinde	Okuma Sırasında	Okuma Sonrasında
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Önbilgileri okuma ortamına taşıma ▪ İçeriği kestirme ▪ Amaç oluşturma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anlamı bulma ▪ Yineleme ▪ Not alma ▪ Sorgulama ▪ Bağlantılar oluşturma ▪ Sürekli kestirimlerde bulunma ve kestirimleri denetleme ▪ Çıkarımlar yapma ▪ Okunanları değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Düşüncelerin değişimini inceleme ▪ Yorum yapma ▪ Özetleme

Çizelge 2.1.'e bakıldığında özetleme, metnin tamamını ya da bir bölümünü kapsayacak biçimde okuduktan sonra uygulanan önemli bir etkinliktir. Özetleme, etkili bir okuduğunu anlama sürecinden sonra bellekte yapılan bilgilerin sözlü ya da yazılı olarak akatarılmasını gerektirdiği için okumanın niteliğine ilişkin de gerekli bilgileri sunacaktır.

Okuma becerisine ilişkin eğitim ve öğretim öğrencilere Türkçe dersi kapsamında Türkçe dersi öğretim programının sınırları kapsamında verilmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında programda belirtilen on genel amacın yedisi okuma becerisi ile ilişkilidir (MEB, 2019). Bu durum programın okuma becerisi odaklı olduğu biçiminde yorumlanabilir. Programda yer alan okuma öğrenme çıktılarının *Akıcı Okuma*, *Söz Varlığı* ve *Anlama* başlıkları altında yapılandırıldığı görülür (MEB, 2019). *Anlama* başlığı altında verilen öğrenme çıktıları incelendiğinde genellikle okuma sonrasını içerdiği; *Akıcı Okuma* ve *Söz Varlığı* altındaki çıktıların ise “*Okuma stratejilerini kullanır.*” gibi okuma öncesi ve sırası ile ilgili olduğu görülür. Programdaki öğrenme çıktılarından yönelimle günümüzde eğitim ortamları, anlamlandırma izlemlerinden çok düzgü çözüme ve akıcı sesli okuma becerilerini odağa alacak biçimde yürütülmektedir (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021). Bu durum öğrencilerin okumada anlam kurma süreçlerini olumsuz etkileyen bir durum olarak değerlendirilebilir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) ülkemizdeki öğrencilerin okumaya ilişkin sonuçları öğrencilerin akıcı okuma, bilgiye ulaşma, değerlendirme ve anlamlandırma becerilerini yetkin bir düzeyde işletemediğini ortaya koymaktadır (MEB, 2023). Bu becerileri desteklemek ve geliştirmek için öğrenci ve öğretmenler alt düzey ve üst düzey süreçlerde yer alan okuma izlemlerinden yararlanabilir. Alt düzeyde harflerin tanınması, sözcüksel erişim, sessel gösterim ve dilsel uygulamalar bulunurken; üst düzeyde göz atma, anlamı bağlamdan ön görme, çıkarım yapma, önbilgileri kullanma ve özetleme gibi izlemler bulunur (Bayat, 2021).

Okuma yöntem ve teknikleri akıcı okuma, bilgiye ulaşma, okuduğunu anlama, beceri gelişimi sağlama, estetik bakış açısı kazandırma amaçlarını güder. Okuma becerisinin bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak, bilgi ve potansiyelini geliştirerek yeni gelişmeleri yakından izlemesini sağlayacak ve erişilen bilgileri dönüştürecek biçimde yapılandırılması önemlidir. Yapılandırma bilgilerin özüne inerek, bu bilgileri gereksinimlere göre işletebilme ve bilişte depolayabilme süreçlerini kapsar. Sürecin etkili yürütülmesi için okuma becerileri değerlendirme çerçevesi kapsamındaki anlamanın ortaya çıkması gerekir. Okuduğunu anlamaya dayalı olarak bilginin edinilmesini, işlenmesini, saklanmasını ve iletilmesini sağlayan okuma sonrası önemli izlemlerden biri özetlemedir.

2.2. Özetleme Becerisi

Okuma edimi, amaçlı bir süreç içerir. Bu süreç okuyucunun okuma amacına uygun biçimde bilişsel işlem yapmasını gerektirir (Bayat, 2021). Özetleme amaçlı okumanın, kendine özel kuralları bulunur. Özetleme öğrenme çıktısı için bireyin amaçlı okuma gerçekleştirmesi ve bu kuralları edinmesi önemlidir. Amaca yönelik bu okuma sürecinin etkili olabilmesi için bireylerin okuma izlenimlerini tanıyabilmesi ve özetleme süreci için gerekli izlenimlerden yararlanabilmesi beklenir (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020). Özetleme işlemi sırasında kaynak metinden üst düzey anlam çıkarmak için okurun, okuma sürecinin aşamalarında uygulayabileceği izlem ve teknikler bulunur. Karatay, Güngör, Bolat ve Okur'a (2013) göre okuduğunu anlamanın başat göstergelerinden biri okunan metni okuma sonrasında sözlü ya da yazılı biçimde özetleyebilmektir. Gerçekleştirilen özetleme etkinlikleri ile üstbilişsel becerileri işleterek gerekli bilgilerin belirlenmesi, silinmesi ve bilginin yeniden oluşturulması amaçlanır (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011).

Özetleme, bireyin kendi tümceleri ile metnin anadüşüncesini belirterek anlatılanları kısaca aktarmasıdır (Karatay ve Okur, 2012; Slavin, 2013). Bir başka deyişle dinlenen veya okunan bir metnin çözümlenerek ve uygun biçimde kısaltılarak yazıya aktarılmasıdır (Demirel ve Şahinel, 2006; Gupta ve Lehal, 2010). Wormeli'ye (2004, s. 44) göre özetleme, "metnin özünü olabildiğince az sözcük ve tümceyle yeniden oluşturmayı sağlayan" etkili bir süreçtir. Friend (2001, s. 15) özetlemeyi "metindeki önemli bilgileri seçerek metnin içeriğiyle ilişkili, kısa ve öz biçimde aktarmak" olarak tanımlar. TDK'ye (2011) göre özetleme, "bir yazı, konu, söz veya filmdeki içeriği daha az sözle anlatmak, özünü vermek, kısaltmaktır". Ülper ve Karagül (2011) özetlemeyi, bilginin anlamak için kaynak metnin içeriğinden alındığı, bilişsel süreçler sonucunda kısa bir metne dönüştürüldüğü ve

özetlemenin bir eylemsel bir deneyim olduğunu belirtmektedir. Özetleme anlama süreçlerini içerdiğinden bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe taşınarak kalıcılığının sağlanmasında etkilidir. Bilginin kalıcılığının sağlanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. Bu nedenle özetleme bir öğrenme izlemi olarak görülmelidir.

Endres-Niggmeyer'e (1998, s. 49) göre özetleme; “öncelikle özetlenecek bilginin çözümlendiği, ardından kısaltılıp yoğunlaştırıldığı ve son olarak uygun bir biçimde sunulduğu bir süreçtir”. Marzano, Pickering ve Pollock'a (2001, s. 30) göre özetleme “metindeki bazı bilgilerin silinmesi, bazılarının özet için tutulması ve değiştirilerek ifade edilmesi” işlemlerini içerir. Çıkrıkçı'ya (2004, s. 4) göre özetleme “yazma eyleminin bir alt bileşenidir ve özetleme metindeki önemli önermeleri, daha az önemli önermelerden ayırarak yeniden oluşturmaktır”. Metin odaklı yapılan bu tanımlardan yönelimle özetlemenin verilen bilgiyi, içeriği ve metnin amacını yani özünü kapsayacak biçimde kısaltılması ve yeniden düzenlenmesi süreci olduğu söylenebilir.

Özetleme sürecinde metinleri anlamaya yönelik geliştirilen okuma yaklaşımlarından biri de özetleme metninin içeriğini oluşturan anlam öbeklerini çözümlenektir (Dilidüzgün, 2013). Bu çözümlenme sürecinde birey, kaynak metnin iletisinden yönelimle anadüşünceyi ve yardımcı düşünceleri belirleyip kaynak metindeki önemli öğeleri seçebilmelidir. Metnin anadüşüncesi, gerekli bilgiler seçilerek ve yardımcı düşüncelerle desteklenerek olay akışına uygun bir biçimde sunulmalıdır. Bu sırada olayda geçen kişi, yer, zaman gibi öğelere gerektiği kadarıyla yer verilmelidir. Garner (1987, s.301), özetlemeyi “metne odaklanarak ve gerekli kuralları işleterek metindeki hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğunun belirlendiği sözlü ya da yazılı ifadeler” biçiminde belirterek özetlemede gerekli olduğu düşünülen önemli öğeler vurgulanmıştır.

Özetleme; seçme, silme, genelleme ve yeniden oluşturma gibi büyük ölçekli yapı kurallarını içerir. Bu kuralların aktarılmasında ve uygulanmasında metindeki olayları ayırıştırma, ilişkilendirme, sınıflandırma, sıralama gibi işlemlere başvurulur (Dilidüzgün, 2013). Kaynak metnin anlaksal süreçlerini seçtikten, sildikten, genelleştirdikten ve yapılandırdıktan sonra anadüşünce kapsamında özet metin oluşturulur. Bu nedenle büyük yapıya ulaşmak için yerine getirilmesi gereken bu metinsel işlemler aynı zamanda bir özet metnin taşınması gereken nitelikleri de içerir (Hare ve M. Borchardt, 1984). Alanyazından yönelimle özet metnin taşınması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

▪ “Özet metin, yeniden yapılandırılmış bir başlık içermelidir (Ülper ve Yazıcı Okuyan, 2010)”. Metnin başlığı, metnin büyük yapısının en yüksek aşamasını belirtmek için kullanılır (Dilidüzgün, 2013).

▪ “Özet metin, kaynak metnin anadüşüncesini içermelidir”. Bir metnin omurgasını oluşturan anadüşüncenin tanımlanması yazılı metnin bütünleşmesini sağlayan metinsel bir eylemdir (Winogrand, 1984). Öte yandan bu kural, metnin anlaşılabilirliğine ilişkin önemli bir göstergedir.

▪ “Özet metin, kaynak metnin yardımcı düşüncelerini de içermelidir”.

▪ “Özet metinde, kaynak metin özgün tümcelerle yeniden yapılandırılmalıdır”.

▪ “Kaynak metindeki önemli bilgilerin tamamı seçilerek özet metin içine yerleştirilmelidir”.

Özetleme becerisinin öğretiminde öğrencilere genelleme, yeniden yapılandırma gibi anlaksal tabanlı ipuçları sunulmalı ve metnin büyük yapısına nasıl ulaşabilecekleri konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir (Hare ve M. Borchardt, 1984).

▪ “Özet metninde, gereksiz ve önemsiz bilgilere yer verilmemelidir”.

▪ “Özet metin, bağlamsal olarak kaynak metni temsil edecek uzunlukta olmalıdır”.

Nitelikli bir özet metin için, kaynak metindeki tüm önemli bilgiler özet metinde olmalıdır, gereksiz ve önemsiz bilgilere yer verilmemelidir (Winogrand, 1984). Bu bağlamda metinsel işlemlerin gerçekleştirilmesi özet metnin niteliğini ve kaynak metnin temsil edilirliğini artıracaktır.

İyi bir özetleme yapılabilmesi için gerekli olan kuralların bazılarını Doğan ve Özçakmak çalışmasında izlemler biçiminde adlandırarak şöyle sıralamıştır (2014, s.155-157):

- “Bakış açısını doğru biçimde kullanma
- Başlık kullanma
- Anlatım kipini doğru kullanma
- Önemli bilgiyi belirleme
- Önemsiz bilgiyi silme
- Metin dışı bilgiye yer vermeme
- Tutarlı biçimde yazma
- Kısaltarak yazma”.

Ülper ve Karagül (2010) verilen kaynak metni doğru biçimde özetlemek için yapılacak metinsel işlemleri; metnin anadüşünce ve yardımcı düşüncelerini belirlemek,

önemli bilgilerini seçmek, önemsiz tümcelerini silmek, bazı tümceleri genellemek ya da yeniden oluşturmak olarak belirtir. Akyol'a (2010) göre özetleme yapabilmek için özgün içeriğe bağlı kalınmalı, bilgilerin bir bölümü silinmeli, bir bölümü aynen korunmalı, bazı bilgiler geliştirilip genişletilmeli ve metin yapısına ilişkin önemli noktalar bilinmelidir.

Özetleme, hem okuma sürecinden sonra hem de okuma süreci sırasında gerçekleştirilebilir. Bu uygulama, okuma süreci öncesinde hazırlanan sorulara verilen yanıtlarla ve metni okuduktan sonra yapılacak gerekli düzeltmelerle desteklenebilir (Özgül, 2019). Bu bağlamda özetlemede okuma ve yazma becerileri iç içedir. Okur bir metnin özetlenmesinde okuma, anlama, yorumlama ve yansıtma yollarını uygular (Basham, 1986). Nitekim özetlenecek metin çok iyi anlaşılıp çözümlenmeli, önemli noktalar seçilmeli ve yeniden oluşturularak yazılmalıdır.

Özetlemenin bir öğrenme izlemi olarak eğitimde kullanımına bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukla özetleme öğretimi konusunda yetkin olmadıkları görülmektedir. Oysa özetleme bilişsel yükün olduğu, metnin tamamını anlamlandırmayı gerektiren zor bir beceridir (Ülper, 2019). Bu nedenle öğrencilere, öğretmenlerinin rehberliğinde özetlemenin nasıl ve hangi izlemler kullanılarak gerçekleştirileceğine ilişkin bilgiler aktarılmalıdır. Özetleme sürecinde öğretmenler ve öğrencilerin yerine getirmesi gereken bazı sorumluluklar vardır. Bu sorumluluklar Çizelge 2.2.'de belirtilmiştir (Melton, 2002; Akt. Belet, 2005).

Çizelge 2.2. Özetleme Sürecinde Öğrenci ve Öğretmenlerin Sorumlulukları

Öğrenci	Öğretmen
1. Metni özetleme amaçlı okumalıdır.	1. Öğrencilerin, birbirlerinin özetlerini okumasını sağlamalıdır.
2. Okununan metindeki düşünceleri kendi tümceleri ile yeniden yazmalıdır.	2. Öğrencilerin okudukları metinle ilgili özetlerinde kendi anlatımlarına ilişkin özetler yazmalarını sağlamalıdır.
3. Metinde anlatılmak istenen anadüşünceyi bulmalıdır.	3. Bir metnin özeti okunmadan öğrencinin metni okuması, özetlemesi ve yazarla karşılaştırmasını sağlamalıdır.
4. Ayrıntıları sınıflandırmalıdır.	4. Metnin anadüşüncesi vurgulanmalı, tüm ayrıntıların hatırlanmasına gerek olmadığı anlaşılmasını sağlamalıdır.
5. Özetlemenin, bilgilerin bir sıralaması değil; metindeki kısıtılarak anlatılan biçimi olduğunu unutmamalıdır.	5. Öğrencilerin özetlerini inceleyerek özetlerini gözden geçirmelerini sağlamalıdır.
6. Bilgileri tutarlı biçimde bütünleştirerek yazmalıdır.	
7. Özeti yeniden okumalı ve gözden geçirmelidir.	

Çizelge 2.2.'de anıldığı gibi özetleme izlemi öğretimi, özetleme becerisinin geliştirilmesinde izlenebilecek üstbilişsel önemli bir beceridir. Genellikle özetleme etkinlik olarak bireylerin karşısına ilk olarak ilköğretim döneminde çıkmaktadır. Bu süreçte

öğretmenler, özetleme becerisinin doğru bir biçimde kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, süreçte öğrencilerin etkin bir biçimde katılım gösterebilecekleri özgün ve etkili öğretim yollarına gereksinim duymaktadır (Aydın, 2022). Bu süreçte öğretmenler rehmen konumunda olmalı öğrenciye gerektiğinde destek vermeli, öğrencilerin birbirlerine geribildirim vermesini sağlamalıdır. Öğrenciler ise özetleme izlemelerini uygularken öncelikle metindeki önemsiz bilgiler belirler ve çıkarır. Bu yapılırken metnin asıl anlamını ve yapısını yansıtacak ana ve yardımcı düşünceler de belirlenerek belleğe aktarılır. Her bölümcedeki önemli bulunan ayrıntılar birbirleriyle olan anlam ilişkileri gözetilerek kısaltılır ve bu düşünceler bütünleştirilerek öğrencinin yazdığı kendi tümcelerini gözden geçirilerek öz oluşturulur.

Özetlemenin öğretilmesi okuduğunu anlayan ve gereksinimlerine göre çözümleyebilen ve belirleyebilen bireylerin yetişmesini beraberinde getirecektir. Bu yönden yurtdışı ana dili eğitim programlarında özetlemeye yer verilmektedir (Bean ve Steenwyk, 1984; Knudson, 1998). Türkiye’de 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 5. sınıf düzeyinden başlayarak, çeşitli öğrenme çıktısı başlıkları altında özetlemeye değinilmiştir. 2019 Türkçe Öğretim Programı “Yetkinlikler” başlığındaki Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri “Ana dilde iletişim”dir. Bu yetkinlikte öğrencilerden beklenen; kavram, düşünce, görüş ve duygularını hem sözlü hem de yazılı olarak belirtmeleri ve yorumlamaları ayrıca her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir biçimde dilsel etkileşimde bulunmalarıdır. Bu süreçte işe koşulacak becerilerden biri olan okuma becerisinin geliştirilmesi, okuduğundan yönelimle söz varlığının zenginleştirilmesi, okuma yazma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları arasındadır. Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olan özetleme karmaşık bilişsel süreçlerden oluşur. Bu açıdan özetleme, anlamamanın en üst ürünü olarak nitelendirilebilir ve bu süreçte aşamalı olarak birçok bilişsel işlemin ön koşul olarak gerçekleşerek ilerlemesi gerekir (Karadağ, 2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki özetlemeye ilişkin okuma, dinleme/izleme ve yazma öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde okuma ve dinleme/izleme becerilerinde her sınıf düzeyinde özetleme öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu öğrenme çıktılarının açıklama görünümleri Çizelge 2.3.’de sunulmuştur (MEB, 2019).

Çizelge 2.3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Özetleme Beceri, Öğrenme Çıktı ve Açıklamaları (5-8. sınıflar)

Sınıf Düzeyi	Beceri Alanları	Öğrenme Çıktıları
5. Sınıf	▪ Dinleme	T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
	▪ Okuma Anlama	T.5.3.13. Okuduklarını özetler.
6. Sınıf	▪ Dinleme	T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
	▪ Okuma Anlama	T.6.3.16. Okuduklarını özetler.
7. Sınıf	▪ Dinleme	T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
	▪ Okuma Anlama	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.7.3.15. Okuduklarını özetler.
	▪ Yazma	T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
8. Sınıf	▪ Dinleme	T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler
	▪ Okuma Anlama	T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.8.3.13. Okuduklarını özetler.
	▪ Yazma	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Çizelge 2.3.'e bakıldığında 5. ve 6. sınıf düzeyinde yalnızca *dinleme* ve *okuma* beceri alanına ilişkin özetleme öğrenme çıktılarına yer verilirken; 7. ve 8. sınıf düzeyinde *dinleme*, *okuma* ve *yazma* beceri alanına ilişkin özetleme öğrenme çıktılarına yer verilmiştir (MEB, 2019). Okuma becerisinin anlama başlığı altındaki özetleme öğrenme çıktıları her sınıf düzeyinde yer alırken; akıcı okuma başlığındaki izlem boyutuyla ilgili öğrenme çıktıları 7. sınıfta başlamaktadır. 7. ve 8. sınıf düzeyinde okuma ve yazma beceri alanına ilişkin öğrenme çıktılarının açıklamasında “*özetleyerek okuma*” ve “*özet çıkarma*” izlemine yer verildiği görülmektedir. Yazma becerisi altındaki özetleme öğrenme çıktıları, okuma becerisinin izlem boyutuyla ilgili çıktılarda olduğu gibi 7. sınıf düzeyinde başlayarak programda yer almaktadır. Program’da özetleme dinleme/izleme, okuma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Programda özetleme hem öğrenme çıktısı hem de okurken ve yazarken kullanılacak bir izlem olarak sunulur.

Özetlemeye ilişkin var olan görünümü ortaya koymak için Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarını da incelemek gerekir. Ülper ve

Karagül'ün (2010) araştırması Türkçe ders kitaplarının özetleme açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında araştırmacılar ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf kitaplarını özetleme etkinlikleri açısından incelemiş ve kitaplarda özetleme için temel işlemler olan *silme*, *genelleme* ve *yapılandırmaya* ilişkin öğrenme çıktısı olmadığını belirlemiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yürürlükte olan Türkçe ders kitaplarını inceleyen Karadağ (2019) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacıya göre kitaplar özet yazmada öğrencilere rehberlik etmemekte, öğrencilerin özet yazmayı bildiğini varsaymaktadır. Buradan yönelimle özetlemenin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe ders kitaplarında yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Oysa özetleme sürecinin aşamalarına bakıldığında özetleme becerisinin, bireyin kendiliğinden edinebileceği bir beceri olmayıp öğretilmesi gereken bir beceri olduğu görülür (Bulut, 2013). Bu bağlamda dört temel dil becerisinin etkin biçimde kullanılmasında özetleme becerisinin öğrencilere doğru bir biçimde öğretilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması önemlidir. Öğretmenler özetleme becerisinin kazandırılmasında eğitim sürecinin etkili olması için türlü izlem, yöntem ve tekniklere gereksinim duyar. Bununla birlikte uygun izlem ve yöntemlerle özetleme öğretiminin yapılması hem özetlemeye yönelik tutumunu hem de bireyin özetleme özyeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021).

2.3. Özetlemede Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Özetlemenin anlamayı ve anlatılanı görünür kılmayı gerektirmesi nedeniyle kazanılması kolay olmayan bir beceri olduğu söylenebilir. Özetlemede metindeki önemli bilgiyi seçme, anadüşünceyi vurgulama gibi izlemler, öğrencilere ilgi çekici etkinlikler ile verilebilir. Bu sayede özetlemenin yanında okuma, anlama, yorumlama gibi diğer alanlar da geliştirilebilir. Çetinkaya'ya (2004) göre okur, okuduğu metni anlamlandırırken etkili izlemler ile sürece katılarak anlama sürecini denetleyerek eski bilgileri ile yeni bilgiyi bütünleştirir. Bahap Kudret ve Baydık (2016) yaptıkları araştırmada öğrencilerin özet metin oluştururken metinde okuduklarını, önbilgileri ile ilişkilendirmeden yalnızca hatırladıklarını yazdıklarını belirtir. Metni anlamlandırma sürecinde, bireylerin özetleme izlemlerini gerekli biçimde kullanmaları ve kullandıkları izlemlerin sıklıkları önemlidir. Bu nedenle sıralı bir biçimde gelişen özetleme beceri eğitiminde, bireyler izlemler konusunda bilgilendirilmeli, buna yönelik uygulamalar yapılmalı ve öğrencilere geribildirim sunulmalıdır (Çetinkaya ve Polat Demir, 2017).

Araştırmacılar özetleme becerilerini geliştirmek için türlü izlem ve yaklaşımlar önermişlerdir. Hare ve Borhardt (1984) özetleme izlemlerini; “kavramları genelleme, paragrafta konu tümcesini bulma, önemsiz bilgileri silme, anadüşünceyi bulma ve özeti düzeltme” biçiminde belirtir (Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 154). Van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından önerilen Büyük Ölçekli Yapı Modeli ise en başat özetleme izlemlerindendir (Doğan ve Özçakmak, 2014). Bu modele göre metni okuma, çözümlenme ve anlama küçük ve büyük ölçekli yapılardan oluşan bir süreçtir (Karatay ve Okur, 2012). Bu bağlamda özetleme; “silme, genelleme ve yeniden oluşturma” izlemleri kullanılarak çok sayıda tekil önermelerden oluşan metnin öz biçime dönüştürülmesi sürecidir (Doğan ve Özçakmak, 2014). Bu dönüştürücülerden yönelimle metindeki gerekli yerler silinip genellenerek kısaltılır, yeniden oluşturulur ve ana iletiyi sunan büyük ölçekli öz yapıya erişilir (Fidan ve Gerçek, 2017).

Bir metni özetlerken amaç tez tümcesini bulmakla örtüşen büyük yapıya ulaşmaktır. Bir metni büyük yapısına ulaşmadan özetlemek mümkün değildir (Ülper ve Akkök, 2010). Dolayısıyla silme, genelleme ve yapılandırma gibi bilişsel süreçleri kullanarak bir metnin büyük yapısına ulaşmak, hem metnin anlaşılmasını hem de özetinin bellekte yapılandırılmasını gösterir. Bu nedenle hem metni anlamak amacıyla okuyan okur hem de metni özetlemek amacıyla okuyan okur metnin tez tümcesine ulaşmak için aynı bilişsel işlemleri kullanmak zorundadır (Ülper ve Akkök, 2010).

Özetleme izleminin hem anlama hem de özet metin üretme izlemi olarak kullanılabilmesinin nedeni, okuma ve yazma becerilerinin ortak özelliklerinin olmasıdır. Bu ortak özellikler, bir öğretim izlemi olarak özetlemenin, yazma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri olmak üzere iki etkinin olduğunu göstermektedir. Özetleme izlemleri, özetleme kurallarını öğretmek, özetleme becerisini geliştirmeyi amaçlayan yazma becerisi ile birlikte de kullanılmaktadır (Ülper ve Akkök, 2010). Kintsch (1988) çalışmasında özetleme izlemlerini not alma-inceleme ve kendini sorgulama izlemleri ile karşılaştırmıştır. Day (1986) benzer bir çalışmada özetleme becerilerinin öğretiminde kullanılan dört ayrı yöntemi karşılaştırmıştır. Öte yandan Ülper ve Akkök (2010) özetleme becerisini geliştirmek için özetleme eğitimi vermenin ve özetleme eğitime ek olarak bilgilendirici metin yapılarını bir izlem olarak kullanmanın, özetleme eğitimi vermemeye karşı etkili olduğunu belirtir.

Öğrencilerin bilimsel ve sosyal yaşantılarında da kullanabilecekleri özetleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğretmenler bazı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır.

Brassell ve Rasinski (2008, s. 86) ve Wormeli'ye (2004) göre bu tekniklerden bazıları Çizim 2.1.'de sunulmuştur.

Sesli Düşünme	Grafik Düzenleyiciler	Akrostiş	3-2-1	Bloom Taksonomisi Özet Küpleri
Kısa Notlar	Yapboz	Sessiz Sinema	Önceden Hazırlanmış Düzenleyiciler	Atlıkarınca Beyin Fırtınası
Özet Çerçevesi	Sıralama	Test Hazırlama	Sokratik Çember	Günlükler
Hareketli Özetler	Gösteri	Analiz Matrisleri	Model Oluşturma	Düşün- Eşleş- Paylaş
Öykü Haritası	SQ3R	Özetleme Topu	5N1K	P-Q-R-S-T

Çizim 2.1. Özetleme teknikleri

Çizim 2.1.'de gösterilen özetleme teknikleri, uygulama bakımından farklı öğrenme biçimlerini yansıtmakta ve öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Schoenbach, Greenleaf ve Murphy (2016) Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın uygulama sürecinde anılan özetleme tekniklerinden *Kısa Notlar*, *Beyin Fırtınası*, *Yapboz*, *Test Hazırlama*, *Günlükler*, *Hareketli Özetler*, *Öykü Haritası*, *Düşün-Eşleş-Paylaş* ve *Sesli Düşünme*'nin önemli olduğunu, anlama ve anlatma becerilerine ilişkin kapsamlı aşamalar içerdiğini belirtir. Öte yandan bu yaklaşım, alanyazındaki yukarıda anılan çalışmaları desteklemekte ve özetleme izlemlerine yönelik etkinliklere bir seçenek sunmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin seçme, silme, genelleme ve yapılandırma gibi bilişsel işlemlere ilişkin ipuçları vererek bir metnin büyük yapısına nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirilmesi, özetleme izlemlerinin öğretiminde önemlidir (Friend, 2001; Hare ve Borchart, 1984; Akt. Ülper ve Akkök, 2010).

2.4. Çıraklık Yaklaşımı

Öğrencilerin akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme becerilerini desteklemek için öğretim ortamlarında işe koşulabilecek birçok yaklaşım seçeneği vardır. Çıraklık yaklaşımı da bunlardan biridir. Tarih boyunca birçok

genç çırak, başarılı bir ustanın liderliğinde bir beceriyi ya da ticareti öğrenirken çıraklık sürecinden geçmiştir (Knapp ve Winsor, 1998). Bu çıraklık sürecini izleyen bir öğrenci, destekle öğrenmenin ilk biçiminden, öğrenmede ustalaşan ve gerekli becerileri taşıyan bağımsız öğrenen durumuna geçer. İlgili süreçte uzman konumundaki uygulayıcı çırağı bilinçli olarak yönlendirir, destekler, yavaş yavaş desteği azaltır ve geribildirim verir (Taylor, 1992). Su kayağı yapmaktan yemek pişirmeye, orkestra yönetmekten ameliyat gerçekleştirmeye, okumaktan yazmaya dek çok sayıda devinimsel ve bilişsel öğrenme bu bağlam içinde gerçekleşebilir. Zaman içinde ise eğitim sisteminde de kendini gösteren çıraklık yaklaşımı geleneksel çıraklık, bilişsel çıraklık ve okuma çıraklığı olarak ulamlaşmıştır (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016).

2.4.1. Geleneksel Çıraklık Yaklaşımı

Çıraklık biçimindeki öğrenme ve öğretme sürecinin, Orta Çağ'a kadar dayandığı bilinir. O dönemde hizmetkâr ve ustanın karşılıklı olarak birbirlerine bağlandıkları, ustanın eğitim verirken hizmetkârın yaşamı için sorumluluk taşıdığı görülür (More, 1980; Akt. Ehrlick, 2021). İngiltere'de çıraklık, 1563 yılında Zanaatkârlar Tüzüğü'nün kabul edilmesiyle kanunlaştırılmıştır (Collins, Brown ve Newman, 1989). Sanayi Çağı'nın başlaması zorunlu eğitim çıraklık uygulamalarına olan gereksinimi azaltmış olsa da, çıraklık birçok öğrenci için, mesleki ve bireysel olgunluk kazanana kadar okuldan işyerine geçişi sağlamıştır (Ehrlick, 2021). Çıraklık, birçok gelişmiş ülkede önemli bir kurumdur; aynı zamanda birçok düşük gelirli ve alt-orta gelirli ekonomide gençlere yönelik beceri eğitiminin ana kaynaklarından biridir (Ghefaili, 2003).

Devinimsel becerinin veya el becerisinin geliştirilmesine dayanan geleneksel çıraklık deneyimi, türlü aşamalardan geçerek bir becerinin ustalığının aşamalı olarak geliştirilmesini içerir (Collins, Brown, ve Holum,1991). Geleneksel Çıraklık Yaklaşımı (Traditional Apprenticeship Approach) olarak anılan bu yaklaşım resim ve yontu sanatından tıp ve hukuka dek çoğu alanda uzmanlık deneyimi için gerekli bilginin aktarım aracı olmuştur (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021). Bu yaklaşım Vygotsky'nin 'yakınsal gelişim alanı' (ZPD) ve sosyal öğrenme kuramına dayanan bağlayıcı bir öğrenme modelini içerir (Ehrlick, 2021). Her şeyden önce çıraklık, bir alandaki görevleri yerine getirme yöntemlerini vurgular. Çıraklar bu yöntemleri, Lave'in gözlem, liderlik ve uygulama olarak adlandırdığı ya da öğretmenin bakış açısından örnekleme, liderlik ve öz yönelimli öğrenme olarak öğrenirler (Collins, Brown ve Newman, 1989). Bu uygulamalarda çırak, genellikle bir dizi farklı ancak

birbiriyle ilişkili alt beceriyi gerçekleştiren ustayı tekrar tekrar gözlemler. Çıracık daha sonra ustanın rehberliği ve yardımı ile süreci yürütmeye çalışır. Örneğin, deneyimsiz birey, yemek yapan birinin yaptığı aşamaları izler ve elinden geldiğince yardım eder; bir esnafın satış sürecine katılır; daha deneyimli bir terzinin gözetiminde kumaşları bir araya getirir. Böylece çıracık öğrenciler, çıracılık sürecinde erek görevin aşamalarını görebilir.

Çıracılığın amacı, çırağa bir görevi nasıl yapacağını göstermek ve çırağın bunu tek başına yapabilmesini sağlamaktır. Geleneksel çıracılık sürecinde devinimsel eylemlere ilişkin süreçlerin aşamaları gözlemlenebilirken düşünme eylemlerine ilişkin süreçlerin aşamaları gözlemlenemez (Ghefaili, 2003; Akt. Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).

2.4.2. Bilişsel Çıracılık Yaklaşımı

Bilişsel Çıracılık Yaklaşımı (Cognitive Apprenticeship Approach) kaynağını, Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı'ndan alır. Sosyal yapılandırıcılığa göre öğrenme dile bütüncül bir açıdan yaklaşarak, bilginin sosyal bağlamdan ayrı ve bireysel çabalarla kazanılamayacağını yeni bilginin işbirliğine dayalı olarak yapılandırılacağını belirtir (Geary, 2018). Bilişsel çıracılıkta, bilgi ve öğrenmeye ilişkin düşünme süreçlerini görünür kılan etkinliklerle öğrencilerin erek beceriyi kazanması sağlanır. (Ghefaili, 2003). Bu süreçte öğretmen, öğrenciye etkili bir biçimde kılavuzluk etmek için geleneksel çıracılık yöntemlerini de kullanabilir. Bilişsel çıracılık, bilimsel ve mesleki eğitimin etkili biçimde bütünleşmesine yardımcı olur (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021). Bu süreçte, öğrenciler bir yandan öğrenmenin bilişsel ve üstbilişsel bileşenlerini içeren süreçleri işletirken, diğer yandan karmaşık durumlar karşısında bilim insanları gibi düşünmeyi öğrenir (Collins, Brown ve Holum, 1991).

Deneyimli bir bireyin diğerine bilgi aktarımında bulunması, geleneksel ve bilişsel çıracılık sürecinin ortak öznesidir. Bu süreçlere ilişkin görünümler Çizelge 2.4.'te sunulmuştur (Brown, Collins ve Duguid, 1989; Akt. Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).

Çizelge 2.4. *Geleneksel Çıraklık ile Bilişsel Çıraklık Arasındaki Ayrımlar*

Geleneksel Çıraklık	Bilişsel Çıraklık
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kolay görevler ▪ Fiziksel beceriler ve süreçler ▪ Doğal ortamda birebir öğrenme ▪ Gözlemlerle gerçekleştirilen görevler ▪ Fiziksel görevleri yaparak öğrenme ▪ Öğrenme sürecinde örnekleme, liderlik ve azalan başarımların görünümü ▪ Görevler ile belirlenen öğrenme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Karmaşık/ soruna dayalı görevler ▪ Bilişsel ve üstbilişsel süreçler ▪ Sınıfta belirlenen birkaç öğrenci ile öğrenme ▪ Karşılaştırma yoluyla gerçekleştirilen görevler ve işlemler ▪ Sorunların çözümünde, düşünce süreçlerini dışsallaştırarak öğrenme ▪ Öğrenme sürecinde örnekleme, liderlik, yapı iskelesi, eklemleme, yansıtma ve düşüncelerin araştırılması görünümü ▪ Sonuçlar ile belirlenen öğrenme

Çizelge 2.4.'e göre geleneksel çıraklıkta, öğrenilecek bir görevi yerine getirme süreci genellikle kolaylıkla gözlemlenebilir. Bilişsel çıraklıkta ise, bireyin düşüncüyü isteyerek yüzeye çıkarıp görünür kılması gerekir. Yani öğretmenin düşünme süreci öğrencilere, öğrencinin düşünme süreci öğretmene görünür kılınmalıdır. Geleneksel çıraklık ile bilişsel çıraklık arasındaki en önemli ayrım budur. Öğrenen konumundaki bireyin, usta konumundaki bireyi gözlemlemeye başlaması ve ustanın giderek azalan desteği ile o işi tek başına yapabilir duruma gelmesi bilişsel çıraklıkta önemlidir (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).

2.4.3. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı

1990'larda uygulanmaya başlanan Okuma Çıraklığı Yaklaşımı (Ek 10), bireylerin daha yetkin okurlar olmaları için gereksinim duydukları bilgileri, izlemleri ve becerileri geliştirmelerini sağlayan bir okuma okuryazarlığı öğretimidir (Satthapong, 2018; Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016). Okuma çıraklığı, kaynağını bilişsel çıraklıktan alır. Bu nedenle, sosyal yapılandırıcılık ve sosyal bilişsel öğrenme kuramı ile yakından ilişkilidir (Salavert, 2015). Vygotsky (1978) tarafından ileri sürülen Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı'na göre, okuma çıraklığında üstbilişsel işlemlerin hem toplumsal hem de ekinsel düzeylerde karmaşık etkinliklerle gerçekleşmesi söz konusudur (Harrington, 2014). Vygotsky'nin savunduğu *Sosyo-kültürel model, Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development), İşbirlikli Öğrenme ve Yapı İskelesi* kavramları okuma çıraklığının temelini oluşturur (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016).

Okuma ıranklığı uygulamalarında bireyler arasında gerçekleşen işbirlikli etkileşimsel öğrenmeler, yakınsal gelişim alanında oluşur ve öğrenilen bilgiler zmsenir (Hamamcı ve Hamamcı, 2015). Yakınsal gelişim alanından yönelimle, deneyimli liderin öğrenim desteğiyle ırank okurun okuma sürecinde alt düzey ve st düzey bilişsel işlemleri gerçekleştirebilmesine olanak tanıyan etkileşimsel uygulamalara yer verilir (Greeno, Collins ve Resnick, 1996). ıranklık sınıftaki bir okuyucu, öğrenme için sosyal destek sağlamak için ğreneni Vygotsky'nin “*daha yetkin bir baŐkası*”nın desteği kavramı ile öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ilerletmek için stbiliŐsel etkinliklere yönlendirir (Rogoff, 1990). Bu etkinlikler arasında çok sayıda karmaşık metin okumak, sorunlar ve zmler de içinde olmak üzere okuma süreçlerini paylaŐmak ve metinlere ilişkin zet metin çıkarmak ve özetleyerek anlatmak yer alır (Harrington, 2014).

Okuma ıranklığı Yaklaşımı ile öğrenme öğretme ortamlarında, okuma ve anlama süreçleri içselleŐtirilerek öğrencilerin bu süreçleri giderek kendi kendilerine yapabilir duruma gelmesi amaçlanır (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016). Okuma ıranklığı sürecinde, öğrencilerin önceki okuma deneyimleri, okunan metinlerin içeriğinin anlaşılmasını sağlar. Bunun yanında öğrenciler okuma okuryazarlığı konusunda bilgi, beceri ve sosyal davranış biçimleri kazanır. Bu davranış biçimlerini kazandırırken öğretmenin görünmeyen süreçleri öğrencilere görünür kılması önemlidir. Görünmez anlamlandırma süreçlerini öğrenciye görünür kılmak, okuma sırasında gerçekleŐmelidir (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016). Öğrencilerin okuduklarını anlamaları için sorgulama ve tartışma teknikleri ile süreci deneyimlemeleri gerekir (Salavert, 2015). Geleneksel sınıflarda çok az özgün tartışma gerçekleşir; ancak çoğu ğrenci için baŐkalarıyla konuşmak, birinin düşüncelerini geliştirmenin ve bunları dile getirmenin önemli yoludur.

Öğretmen, okuma Çıranklığı uygulamalarında sürece önderlik etmeli ve öğrenciye sorumluluğu aşamalı olarak bırakarak öğrencinin görevi yerine getirmesini sağlamalıdır (Moje, 2007). Bu süreçte ğretmen tarafından öğrencilere görünür kılınan ve birlikte uygulanan belirli aşamaların çoğu, Palincsar ve Brown (1984) tarafından üstlenilen karşılıklı öğretime ilişkin etkinlik türlerini içerir. Bu etkinlikler okuma amaçlarını incelemeyi, ilgili Şemaları etkinleŐtirmeyi, dikkati düzenlemeyi, içeriği değerlendirmeyi, çıkarımlarda bulunmayı, anladıklarını özetlemeyi ve bunları sınamayı içerir (Fairbanks, Cooper, Masterson ve Webb, 2009).

Moje (2007) ğrenenlerin, okuduklarını etkili bir biçimde nasıl anlayacaklarını ve iselleŐtireceklerini öğrenmek için özetleme, sorgulama, açıklama ve kestirimde bulunma

gibi izlemleri ayrıntılı bir biçimde kullanmalarını savunur. Özetleme becerisinin geliştirilmesinde bireyin yazdığını gözden geçirip düzeltmesi, anlamlandırma sürecinin bilincinde olması, okuma, okuduğunu anlama ve okuduğunu aktarma süreçlerine etkin katılım sağlaması önemlidir (Özdil, 2019). Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın özetleme tekniklerinden *Kısa Notlar, Beyin Fırtınası, Yapboz, Test Hazırlama ve Sesli Düşünme*'nin kullanılabilceğini savunması (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2016), yaklaşımın araştırmada yeğlenmesinde etkili olmuştur. Satthapong'un (2018; Akt. Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021) ele aldığı Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na ilişkin uygulama süreci aşamaları aşağıda Çizelge 2.5.'te sunulmuştur.

Çizelge 2.5. Okuma Çıraklığı Uygulama Aşamaları

	Liderin Görevi	Öğrencinin Görevi
<i>Birinci Aşama Örnekleme (Modeling)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Lider çok boyutlu bir okuma ya da yazma görevinin nasıl başarılacağını canlı biçimde ya da video kayıt ile gösterir. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci yalnızca bireysel adımları değil, tüm etkinliği gerçekleştiren lideri gözlemlemelidir. İlgili görevin nasıl yapıldığına ilişkin belleğe dayalı bir model geliştirmelidir.
<i>İkinci Aşama: Liderlik (Coaching)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci istediğinde gerekli destek verilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci, liderin önderliğinde okuma ve yazma uygulamaları yapmalıdır. Gereksinim duyduğunda yardım almalıdır.
<i>Üçüncü Aşama: Azalan destek (Fading)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciye sorumluluk aşamalı olarak bırakılarak ilgili görevi tek başına yerine getirmesi sağlanmalıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> Küme olarak çalışırken öğrenciler, verilen çok boyutlu görevi zamanla tek başına yapabilir duruma gelmelidir.
<i>Dördüncü Aşama: Öz yönelimli öğrenme (Self-directed learning)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciye yalnızca istediğinde yardım edilmelidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Çok boyutlu görevi öğrenci tek başına yapmaya çalışmalıdır.
<i>Beşinci Aşama: Genelleme (Generalizing)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci ile öğrendiklerinin genellenebilirliği tartışılmalıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci, öğrendiklerinin genellenebilirliğini tartışmalıdır.

Çizelge 2.5.'e göre okuma çıraklığının ilk aşaması *örneklemedir*. Bu aşamada öğrenci, liderin tüm adımlara ilişkin açıklamalarını dinleyip işlemlerini ve davranışlarını gözlemler. *İkinci* aşamada, öğrenci liderin kılavuzluğunda okuma görevine ilişkin uygulamalar yapar. Lider, işe koştugu eylemlerin aşamalarını ve düşüncelerini görünür kılan

uygulamalarla öğrencinin görevin üstesinden gelmek için izleyeceği yolu sezmesini ve anlamasını sağlar. *Azalan destek* aşamasında öğrenci, liderin gözetiminde bağımsız uygulamalar yapar. Bu aşamada öğrenci bağımsız bir biçimde görevin üstesinden gelebilecek beceriyi kazanana dek öğrenciye yalnızca zorlandığı aşamalarda destek verilir. *Öz yönelimli öğrenme* aşamasında, öğrenci okuma görevini tasarlama ve yürütme sürecini benimsemeye başlar, yalnızca gereksinim duyduğunda liderden yardım alır. Son aşama olan *genellemede*, öğrenci okuma sürecinde uzmanlaşır ve edindiği beceriyi benzer bağlamlarda kullanır duruma gelir (Hansman, 2001).

Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'ndan yönelimle oluşturulan özetleme öğretimi tasarımı şu biçimdedir:

Çizelge 2.6. *Okuma Çıraklığı Uygulama Aşamaları ve Özetleme Öğretimi Aşamaları*

Okuma Çıraklığı Uygulama Aşamaları	Özetleme Öğretimi Aşamaları
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Örnekleme ▪ Liderlik ▪ Azalan destek ▪ Öz yönelimli öğrenme ▪ Genelleme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Özetleme Amaçlı Okuma ▪ Taslak Özet Metin Oluşturma ▪ Taslak Özet Metni Gözden Geçirme, Düzeltme ve Düzenleme

Çizelge 2.6.'ya göre özetleme öğretimi aşamaları okuma çıraklığı aşamaları ile yapılandırılan eğitim durumları ile verilir. Özetleme becerileri dizgeli ve tasarlanarak öğretilmelidir (Bahçıvan, 2019). Öğrencilerin bu beceriyi edinmesi için özetleme amaçlı okuma, taslak özet metin oluşturma ve taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme sürecinde kullanabileceği izlemleri öğrenmesi ve bu izlemleri uygulayarak beceri geliştirmesi gerekir (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020).

• *Özetleme Amaçlı Okuma*: Bu süreçte bireyin, kaynak metni anlamaya çalışırken özet metni oluşturma sürecinde kullanacağı öğelere dikkat etmesi ve özetleme sürecinin aşamalarına yönelik izlemleri kullanması gerekir. Bu bölümde öğrencilere uzmanlaşılacak becerinin tüm aşamaları açık ve anlaşılır biçimde anlatılır. Öyküleyici kaynak metinler sunulur ve üzerinden sözlü özetleme etkinlikleri gerçekleştirilir. Gerektiğinde öğretmen ve akran öğrenciye destek verir. Öğrenci süreçte metinle konuşur ve gerekli özetleme izlemlerini kullanır. Süreçte öğretmen ya da lider rolünü derece derece azaltır (*Örnekleme-Liderlik-Azalan Destek-Öz Yönelimli Öğrenme-Genelleme*).

• *Taslak Özet Metin Oluşturma*: Bu aşamada çalışmaya, öğrencilere kısa bölümceleri özetlemeyi öğretmekle başlanır ve seçme, silme, genelleme, yeniden oluşturma izlemleri öğretilerek erek davranışa ulaşılır. Gerektiğinde öğrenciye destek verilir. Hem öğretmene

yol göstermesi için hem de çalışma kümeleri arasındaki bütünlüğü sağlaması için kısa notlar kullanılır. Süreç sonunda öğrendiklerini genelleyerek öğrencinin tek başına özgün özet metin yazması sağlanır. Ardından öğrencilerin özetleme sürecine ilişkin öz ve akran değerlendirmeleri yapmaları sağlanır (*Örnekleme-Liderlik-Azalan Destek-Öz Yönelimli Öğrenme-Genelleme*).

- *Taslak Özet Metni Gözden Geçirme, Düzeltme ve Düzenleme:* Bu aşamada özet metnin yapısının kaynak metnin yapısı (olay, kişi, yer, zaman) ile örtüşüp örtüşmediği gözden geçirilir. Özet metinde, anlamsal bütünlüğü sağlamak için tümceler ve bölümceler ekleme ya da çıkarma izlemleri ile metin yeniden düzenlenir. Metin yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirilir ve düzeltilir. Gerektiğinde öğrenciye destek verilir. Öğrenciler kendi öğrenmelerini ve akranlarını değerlendirir (*Örnekleme-Liderlik-Azalan Destek-Öz Yönelimli Öğrenme-Genelleme*).

Bu yaklaşımın uygulama sürecinde ana çerçevesinin oluşturulmasından değerlendirme aşamasına kadar özetlemenin öğrenciler tarafından uygulanabilir düzende ele alınması amaçlanmıştır.

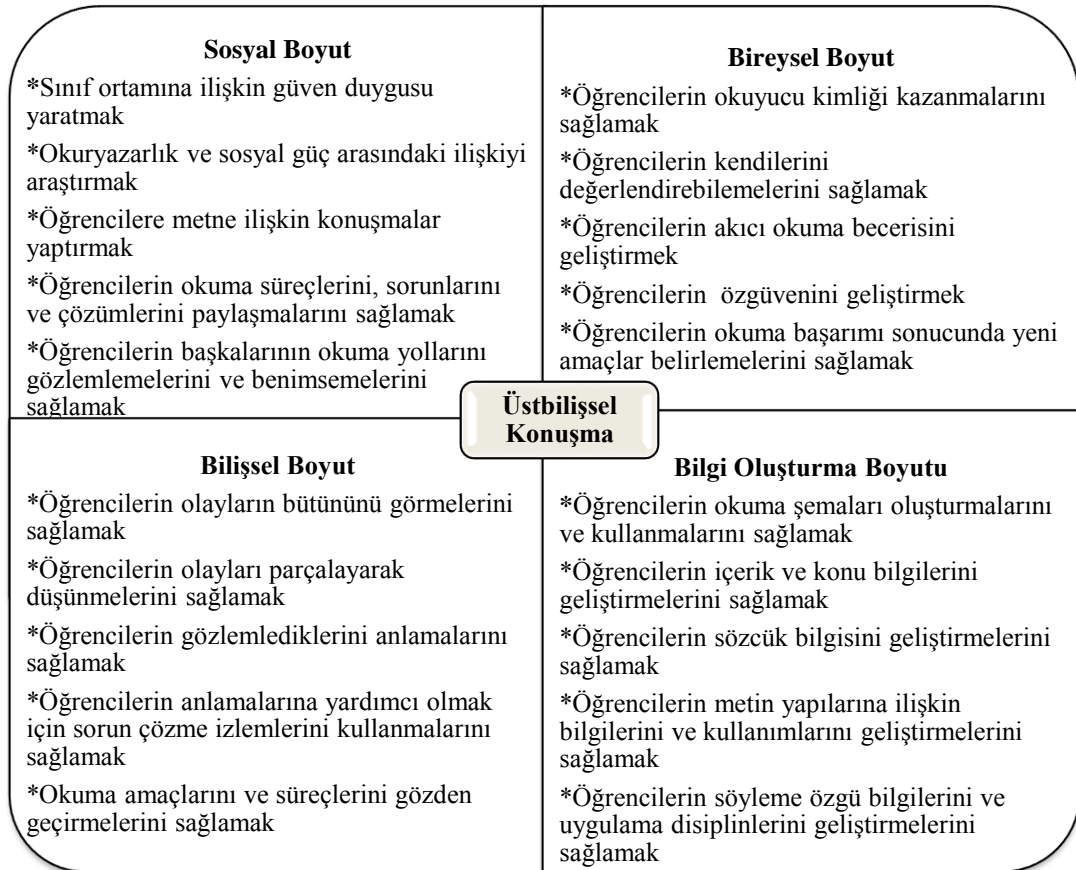
Okuma çıraklığı; becerilerin ve bilginin sürekli olarak yaratıldığı, paylaşıldığı, anımsandığı ve aktarıldığı etkili bir öğretme ve öğrenme sürecidir. Öğretmenler bu süreçte sosyal, bireysel, bilişsel ve bilgi oluşturma olmak üzere dört boyutu odağına alarak bütünleştirilmiş bir öğrenme-öğretme sürecini işe koşmalıdır. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme sürecinde yalnızca farklı öğrenme alanları bir araya getirilmez aynı zamanda her bir öğrencinin bireysel ve sosyal öğrenmeleri de bir araya getirilir (Tuncel, 2009).

2.4.4. Okuma Çıraklığı Yaklaşımının Boyutları

Okuma gelişimini desteklemek için gerekli olan sınıf yaşamının sosyal, bireysel, bilişsel ve bilgi oluşturma (Ek 10) olmak dört ana boyutu vardır (Satthapong, 2018). Boyutları çıraklık çerçevesine ve dolayısıyla bu çerçeveyi kullanan sınıfta kullanmak öğrencilerin kişisel sorgulamayı, küme tartışmasını ve birbirlerinden öğrenmeyi güdüleyen bir ortamda olduklarını düşünmelerine yardımcı olur.

Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın merkezinde bulunan ve sınıf yaşamının dört boyutunu birbirine bağlayan, öğretmen ve öğrencilerin okumayla kişisel ilişkilerini, sınıfın sosyal çevresini ve kaynaklarını, bilişsel etkinliklerini tartıştıkları ve düşündükleri sürekli bir konuşma vardır (Schoenbach, Braunger, Greenleaf ve Litman, 2003). Bu üstbilişsel konuşmada, öğretmen ve öğrenciler bireysel olarak kendi bilişsel süreçlerini okuyup

değerlendirirken süreç içinde; bilgi kaynakları, güdülenme, metinlerle etkileşim ve metinlere yönelik duygusal tepkilerine ilişkin konuşurken de süreç dışında konuşmalar gerçekleştirir (Standish, 2005). Bu sürece ilişkin okuma okuryazarlığının dört ana boyut ve içerik özellikleri Çizim 2.2.'de sunulmuştur:



Çizim 2.2. Okuma çıraklığının odağını oluşturan okuma okuryazarlığı boyutları (Greenleaf ve diğerleri, 2004; Akt. Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021)

Çizim 2.2.'ye göre *sosyal boyut* sınıf içi güven duygusunun beslenmesi, okuryazarlığın sosyal yaşam açısından önemi, öğrencilerin düşüncelerini dışa vurması, duygu, düşünce, sorun ve çözümleri paylaşması biçimindeki amaçları içerir. Bu boyutta öğrenciler metinlerle ilgili sorunlarını paylaştıkça metne dayalı içerik, bakış açısı ve amaca yönelik sorular sorabilir. Sorunları aşmak için ise başkalarının okuma yollarını gözlemleyip içselleştirebilirler. *Bireysel boyutta*, öğrenciler okuyucu olarak kimliklerini, öz farkındalıklarını, okuma amaçlarını ve anlamayı geliştirmek için kullandıkları yolları görürken okuma süreçlerini yönetebilir. *Bilişsel boyutta*, bilişsel izlemlerin ne zaman kullanılacağına ve neden kullanılması gerektiğine ilişkin küme tartışması ile öğrencilerin anlama ve sorun çözme izlemlerini geliştirmek amaçlanır. Son olarak *bilgi oluşturma*

boyutunda ise, öğrencilerin okuma şemaları oluşturmaları ve kullanmaları, içerik ve konu bilgilerini geliştirmeleri, yeni sözcükler öğrenmeleri, söyleme özgü bilgilerini ve uygulama disiplinlerini geliştirmeleri yer alır. Bu dört boyut arasında oldukça yüksek bir etkileşim vardır. Pajares'e (2002) göre öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim düşüncesi okuma çıracılığının temeli olup ve Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayanmaktadır. Bu sosyal etkileşim sürecinde özyeterlik, tutum, akran desteği gibi duyuşsal ve sosyal boyutların önemi büyüktür (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013).

Okuma çıracılığının dört boyutunu canlandıran ve birbirine bağlayan odak nokta üstbilişsel konuşmadır (Mehdian, 2009). Örneğin, öğretmen ve öğrenciler öyküleyici metin türünde kullandıkları okuma izlemlerini ve öyküleyici metnin yapısını tartışır. Öğrenciler metni okurken “*merak ediyorum..., kafam karıştı...*” gibi söylemlerde bulunurlar ve destek isterler. Bu konuşmalarda, öğrenciler karmaşık metinlerle boğuşurken yalnızca metnin ne anlama geldiğine değil, aynı zamanda ne anlama geldiğini nasıl bildiğine ilişkin de konuşmalar gerçekleştirir (Geary, 2018). Böylece üstbilis yoluyla, zayıf okurlar kendi okuma süreçlerini anlamaya ve yönetmeye başlar (Greenleaf, 2011). Üstbilişsel sınıf konuşmalarında, öğrenciler başka alanlardaki metinlerle etkileşim kurmak ve onları anlamak için bir izlem dizelgesi oluşturur (Mehdian, 2009). Bu tür konuşmalar ve yansımalar, eğer bir döngü durumuna gelirse öğrencilere okurken ne yaptıklarını, metinleri nasıl anlamlandırmaya çalıştıklarını ve izlemlerin onlar için ne kadar iyi çalıştığını düşünmek için sürekli olanaklar sunar. Okuma süreçlerine ilişkin öğretmenler ile öğrenciler arasında iç ve dış konuşmalar Okuma Çıracılığı Yaklaşımı'nın anahtarıdır.

Bir düzgü çözümeden daha fazlası olan ve odağında okuma okuryazarlığının *sosyal, bireysel, bilişsel* ve *bilgi oluşturma* boyutlarını taşıyan Okuma Çıracılığı Yaklaşımı'nın, okurların okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmanın yanında sağladığı yararlar şöyledir (Kanapp ve Winsor, 1998):

- Akıcı okumayı ve anlamayı sağlama,
- Öğretimin öğrencinin bireysel okuma düzeyine göre uyarlanmasını sağlama,
- Uygulanan izlemler ile bireyin anlamlandırma sürecinin bilincinde olması,
- Bireyin özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesini sağlama,
- Bireyin okuduğunu anlama ve özetleme süreçlerine etkin katılım sağlama,
- Okuma zevkinin ve okumaya karşı olumlu tutumun artmasını, kaygının ise azalmasını sağlama,

- Bireylere verilen aşamalı desteğin azalması ile kendi başlarına çözebilecekleri kitaplardan daha ilginç kitaplara erişmelerini sağlama biçimindedir.

Üstbilişsel konuşma bağlamında okuma çıraklığı uygulamaları ile öğrencinin kendine olan yapabilme inancında ve metne ilişkin tutumunda da önemli bir değişim ortaya çıkar (Lowery, 2010). Bu değişimin olması için öğretmenler öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalı, onları okumaya güdülemeli ve okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelidir (Vaughan ve Hogg, 2005).

2.5. Özetlemeye Yönelik Özyeterlik

Özyeterlik ve tutum gibi duyuşsal değişkenlerin öğrenmeye ve akademik başarıya etkisi vardır. Özyeterlik, bireyin karşılaştığı zorlukları aşması için gereksinim duyduğu uygulama yollarını ne denli iyi yönetebileceğine yönelik algısı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1993, s. 122).

Bireyin verilen bir görevi başarması için dikkatini vermesi ve bilişsel olarak çaba göstermesi önemlidir. Bu süreçte birey zorluklarla karşılaştığında etkinliklere katılım isteğini yitirebilir. Oysaki özyeterlik düzeyi yüksek olan bir bireyin katılımı ve bu katılımı sürdürme isteğinin yüksek olabileceği söylenebilir; çünkü özyeterlik düzeylerinin yüksek olması amaç oluşturma, öğrenme izlemlerini daha çok işletme ve zorluklar karşısında yılmama gibi olumlu çıktılar ortaya koyar (Bong, 2006).

Özyeterlik özellikle beceriye dayalı görevlerin zor ve güdüyü düşürücü olduğu durumlarda önemlidir. Araştırmaların sonuçları özyeterliğin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Pajares, 2003; Boakye, 2015; Zumbunn, Broda, Varier ve Cnklin, 2019). Özyeterliği daha yüksek olan bireyler, akademik olarak zor görevleri seçmeye, bu görevler karşısında daha çok çabalamaya ve düşük özyeterliliği bulunan akranlarına göre daha başarılı olması olasıdır (Zumbunn, Broda, Varier ve Conklin, 2019).

Özetleme, okuma ve yazma becerilerini de kapsayan çok boyutlu bir beceridir. Özetleme özyeterliği; bireyin metni özetleme amaçlı okuması, özetin önce taslağını yazması ve yazdığı taslak özeti gözden geçirerek son biçimini vermesi gibi görevlerde başarılı olmasına ilişkin algısı olarak açıklanabilir (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Alanyazında son yıllarda özetleme özyeterliği ile özetleme başarısı arasındaki ilişkinin birbirini etkilediğine yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Hamzadayı ve Demir, 2022). Özetlemeye kıyasla, okuma ve yazma özyeterliği konusunda yapılmış daha çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Örneğin, yazma özyeterliği ile yazma başarısı arasındaki

ilişkinin güçlü olduğu farklı çalışmalarda kanıtlanmıştır (Pajares, 2003; Pajares ve Valiente, 2006; Zumbrunn, Broda, Varier ve Conklin, 2019; Stephanie ve diğ., 2019). Okuma özyeterliliğine ilişkin araştırma bulguları da özyeterlilik ile başarı arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır (Boakye, 2015).

Alanyazında öğrencilere özetlemenin nasıl yapılması gerektiğine yönelik bir eğitimin verilerek özetleme özyeterliliği ile özetleme başarısı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın kapsamına uygun olarak özetleme özyeterliliği, bireyin özetleme amaçlı okuma, üstbilişsel konuşma ve özet metin taslağı oluşturma gibi görevleri başarıyla yerine getirme becerisine ilişkin algısı olarak tanımlanabilir.

2.6. Özetlemeye Yönelik Tutum

Alanyazında tutum kavramının tanımındaki genel eğilim, tutumun, bireyin bir durum veya nesneye ilişkin deneyimler sonucunda geliştirdiği duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri içeren ruhsal bir dizge olduğu yönündedir. Alport'a (1935) göre tutum; yaşam, deneyim sonucu ortaya çıkan ve bireyin içinde olduğu tüm nesne ve durumlara karşı davranışı üzerinde yönlendirici veya devinimsel etkisi olan duygusal ve zihinsel hazır olma durumudur (Alport, 1935; Akt. Çetinkaya ve Polat Demir, 2017, s. 208). Vaughan ve Hogg (2005) ise tutumu, bir nesneye karşı duygusal ve davranışsal yönelimlerden ortaya çıkan örgütlenme olarak tanımlar. Marienne ve Elanine'e (2005) göre de tutumlar duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenler içeren bireysel eylem seçimini ve zorluklara tepkiyi sağlayan olumlu ve olumsuz görüşlerdir.

Anılan tanımların dışında da tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni kapsadığı vurgulanır (Wenden, 1991; Maio ve Haddock, 2010). Duygusal bileşen, bireyin nesneye karşı beğenilerini ve hoşlanmadığı durumları gösterir. Bilişsel bileşen, bireyin nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz düşünce ve görüşleridir. Davranışsal bileşen ise bireyin nesneye karşı yönelimidir.

Okuryazarlık sürecinde etkili olan durumlardan biri duyuşsal değişkenlerdir. Bu nedenle öğrenenin tutumu, güdüsü ve inançları, öğrenme isteğine yön vererek öğrencilerin dilsel becerileri yerine getirme başarılarını etkileyebilir. Alanyazında tutum ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma görülür (Martinez, Aricak ve Jewell, 2008; Clark, 2012; Bulut, 2013; Lee ve Schallert, 2014). Okuma ve yazma gibi özetleme alt becerilerine yönelik tutumlar ile bu beceri alanlarındaki başarı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Özetlemeye yönelik tutum, bireyin özetleme yapmaktan hoşlanma ve

özetlemenin önemine inanma biçimindeki duyuşsal yönelimleridir (Bahçivan ve Çetinkaya, 2021, s. 139).

Bu çalışma kapsamında okuma çıraklığı uygulamalarının okuma isteğini ve özetlemeye karşı olumlu tutumu artırması (Lowery, 2010), olumsuz duyguları ise azaltması nedeniyle araştırmada özetlemeye yönelik tutum değişimini incelemek önemlidir. Bu bağlamda duyuşsal etkenleri kapsayacak biçimde uygulamalar yapma, tutum, inanç ve güdüyü olumlu yönde etkileyen deneyimlenmiş örnekler üzerinden çözüm önerileri geliştirme, oyun odaklı bazı etkinlikler düzenleme etkilidir. Öte yandan süreçte işbirliği yapma, gerektiğinde destek verme, doğruları önceleme, öğrencileri dinleme, tek başına sözlü ve yazılı özetleme, kaygıyı azaltmak için önce küme etkinlikleri yapma ve bireysel başarımları sonraya bırakma, öğrenme ve üretme sorumluluğunun öğrenende olduğu öz yönelimli görevler verme gibi uygulamalar önemlidir (Oxford vd., 1990).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Alanyazına bakıldığında özet yazarının özetleme başarılarını belirlemeye, özetleme sürecinin aşamalarına ilişkin uyguladıkları izlemleri saptamaya, ders kitaplarındaki özetleme etkinliklerinin durumunu belirlemeye veya özetleme başarısı ile özetlemeye yönelik tutum ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların yürütülmüş olduğu görülmektedir. Bu bölümde yurtiçi alanyazında Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na ilişkin yapılan çalışmaların olmaması nedeniyle özetlemeye dönük çalışmalara yer verilmiştir.

Altun Alkan ve Çetinkaya (2021) tarafından yürütölen çalışmada geleneksel, bilişsel ve okuma çıraklık yaklaşımlarının neler olduğuna, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın aşamalarına, boyutlarına ve düzeylere göre okuma çıraklığına ilişkin bilgiler vermiştir. Bu çalışma yurtiçi alanyazında ilk kez yapılan çalışma olması nedeniyle önemlidir.

Görge (1997) özetleme üzerine yaptığı bir araştırmada, bilgi haritalama tekniklerinin ve özetleme kurallarının öğretilmesinin öğrencilerin öğrenme ve akılda tutma düzeylerini ve metinler üzerinde çalışırken harcadıkları zamanı etkilediğini görmüştür. Bu bağlamda bilgi haritalama ve özetleme becerilerinin düşük, orta ve yüksek düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı ayırım gösterip göstermediği de araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarından yönelimle bilgi haritası oluşturma tekniği ve özetleme kurallarının kavratılmasının öğrencilerdeki öğrenme ve hatırlama düzeylerini belirgin biçimde

etkilemediği görülmüştür. Bunun nedeni ise öğrencilerin özetleme beceri düzeyleri arasında ayırım olmasıdır.

Çıkrıkçı (2004) beşinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bilgilendirici metinleri özetleme becerilerini araştırmıştır. Araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin etkinlikleri özetlerken ağırlıklı olarak doğrudan alıntı yöntemini kullandıkları; sekizinci sınıf öğrencilerinin ise ağırlıklı olarak silme ve alıntı yapma yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra öğrencilerin kaynak metinlerdeki önermeleri bütünleştirip daha kapsayıcı ve genel, yani özet niteliğindeki önermelere dönüştüremedikleri de bulgulanmıştır.

Yabancı dilde yazma becerisinde özetleme yöntemleri öğretiminin etkisini incelediği çalışmasında Deneme (2008), genel olarak katılımcılara verilen özetleme eğitiminin özet yazma becerilerini artırdığını belirtir. Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt (2012) tarafından yürütülen araştırmada benzer biçimde özetleme amacına uygun geliştirilen izlem, yöntem ve tekniklerin özetleme becerisini geliştirip geliştirmemesini ele alır. Ülper ve Akkök (2010) çalışmalarında altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan sınıf deney ve denetim kümesi katılımcılarına verilen özetleme eğitiminin ve açıklayıcı metin (problem çözme) eğitiminin özetleme eğitimi verilmemesine karşı etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin özet yazma süreçlerinde sunulan öğretim sürecinin olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Ülper ve Karagül'ün (2010) özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik ders kitaplarına ilişkin yaptıkları araştırmada Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) "silme, yapılandırma ve genelleme" izlemlerine ilişkin öğrenme çıktıları içermediği ve ders kitaplarında da bu konuda etkinlikler bulunmadığı belirtilir. Benzer biçimde Sulak ve Arslan (2017) özetleme izlemlerine ve izlemlere ilişkin tasarlanmış etkinliklere ders kitaplarında ve sınıf içi uygulamalarda yer vermenin önemli olduğunu söyler.

Öte yandan Okur (2011) özetleme konusunda yaptığı araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitabında yer alan iki metni özetleme becerilerini araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından yönelimle katılımcıların özetleme başarılarında metin türü, cinsiyet, bölüm, okuma alışkanlığı değişkenlerinin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Ulaşılan sonuçlardan yönelimle öğretmen adaylarına verilen eğitim sürecinde özetleme becerisini kazandıracak ders içi uygulamalara ve türlü yöntem ve tekniklere daha çok yer verilmesi önerilmiştir.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2011) yürüttükleri araştırmada özet yazarken öğrencilerin ilköğretim düzeyinde metnin iletisini yeterli biçimde sunmadıklarını, anadüşünce ve

yandüşünceyi yansıtamadıklarını ve başat kavramlara doğru biçimde değinemediklerini belirtir. Metni yeniden oluştururken zorlanan öğrencilerin metindeki bazı tümceleri doğrudan özetlerine yazdıkları görülmüştür. Buradan yönelimle öğrencilerin özet yazmadan önce metindeki konuyu belirleme, anadüşünce ve yandüşünceyi bulma becerilerini edinmiş olmalarının önemli olduğu söylenebilir (Karatay vd., 2013).

Karatay ve Okur'un (2012) yürüttüğü araştırmada silme, genelleme, yeniden kurma özetleme izlemlerinde öğretmen adaylarının başarı durumlarının metin özetleme başarılarını etkilediği belirlenmiştir. Özçakmak'ın (2015) araştırmasının sonucu da öğretmen adaylarının öyküleyici, tartışmacı ve bilgilendirici metin türlerinde dinlediklerini özetlemede ve özetleme izlemlerini kullanmada başarısız oldukları ve eğitime gereksinim duyduklarını göstermektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin ve eğitim veren 17 öğretmenin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerini özetleme başarı düzeyleri üzerinde duran Bulut (2013), katılımcıların nitelikli özetlerle ilgili düşüncelerini, özetlemeye ilişkin uygulama ve etkinliklerle ilgili yansımalarını görüşme yoluyla saptanmıştır. Şahin (2012) çalışmasında, öykü haritalama yöntemini kullanmanın beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri özetleme ve anadüşünce bulma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Benzer biçimde Arslan (2017) özetlemeye ilişkin yürüttüğü araştırmada öykü haritası yönteminin öğrencilerin dinledikleri metinleri özetleme başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bahap Kudret ve Baydık'ın (2016) yürüttüğü araştırmanın sonuçlarında okuma becerisi düşük ve yeterli olan dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme başarılarında yeterli düzeyde başarı sağlayamadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yönelimle okuma başarı düzeyinin ve özetleme izlemlerinin kullanımının özetleme başarısını etkilediği söylenebilir.

Fidan ve Gerçek (2017) özetleme konulu çalışmasında, 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda ve ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında anlama, yorumlama ve çıkarımda bulunma gibi üstbilişsel süreçlerin beşinci sınıf özetleme etkinliklerinde yer verilmesinin eksiklik olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma, öğrencilere erken dönemde özetleme izlenimlerini öğretmenin ve bu becerilerini geliştirmenin diğer derslerdeki başarılarını artırabileceğini göstermiştir. Öte yandan okuma ve anlama becerisi gelişen öğrencilerin koşut olarak PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde de daha başarılı olunabileceği öngörülmektedir.

Özdil (2019) tarafından yürütülen araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerine PQRST ve WINDOW teknikleri ile verilen özetleme eğitiminin özetleme başarılarına etkisi ele alınmıştır. Araştırma sonuçları her iki tekniğin de öğrencilerin özetleme başarısını artırdığını

göstermektedir. Öte yandan öğrenciler ile yapılan görüşmede, öğrenciler teknikleri yararlı bulduklarını ve bunları sonra kullanacaklarını belirtmiştir. Boğa (2019) tarafından yürütülen araştırmada, soru sorarak okuma izlemlerinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özetleme başarısını artırıp artırmadığı ve özetleme başarısı ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Deney kümesinin soru sorarak okuma izlemleri ile uygulamalar yapması sağlanmıştır. Denetim kümesinde ise sessiz okuma izlemi kullanılmıştır. Eğitim süreci sonunda öğrencilerin yazdıkları özetler, Özçakmak (2015) tarafından geliştirilen “Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında soru sorarak okuma izleminin öğrencilerin özetleme başarılarını artırdığı görülmüştür.

Aşkar ve Umay (2001) tarafından ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algılarını araştırmaya ilişkin yürütülen çalışmada deneyimlerin özyeterlik algısını geliştirdiği ve öğrencilerin zorluklar karşısında etkin çaba gösterdikleri belirtilir. Oğuz ve Kutlu-Kalender’in (2018) özyeterlik konulu çalışmasının sonucunda özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının da yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan Eroğlu ve Aslan (2020) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin özetlemeye yönelik tutumlarının, cinsiyete, sınıf seviyesine, okuma alışkanlığına ve Türkçe dersi başarısına göre farklılaştığına değinmiştir. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları Çetinkaya ve Polat Demir’in (2017) geliştirdiği “Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı verilecek özetleme eğitiminin, öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtir.

Bahçivan (2020) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul öğrencilerinin özetleme başarısı ile özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarından yönelimle olumlu özetleme özyeterlik algısı ve özetleme tutumunun özetleme başarısını da olumlu biçimde etkilediği söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerine verilen özetleme eğitiminin etkililiğini, öğrencilerin eğitim süreci ile ilgili görüşlerini ve tutumlarını ele aldığı çalışmasının sonuçlarında Aydın (2022), özetleme becerisini geliştirmeye ilişkin araştırmaların boylamsal biçimde ele alınmasının, özetleme izlemlerine yönelik etkinlikler yaptırılmasının yararlı olacağını düşünmektedir. Bu durumun özetleme konusunda akademik ve bilişsel beceriler kadar duyuşsal becerileri de uzun soluklu incelenmenin etkili olabileceğini gösterebilir.

Atmaca, Çetinkaya ve Polat (2024) Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının özetleme başarısı, özetlemeye yönelik özyeterlik algıları ve tutumları konusunda yaptıkları çalışmanın sonuçlarında katılımcıların özetlemenin önemine inanma düzeylerinin yüksek

olduğu, özetleme yapmaktan orta düzeyde hoşlandıkları ve özetlemeye yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Katılımcıların özetleme amaçlı okuma, özet yazma ve özetleme özyeterlik algılarının da yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Bu durum öğrenim düzeyi arttıkça özetleme başarısının, özyeterlik algısı ve tutumun olumlu anlamda değiştirdiğini göstermektedir.

Alanyazında yukarıda sıralanan çalışmaların çoğunluğunda katılımcıların özetleme izlemlerini işletme durumlarına yönelik görünüm yansıtılmaya çalışılmıştır. Öte yandan bu araştırmaların bazılarında özetleme izlemlerinin cinsiyet, kitap okuma alışkanlığı vb. değişkenlerle ilişkisine ve türlü yöntem ve tekniklerin özetleme izlemlerine etkisine yönelik deneysel araştırmaların da olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarından yönelimle yapılan deneysel araştırmaların katılımcılara verilen eğitimlerin özetleme başarısını artırdığı söylenebilir. Bu araştırmalar yanında yurtiçi araştırmalarda burada adı geçmeyen özetleme ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile yapılandırılan özetleme eğitime ve bu eğitim bağlamında özetleme başarısı ile özetlemeye yönelik tutum ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda yurtdışı alanyazında yapılan okuma çıraklığına ve özetlemeye ilişkin araştırmalar özetlenerek sunulmuştur.

Knapp ve Winsor (1998) okuma çıraklığı odaklı araştırmalarında okulun ilk üç yılında okumayı öğrenemeyen ya da okuduklarını yansıtmada sınıf arkadaşlarının çok gerisinde kalan ilkokul öğrencilerine okuma çıraklığı bağlamında iyileştirme eğitimi vermiştir. Bu süreç sonunda öğrenci başarısının arttığı, okuma ve anlama etkinliklerinin sınıf ile gerçekleştirilmesinin derse katılma ve zorlu görev alma istekliliğini artırdığı görülmüştür.

Marly (1999) çalışmasında ortaokul düzeyinde olan ve okuduğunu anlama başarısızlığı yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama izlemlerini ve tutumlarını verilen okuma çıraklığı eğitiminin geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarından yönelimle okuma çıraklığı eğitiminin katılımcıların okuduğunu anlama başarısının ve tutumlarının olumlu yönde artırdığı söylenebilir. Lowery (2010) ise yürüttüğü deneysel çalışmasında Dünya Edebiyatı derslerine kayıtlı öğrencilerin okuma tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının değişip değişmediğini belirlemek için öğrencilere Okuma Çıraklığı Yaklaşımı bağlamında bir eğitim vermiştir. Araştırmanın sonuçları öğrenci

başarısının ve tutumunun eğitim sürecinden sonra önemli ölçüde arttığı ve başarı, güdü ve tutumun sosyal bağlamda birbirlerini etkilediğini yönündedir.

Fielding, Schoenbach ve Jordan (2003) tarafından yapılan çalışmada okuma çıraklığına ilişkin verilen öğretim ipuçları, eğitim durumları ve eğitim kaynakları ile 6-12. sınıftaki İngilizce dil sınıflarında dersleri yürütmek için uygulayıcılara yol gösterir. Benzer biçimde Greenleaf, Schoenbach, Friedrich, Murphy ve Hogan (2023) ise ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma bağımsızlığını artırmaya yönelik izlemleri çalışmalarında ele alırlar. Sınıfın ötesine geçen işbirliği ipuçları ve bilişsel bir okuryazarlık süreci oluşturmaya yönelik öneriler içeren bu çalışmanın öğretmenler, okuryazarlık koçları, okuma öğretmenleri, okuryazarlık eğitmenleri ve diğer okul liderleri için önemli bir kaynak olduğu söylenebilir. Öte yandan Schoenbach, Greenleaf ve Murphy (2016) yürüttükleri çalışmada Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın ne olduğunu, aşamalarını, boyutlarını, okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirdiğini belirtirler. Çalışmada okuma çıraklığının uygulama aşamalarının katılımcılarda yansıtıcı ve işbirliğine dayalı sosyal bir ortam yoluyla etkin bir öğrenmeyi sağladığından da söz edilir.

Fen bilimleri alanında öğrenim gören üstün yetenekli lise öğrencilerinin Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile verilen okuma okuryazarlık eğitiminin alan bilgilerini okuma, anlama ve hatırlama becerilerine etkisini inceleyen Brody ve Stanley (2005), çalışmanın sonucunda okuma çıraklığının ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere, ortaöğretim düzeyinde bilimsel metinleri nasıl okuyacaklarını öğretmek için kullanabileceklerini göstermektedir. Öte yandan Harrington (2014) tarafından eyalet kapsamında yürütülen bir mesleki gelişim çalışması olan Okuma Çıraklığı Projesi kapsamında, bir öğretim yeniliği olan okuma çıraklığının sınıf uygulamaları ve fakülte üzerindeki etkisini incelemek üzere bir çalışma yürütülmüştür.

Geary (2018) tarafından okuma çıraklığının öğretmen eğitimi ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin yapılan deneysel çalışmada, öğretmenlerin okuma çıraklığının ana ilkelerini, üstbilişsel konuşmaları merkeze alarak aldıkları eğitimde ve bunları kullandıkları sınıf içi uygulamalarda etkili sonuçlar aldıkları belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarını çözebilen ve karmaşık metinleri özetlemeyi öğrenen okuyucular olmaları konusunda onları nasıl destekleyeceklerini öğrenmişlerdir. Bu bağlamda okuma çıraklığı, okul bölgeleri için öğretimsel bir yenilik ve dönüşümsel bir mesleki gelişim seçeneği olarak etkili olmuştur denebilir. Benzer biçimde Schoenbach, Schoenbach, Braunger, Greenleaf ve Litman'ın (2003) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyinin

altında ya da okumayı bırakan öğrencilerin okuma çıraklığı ile okuma ve anlama başarısını artırmayı amaçladıkları görülmüştür. Araştırmada sınıf içi uygulamalarda okuma çıraklığının dört boyutunun işleterek öğrenci istekliliğini, güdüsünü artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmanın öğrencilerde bağımsız görev yapabilme ve başka alanlarda kullanma becerisini geliştireceği de belirtilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin PISA sınavında okuma okuryazarlığını artırmak için Satthapong (2018), Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na dayalı bir öğretim modeli geliştirdiğini ve öğretim modelinin verimliliğini değerlendirdiğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda modelin etkili olduğu ve gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrencilerin eğlenceli öğrenim sağladığı ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği belirtilir. Benzer biçimde Foster'ın (2020) deneysel çalışmasında okuma çıraklığı eğitiminin lise öğrencilerinin matematik ve analitik geometri okuryazarlık başarısına ve özyeterlik algılarına etkisinin incelendiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarında verilen eğitimin öğrenci başarısını ve özyeterlik algısını artırdığı görülmüştür.

Garner (1982) tarafından yürütülen çalışmada, lisans öğrencilerine bilgilendirici bir metin verilmiştir ve onlardan bu metni özetlemeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda etkili özetleme yapan öğrencilerin metinde doğrudan bulunmayan ifadeleri belirlemede diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları ancak gereksiz ifadeleri çıkarmada yeterli başarıyı gösteremedikleri görülmüştür.

Brown, Day ve Jones (1983) 5, 7, 11. ve üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada altı halk öyküsü vermiş, onlardan bu öyküler üzerinde evde bir hafta çalışmalarını istemiştir. Ardından öğrencilerden bu öykülerden hatırladıkları bölümler ile kırk sözcüğü geçmeyecek biçimde özet bir gazete yazısı oluşturmaları istenmiştir. Son olarak öğrencilere 20 sözcükten oluşan bir özet metin daha yazmaları söylenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite ve lise öğrencileri tasarlama, seçme ve genelleme konusunda daha başarılı olmuştur. Bean ve Steenwyk'in ise (1984) çalışmasında üç ayrı eğitim durumunun öğrencilerin özetleme başarısını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özetleme eğitimi verilen deney kümesi öğrencilerinin özetleme ve okuduğunu anlama becerileri, denetim kümesindeki öğrencilere göre artmıştır.

Hare ve Borchardt'ın (1984) yürüttüğü araştırmada doğrudan öğretim yöntemiyle özetleme eğitiminin verildiği deney kümesi öğrencilerinin ve eğitim verilmeyen denetimkümesi öğrencilerinin özetleme başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırma

sonuçlarında, verilen özetleme eğitiminin öğrencilerin özetleme kurallarını kullanma başarılarını artırdığı ve daha iyi özetler yazdıkları görülmüştür.

Seidlhofer (1991) tarafından yapılan araştırmada öncelikle özetleme için önemli düşünceleri belirleme konusunda yararlanılabilecek kuramlar incelenir. Ardından kuramlar öğrencilerden toplanan verilerle değerlendirilir. Araştırma ulaşılan sonuçlara göre incelenen özetleme modelleri geçerlilik durumuna göre azalan sırasıyla retorik yapı, büyük ölçekli yapı, tematik yapı ve sözdizimsel altsıralama ile ilgili olanlar biçimindedir.

Üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada Friend'in (2001), özetleme izlemlerinin öğrencilerin özetleme becerilerine olan etkisini incelediği görülmüştür. Araştırmacı iki deney ve bir denetim kümesi ile araştırma sürecini yürütmüştür. Deney kümelerinden birine özetleme izlemlerinden konu yinemesi, diğerine genelleme öğretilmiş; denetim kümesinde ise var olan eğitime devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney kümelerinden yana anlamlı ayırım ortaya çıkmıştır.

Elledge (2013) özetleme konusundaki araştırmasında dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf deney ve denetim kümelerinde verilen eğitimin özetleme izlemlerine etkisini inceler. Araştırmanın sonuçlarına göre kümeler arasında deney kümesinden yana anlamlı ayırım saptanmıştır. Altun ve Çetinkaya (2023) özetleme öğretimi konulu çalışmada 80 Türkçe öğrenen yabancı dil öğrencisinin hem D1 hem de D2 süreçlerinde kullandıkları özetleme izlemlerinin her iki süreçte de orta düzeyde kullanıldığını ve etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçtan yönelimle özetleme başarılarını artırmak için türlü izlemlerin öğretilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte incelenen çalışmalarda Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma, kavrama ve özetleme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda sıralanan tüm çalışmalar zamansal olarak karşılaştırıldığında özetleme araştırmalarının yurtdışı alanyazında daha önce başladığı söylenebilir. Türkiye'de ve yurtdışında birbirine yakın konuların ele alındığı söylenebilir. Araştırmalarda öğrenim düzeylerine göre örneklem kümelerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Çalışmalar amaç yönünden ele alındığında daha çok öğrencilerin metin özetleme başarı düzeylerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan özetleme beceri

düzeyini geliştirmeye, özetleme tutum ve özyeterlilik ilişkini belirlemeye yönelik çalışmaların çok az olduğu görölmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

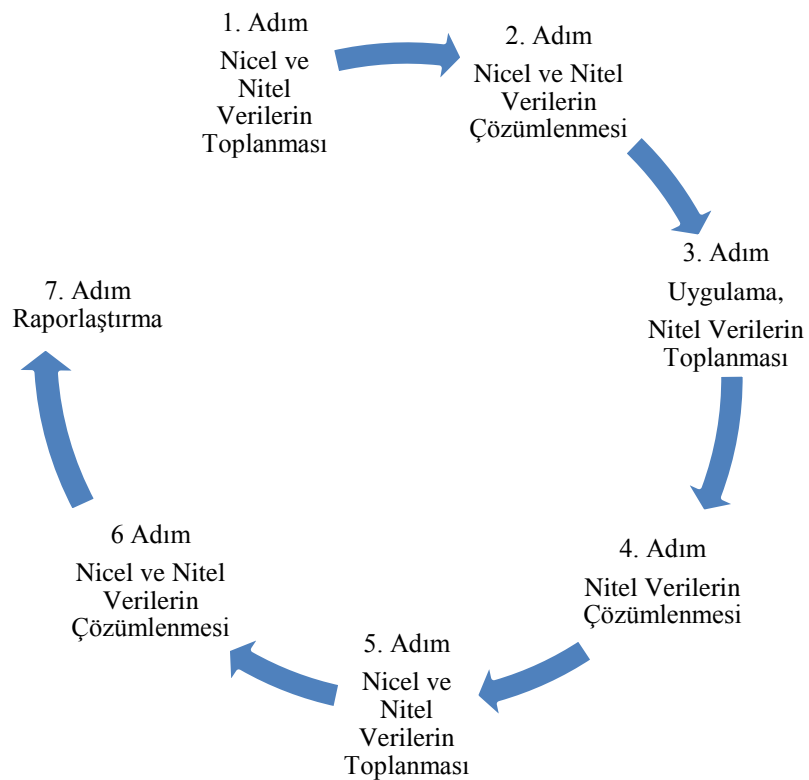
3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi uygulamalarının ve etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencisi katılımcıların öyküleyici metni anlama ve özetleme başarı durumlarına, özetleme özyeterlik algılarına ve özetleme tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ayrıntılı verilerin elde edilebilmesi için araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi işe koşulmuştur. Karma yöntem araştırması, hem nicel hem de nitel verilerin bir arada yer almasına, bu verilerin birbirini desteklemesine ve çözümlenmesine olanak tanıyan bir araştırma tasarımıdır (Creswell, 2017). Karma yöntem araştırmaları tek bir veri kaynağının yeterli olmadığı, araştırma bulgularını bütünleştirme gerekliliği ve daha ayrıntılı bulgulara ulaşma gereksiniminin olduğu durumlarda yeğlenebilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, araştırmacının uygulama adımları şunlardır (Creswell ve Plano Clark, 2020):

- Araştırmanın soru ve denencelerine uygun olacak biçimde nitel ve nicel verilerin toplanması,
- Verilerin çözümlenmesi,
- Hem nitel hem de nicel verilerin bütünleştirilmesi,
- Bütünleştirilen yapının araştırma tasarımına göre düzenlenmesi,
- Kavramsal çerçevenin oluşturulması.

Bu araştırmada karma yöntem yeğleme nedenlerinin başında hem nitel hem de nicel verilerle ayrıntılı bulgulara ve güvenilir sonuçlara ulaşma amacı, veri çeşitlemesi (triangulation) ve tamamlayıcılığa (complementarity) başvurulması bulunmaktadır. Karma yöntem, araştırmacıya hem nitel hem de nicel araştırmanın eksik yönlerini kapatabilecek olanağı sağlamaktadır. (Creswell, 2017). Bu araştırma yönteminde başat varsayım, araştırmacıya nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılmasının, araştırma problemini daha iyi anlamak için üstünlük sağlayacağı düşüncesidir. Bu bağlamda araştırmada veriler

çözümleirken birbirini açıklama, destekleme, derinleştirme ile daha güvenilir bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır. İlgili gerekçeler nedeniyle ve çalışmanın uygulama sürecinden yönelimle bu çalışma karma desenlerden iç içe karma desende tasarlanmış bir araştırmadır. Tek veri seti ile yeterli açıklama yapılamaması nedeniyle yeğlenen bu desende veri setlerinin araştırma sonuçlarının anlamlılığı, tutarlılığı ya da tutarsızlığını irdelemek için nitel ve nicel yaklaşımların bir arada bütünleştirilmesi söz konusudur (Creswell ve Plano-Clark, 2020). İç içe karma desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşamaya nitel bir aşama ekleyebilir (Creswell, 2017). Bu araştırmada iç içe karma desenin nasıl kullanılacağı Çizim 3.1.'de sunulmuştur:



Çizim 3.1. Araştırmada kullanılan iç içe karma desenin akış şeması

Araştırmada öncelikle araştırma amacı doğrultusunda öğretim sürecinden önce nicel veriler önölçüm uygulamaları ile toplanmış ve bu veriler ikinci adımda çözümlenmiştir. Bu aşamadan sonra Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan eğitim kapsamında eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Eğitimin gerçekleştirilmesi sırasında yansıtıcı araştırmacı günlüğü aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Ardından araştırma amacı doğrultusunda araştırmacı günlüğünden toplanan nitel veriler çözümlenmiştir. Eğitim sürecinden sonra sonölçüm ve görüşme uygulamaları ile nicel ve nitel veriler yeniden

toplanmış ve toplanan veriler ayrı ayrı çözümlenmiştir. Daha sonra ise son aşama olan raporlaştırma aşamasına geçilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Uygulama yedinci sınıflarda var olan şubelerden deney ve denetim kümesi olarak iki küme rastlantısal olarak belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma modellerinden “Önölçüm Sonölçüm Eşitlenmemiş Denetim Kümeli Model” kullanılmıştır. Bu modelin eğitim araştırmalarında araştırmaya katılacak bireyleri yansız olarak belirlemenin zor olduğu araştırmalarda kullanılan en uygun model olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu kümelere başlangıçta bir önölçüm uygulanır sonra kümelerden biri üzerinde deneysel uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda her iki kümeye de sonölçüm uygulanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Baştürk, 2014).

Araştırmanın birinci aşamasında nicel verilerin toplanması amacıyla yarı deneysel yöntem uygulanmıştır. Bu aşamada deney ve denetim kümesi olarak seçilen iki sınıftan deney kümesinde Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi yöntemi uygulanmıştır. Denetim kümesinde ise var olan Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2019) göre etkinlikler sürmüştür. Yapılan uygulamalar sonucu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma anlama, metin özetleme başarılarına, özetleme özyeterlik algılarına ve özetlemeye yönelik tutumlarına ilişkin veriler karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin simgesel gösterimi Çizelge 3.1.'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. *Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi*

Kümelerin belirlenmesi	Kümeler	Eşleştirme	Önölçüm	Deneysel işlem	Sonölçüm
1- Öğrenciler evrenden yansız bir biçimde seçilmemiştir.	K1	İstatistiksel	Ö1	U	S1
2- Öğrenciler deney ve denetim kümelerine yansız bir biçimde atanmamıştır.	K2	İstatistiksel	Ö2		S2
3- Var olan kümelerden deney ve denetim kümeleri yansız olarak belirlenmiştir.					

- K1: Deney kümesi
 K2: Denetim kümesi
 U: Okuma Çıraklığı uygulamaları
 Ö1, Ö2: Önölçüm puanları
 S1, S2: Sonölçüm puanları

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın nicel boyutu olan yarı deneysel desende var olan sınıflardan okuma anlama, metin özetleme başarıları, özetleme özyeterlik algıları ve özetlemeye ilişkin tutum puanları bakımından denkleştirme işlemi yapılmıştır. Denkleştirilen iki kümeden yansız atama yoluyla deney ve denetim kümeleri belirlenmiştir. Her iki kümeye de önölçüm ve sonölçümler uygulanmıştır. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde önölçüm, sonrasında sonölçüm olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları (eş değer formlar) kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, 2017, s.201).

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu iç içe desene (karma gömülü deneysel desen) dayalı olarak durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir olgu ile bağlamı arasındaki sınırların belirsiz olduğu durumlarda, bir olguyu gerçek yaşam bağlamında inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2003).

Araştırmanın nitel bölümü için yansıtıcı araştırmacı günlüğü ve katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Nitel araştırmalardan toplanan verilerin, katılımcıların doğal ortamlardaki gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen düşünce ve algılarını yansıtması, katılımcıların içinde bulunduğu kümelere ilişkin bilgi sağlar (Creswell, 2007).

3.2. Çalışma Kümesi

Bu araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Denizli ilinde, bir devlet okulunda ve yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 30’u deney, 30’u ise denetim kümesinde yer alan 59 öğrenciden oluşmuştur. Deney kümesinde bulunan katılımcıların 17’si erkek, 13’ü kız; denetim kümesindeki katılımcıların ise 19’u erkek, 11’i kız öğrencilerden oluşmuştur. Süreç içerisinde deney kümesinden bir kız öğrenci, depremzede olması nedeniyle çalışmanın beşinci haftasında okuldan ayrılmıştır. Bu araştırmada yarı deneysel çalışmaların doğası gereği örneklem ve evren belirlemesine gidilmemiş, bunun yerine var olan yedinci sınıf şubelerinden birinin deney ve birinin denetim kümesi olmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmasının gerekçeleri şöyle açıklanabilir: Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) incelendiğinde birinci sınıftan başlayarak özetleme için gerekli olan alt becerilerin birçoğunun öğrenme çıktıları arasında bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin özetlemenin gerektirdiği alt becerileri yedinci sınıf düzeyine gelene dek kazanması, yedinci sınıfta okuma ve yazma beceri alanlarına ilişkin özetleme çıktılarının yer alması nedeniyle bu çalışma için amaç bakımından en uygun çalışma kümesinin yedinci sınıf öğrencileri olduğu söylenebilir. Ayrıca beş ve altıncı sınıfların üstbilişsel düşünme becerileri konusunda zorlanabileceği; sekizinci sınıfların ise sınav kaygısı nedeniyle çalışma kümesi olarak süreçte verimli olamayabileceği bilinmektedir. Bu nedenle yedinci sınıfların bilişsel, toplumsal ve ruhsal açılardan en uygun çalışma kümesi olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel çalışma kümesi, uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Uygun örneklemede, araştırmada gerekli görülen örneklem büyüklüğü için kolay ulaşılabilir ve özellikleri yakın bireylerin süreçte yer alması önemlidir (Cohen, Manion ve Morrison 2000). Araştırmanın nitel boyutu ise yansıtıcı araştırma günlüklerinden ve deney kümesinden rastgele seçilen gönüllü 10 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden oluşmuştur. Araştırmaya katılım konusunda öğrenci ve veli onayı alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Karma yöntem araştırmasında araştırmacı veri toplarken tek bir veri kaynağına güvenmez, bunun yerine birden fazla veri kaynağına yönelir. Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın'a (2013) göre araştırmacılar her sorunun birden fazla boyutu olduğunu bilmeli ve veri toplarken bu yönleri dikkate almalıdırlar. Bu çalışmaya başlamadan önce hangi verilerin ne zaman, nasıl ve ne sıklıkta toplanacağını açıklayan bir taslak hazırlanmıştır. Araştırmada birden fazla veri toplama aracı ve değerlendirme yönteminin bir arada kullanılmasının nedeni, farklı kaynaklardan veri elde edilerek çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmaktır. Araştırmada kullanılan verilere ilişkin veri toplama araçları ve uygulama süreçleri Çizelge 3.2.'de sunulmuştur.

Çizelge 3. 2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Alt Problemler	Veri Toplamaları Araçları	Uygulama Aşaması	Veri Türü
1. Deney kümesi ile denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?	▪ Okuma-Anlama Testi	▪ Önölçüm	
2. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları bakımından kümeler arasında anlamlı bir ayrım vardır?	▪ Okuma-Anlama Testi	▪ Sonölçüm	
3. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?	▪ Öykü Özeti Değerlendirme Aracı	▪ Önölçüm	
4. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?	▪ Öykü Özeti Değerlendirme Aracı	▪ Sonölçüm	▪ Nicel
5. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?	▪ Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği	▪ Önölçüm	
6. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?	▪ Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği	▪ Sonölçüm	
7. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme tutum önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?	▪ Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	▪ Önölçüm	
8. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme tutum önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?	▪ Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	▪ Sonölçüm	
9. Deney kümesi katılımcılarının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?	▪ Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu		▪ Nitel
10. Araştırmacının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine yönelik yansıtıcı görüşleri nelerdir?	▪ Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü		

Çizelge 3.2.'ye bakıldığında nicel aşamada dört ayrı, nitel aşamada ise iki ayrı veri toplama aracından yararlandığı görülmektedir.

3.3.1. Öyküleyici Metinler

Metin türlerinin çeşitli anlatım biçimlerini içermesi nedeniyle özetlemede okunan kaynak metnin içeriğinin, yapısının ve bu metnin hangi amaçla yazıldığına bilinmesi özetleme başarısını doğrudan etkiler (Güneş, 2019). Benzer amaçlarla bir araya gelmiş, tümcelerle oluşturulmuş, anlamca bütünlük sağlayan metnin (Çetin ve Bulut, 2020) pek çok sınıflandırması vardır. Anlatısal metinler, öyküleyici; bilgilendirici metinler ise öğretici metinler olarak da belirtilmektedir (Güneş, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ise metin türleri bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir biçiminde üçe ayrılmıştır.

Öyküleyici metinler, okuyan kişiye yorum yapma, anlamı açıklama, bütünleştirme, hatırlama ve sorun çözme olanakları sunan etkili okuma metinleridir (Akyol, 2010). İlkokulun ve ortaokulun her sınıf düzeyinde Türkçe kitaplarında her temada en az bir öyküleyici metin bulunmaktadır. Alanyazında öyküleyici metinlerle özetleme kurallarının daha başarılı öğretildiğine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Brown, Day ve Jones, 1983; Akyol, 2010; Okur, 2011; Şahin, 2012; Bulut ve Akyol, 2014; Özçakmak, 2015). Simmons ve Kameenui (1998), özellikle ilköğretimde öğrencilerin öyküleyici metinlerle karşılaşmasının bu tür metinlerde yer alan olayların okuyucuların zihninde daha net belirmesine neden olduğunu belirtir. Bu bağlamda, yaş özetleme becerisinde olduğu gibi öyküleyici metinlerin anlaşılması ve özetlenmesinde de önemli bir belirleyicidir (Kurnaz ve Akaydın, 2015). Bu nedenle çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin türüne ilişkin okuduğunu anlamaya ve özetlemeye yönelik başarı durumlarına, özetleme özyeterlik algılarına ve özetleme tutumlarına etkisine bakılmıştır. Etkili bir özet yazabilmede bireyin özetleme kurallarına ve kaynak metnin yapısına ilişkin bilgisinin olması önemlidir (Akyol, 2021). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilere öncelikle öyküleyici metin yapısını oluşturan öğelere ilişkin eğitim verilmiştir.

Araştırmada kullanılan öyküler yedinci sınıf düzeyine uygun öyküleyici metinlerden seçilerek akademisyenler ve Türkçe öğretmenleri tarafından okunabilirlik, anlaşılabilirlik, bilinmeyen sözcük oranı, ilgi çekicilik ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Metinsellik niteliklerine göre 35 Türkçe öğretmeninden ve Türkçe

eğitimcisi dört akademisyenden 19 ayrı öykü görüşü alınmıştır. İlgili görüşler ve belirtilen öyküler Çizelge 3.3.'te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. *Özetleme Eğitiminde Kullanılacak Öykülere İlişkin Görüşler*

Metinsellik Nitelikleri	Önerilen Metinler (Öykü)	f
1. Metnin konusu ve anadüşüncesi bakımından	Sinagrit Baba (Sait Faik Abasıyanık)	1
2. Metnin anlam bütünlüğü bakımından	Son Kuşlar	1
3. Başlık-metin ilişkisi bakımından	(Sait Faik Abasıyanık)	
4.-Varsa- olayların dizilişi bakımından	Karanfiller ve Domates Suyu	1
5. Anadüşünce bakımından	(Sait Faik Abasıyanık)	
6. Dilbilgisi bakımından	Semaver	1
7. Metnin uzunluk-kısalığı bakımından	(Sait Faik Abasıyanık)	
8. Anlatımın açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından	Suna'nın Serçeleri (Gülten Dayıoğlu)	1
9. İçeriğin ilgi çekici ve uygun olup olmaması bakımından	Eskici (Refik Halit Karay)	1
10. Serim, düğüm ve çözümün uygun olup olmaması bakımından	Kurabiye Hırsız Papağan (Oliver Duplin)	1
	Tavuk Suyuna Çorba (Jack Canfield, Mark Victor Hansen)	1
	Kaşığı (Ömer Seyfettin)	1
	Havuçlu Pilav Meselesi (Tarık Buğra)	1
	Falaka (Ahmet Rasim)	1
	Boğaç Han (Selim Hancıoğlu)	1
	Işığın Gel Oyunu (Zeynep Cemali)	8
	Handan Hanım'ın Hırsızlığı (Zeynep Cemali)	3
	Siyah Bisiklet (Zeynep Cemali)	4
	Yaman (Pelin Güneş)	5
	Çocukluk Anayurdum (Kemal Özer)	2
	Benim Bir Gezegim Var (Behiç Ak)	3
	Hoşça Kal Akdeniz (Mustafa Asoğlu)	2

Çizelge 3.3.'e bakıldığında türlü öykü önerilerinin sunulduğu ancak güncel öykülerin çoğu uzman tarafından daha çok önerildiği görülmüştür. Alınan uzman görüşleri sonrasında ilgili ölçütler odağında çalışmanın etkinliklerinde yukarıda da yer alan en çok önerilen yedi ayrı öyküden (EK 9) yararlanılmasına karar verilmiştir. Bunların bazılarından kesitler alınarak etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca öykülerin seçiminde Türkçe Öğretim

Programı'nda (MEB, 2019) bulunan temalar göz önünde bulundurulmuştur. Önölçüm ve sonölçümde özetleme başarısını değerlendirmek için Zeynep Cemali'nin *Işığım Gel Oyunu* adlı öyküsü kullanılmıştır.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi

Özetleme, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini de içeren bir eylemdir. Çok sayıda araştırma okuduğunu anlama becerisi ile özetleme arasında yakın ilişki olduğunu belirtmektedir (Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987; Bulut, 2013; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Bu nedenle çalışmada Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın uygulandığı deney kümesi ile güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı denetim kümesi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen Okuma-Anlama Testi (OAT) kullanılmıştır. Okuma Anlama Testi'nde açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve boşluk doldurma biçiminde 28 madde bulunmaktadır. Testten alınacak en yüksek puan 36; en düşük puan ise 0'dır. Alınan puanların toplamı genel başarıyı belirtmektedir.

3.3.3. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı

Özetleme başarısının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin sözlü ve yazılı metin özetleme becerilerini geliştirme ve değerlendirme konusunda en etkili yollardan biridir (Goodrich, 2001). Bu nedenle çalışmada öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmek üzere dereceli puanlama anahtarı oluşturulmasına karar verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilme sürecinde Goodrich'in (2001) aşağıdaki adımları izlenmiştir:

1. Alanyazın yardımıyla madde havuzunun oluşturulması, tür, ölçüt ve düzeylerinin belirlenmesi,
2. Davranış düzeyine ilişkin tanımlamaların yapılması,
3. Maddelerin uzman görüşüne sunulması,
4. Geçerlik ve güvenirlik çözümlenmelerinin yapılması,
5. Son biçiminin verilmesi.

Öykü Özeti Değerlendirme Aracı (ÖÖDA) boyut ve maddelerinin oluşturulmasında 36 Türkçe öğretmenin ve üç Türkçe Eğitimi uzmanının görüşlerine, alanyazındaki kaynaklara değinilmiştir. 57 maddelik havuzdaki maddelerden puanlama aracı için beş boyut ve 29 madde oluşturulmuştur. Boyutlar ve maddeler araştırmacılarca yeniden incelenerek

yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olmaması ve özetleme becerisinin alanyazındaki tanımlarına uymaması gibi nedenlerle dört boyuta ve 21 maddeye düşürülmüştür. Değerlendirme aracı bu biçimiyle içerik, puanlama derecesi ve düzeye uygunluk bakımından Türkçe Eğitimi alanında uzmanlaşmış dört akademisyen, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzmanlaşmış iki akademisyen, Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmekte olan üç doktora öğrencisi ve üç Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda puanlama derecelerinin adlandırmalarında, maddelerde düzenlemeler yapılmış ve boyut sayısı dörde, madde sayısı 18'e düşürülerek dereceli puanlama aracına son biçimi verilmiştir.

ÖÖDA'nın geçerlik çalışması kapsamında kapsam geçerliği incelenmiştir. Analitik öykü özeti değerlendirme aracının kapsam geçerliğini sağlamak için uzmanlardan ölçütlerin ve alt ölçütlerin amaca ve kapsama uygunluğu, alt ölçütlerin ölçütlere uygunluğu ve düzey tanımlamalarının anlaşılabilirliği ve uygunluğu konularında görüş alınmıştır. Alınan görüşlere göre uyum yüzdelerinin %75 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler ÖÖDA'nın kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir.

ÖÖDA'nın güvenilirlik çalışması bağlamında iç tutarlılığa dayalı yöntemlerden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile puanlayıcı tutarlılığını belirlemek için Kendall W uyum katsayısı hesaplanmıştır. Analitik dereceli puanlama aracındaki 18 alt ölçütün tamamı için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.959'dur. George ve Mallery (2003)'e göre Cronbach Alpha'nın 0,60 ile 0,69 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilirliği, 0,70 ile 0,89 arasında olması iyi düzeyde güvenilirliği, 0,90 ile üzerinde olması ise güvenilirliğin mükemmel düzeyde olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.367 ile 0.922 arasında değişmektedir. Tavşancıl'a (2010) göre ise madde-toplam korelasyonlarının 0.30'dan yüksek olması, maddelerin ölçtüğü içeriği birbirleriyle tutarlı bir biçimde ölçtüğünü gösterir. ÖÖDA ölçütte istenilen başarıyı tam olarak yerine getirip getirmeme durumuna göre '3' Yeterli, '2' Kabul Edilebilir, '1' Geliştirilebilir, '0' Yetersiz biçiminde derecelendirilmiştir. Bu bulgular, her bir ölçütün alt ölçütlerinin birbiriyle uyumlu olduğunu ve bağlı oldukları ölçüte göre ölçülmesi varsayılan yeterliliği ölçmeyi amaçladıklarını ortaya koymaktadır.

3.3.4. Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği

Özyeterlik ve tutum gibi duyuşsal değişkenlerin öğrenmeye ve akademik başarıya etkisi vardır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÖÖAÖ), Çetinkaya ve Dikici (2023) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik çalışması bağlamında ölçeğin yapı geçerliğine bakılırken açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ardından 13 maddeden; Özet Yazma ve Özetleme Amaçlı Okuma biçiminde iki alt boyuttan oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Özet Yazma alt boyutunda dört, Özetleme Amaçlı Okuma boyutunda ise dokuz madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler “1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Kararsızım, 4: Genellikle, 5: Her zaman” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Özet Yazma alt boyutu için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.832, Özetleme Amaçlı Okuma alt boyutu için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.756 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.860 bulunmuştur. Boyutlardan alınan puanların toplamı katılımcıların özetlemeye ilişkin algılarını belirtmektedir.

Bu ölçeğin araştırma için yeğlenmesinde, boyutlarının çalışmaya uygun olması ve ölçeğin ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olması etkili olmuştur. Bu ölçek katılımcıların deneysel uygulama öncesinde özetleme becerilerine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemek ve deneysel uygulama sonrasında katılımcıların özetleme konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinde ne gibi değişikliklerin olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır.

3.3.5. Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri de Çetinkaya ve Polat-Demir (2016) tarafından geliştirilen Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ)’dir. Ölçeğin geçerlik çalışması yapılarak yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi birlikte kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ardından 27 madde ve iki alt boyuttan oluşan bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Tutum ölçeği 16 olumlu, 11 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tutum maddelerinin her biri katılıp katılmama durumuna göre ‘5’ Tamamen Katılıyorum, ‘4’ Katılıyorum, ‘3’ Kısmen Katılıyorum, ‘2’ Katılmıyorum ve ‘1’ Hiç Katılmıyorum biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçek “Özetleme Yapmaktan Hoşlanma ve Özetlemenin Önemine İnanma” olarak iki boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlardan Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutunda dokuz

olumlu, altı olumsuz tutum maddesi bulunurken; Özetlemenin Önemine İnanma alt boyutunda yedi olumlu, beş olumsuz tutum içeren madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Yapılan güvenirlik çözümlemesi sonucunda Özetleme Yapmaktan Hoşlanma boyutuna ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.901, Özetlemenin Önemine İnanma boyutuna ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.903 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0.931 bulunmuştur.

Bu ölçeğin araştırmada kullanılacak olmasında, boyutlarının çalışmaya uygun olması ve ölçeğin ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olması etkili olmuştur. Ölçek deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılarak katılımcıların özetlemeye ilişkin tutumlarında herhangi bir ayırımın olup olmadığını ortaya koymuştur.

3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar sıkı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; ikisi arasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin görüşlerinin alınmasına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 7) geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilerin özetlemeye, Okuma Çıranklığı Yaklaşımı etkinliklerine ilişkin düşüncelerinin alınmasına ilişkin sorular yer almıştır. Yapılan görüşmeler için ilk olarak araştırmacı tarafından alanyazın taranmış, problem tümcesi ve alt problemler bağlamında görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış dört akademisyen, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzmanlaşmış iki akademisyen, Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmekte olan üç doktora öğrencisi ve üç Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama, eğitim süreci sonunda deney kümesinden rastgele seçilen gönüllü on öğrenci ile tek tek okul kütüphanesinde yapılmıştır. Araştırmacı, görüşme yönergesindeki soruları katılımcılara sözel olarak yöneltmiş ve katılımcıların görüşlerini almıştır. Bu görüşmeler ses kayıt aracı ile kaydedilmiştir.

3.3.7. Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü

Yansıtıcı günlük, bireyin gözlemlerini ve deneyimlerini yazıya aktarmayı ve zaman içerisinde türlü deneyimlerini ve onları ele alış biçimlerini değerlendirmeyi sağlar (Kalliath ve Coghlan, 2001). Wilson ve Jan'e (1993) göre araştırmacı yansıtıcı günlükleri öğrencilerin bireysel tepkilerini, değişen görüşlerini ve öğrenme süreçleri ile içeriğe ilişkin bilgilerini araştırmacının kaydettiği araçlardır. Yansıtıcı araştırma günlüğünde araştırmacı yazma deneyimi gerçekleştirmekte, deneyim üzerinden yansıtma yapılmakta, deneyim ve gözlem aracılığı ile sonuca ulaşılmakta; ulaşılan sonuçtan yönelimle bir sonraki aşama tasarlanmaktadır (Ekiz, 2006). Bu süreç bir döngü biçiminde sürmektedir.

Yapılan araştırmada, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan eğitim sürecini görmek adına araştırmacı tarafından, haftalık olarak *dersin amaçları, ders süreci, öğrenciler üzerindeki etkileri, sınıf yönetimi ve genel değerlendirmeye yönelik yansıtıcı günlük* tutulmuştur. Birinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftalarda önölçüm, sonölçüm ve katılımcı görüşmeleri nedeniyle günlük tutulmamıştır. Sürece ilişkin araştırmacıya yedi ayrı günlük tutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci; araştırma probleminin belirlenmesi, eğitim durumlarının hazırlanması, ön uygulama süreci, veri toplama araçlarının test edilmesi ve uygulamanın yapılması biçiminde gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Araştırma Probleminin Belirlenmesi

Veri toplama sürecinde öncelikle belirlenen alanda yapılmış olan araştırmalar, sınıf düzeyleri ve öğrenme çıktıları incelenmiştir. İnceleme sonucunda anahtar sözcükler; özetleme amaçlı okuma, özet yazma, özetleme, okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir. Ardından araştırma konusunu belirlemek için alanyazın taraması yapılmış ve araştırmacıların mesleki yaşantılarından yola çıkılmıştır. Bu süreçte öğrenci ve öğretmen adaylarının katılımcı olduğu çalışmalarda özetlemenin öğrenciler tarafından doğru bir biçimde gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Ayrıca özetlemenin okuma, anlama, yazma gibi farklı becerileri içermesi, araştırma konusunun yeğlenme nedenlerinden olmuştur.

Konu belirlendikten sonra, oluşturulan amaçlara göre etkili olabilecek yöntem ve teknikler incelenmiştir. Etkili tekniklerin belirlenebilmesi ve öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin durumunun saptanması amacıyla çalışma dışındaki bir küme yedinci sınıf

öğrencisinden uzman görüşüyle belirlenen, ders kitabında yer alan bir metni sözlü ve yazılı biçimde özetlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin özet yazma sürecinde zorlandıkları ve yanlış özetleme izlemlerini kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bu sürecin sonucunda problem durumu ve alt amaçlar düzenlenmiş, alanyazındaki çalışmalar incelenerek özetlemede gerekli görülen izlemler ve öğrencilerin yaptıkları yanlışlar göz önünde bulundurularak teknikler belirlenmiştir. Özetlemeye ilişkin çalışmalarda, çoğunlukla öğrencilerin metin özetleme beceri düzeylerinin belirlenmesine odaklanıldığı görülmüştür (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Eroğlu, 2019; Bahçivan, 2020). Bu durumdan yola çıkılarak eğitim sürecinde özetleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak özetleme yaklaşım, yöntem ve teknikleri incelenmiş, araştırma için Okuma Çıraklığı Yaklaşımı seçilmiştir. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın seçilmesinde okuduğunu anlama izlemlerini barındırması, değerlendirme ve derinlemesine düşünme becerilerini desteklemesi ve öğrenciye özetleyerek okuma ve yazma olanağı sunmuş olması etkili olmuştur.

3.4.2. Eğitim Durumlarının Hazırlanması

Araştırma öğrencilerin özetleme başarılarını artırmayı, öğrencilerin özetleme ile ilgili deneyimlerini ve özetleme başarılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar bağlamında, araştırmanın hazırlık döneminde hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin türlerini özetlemeye yönelik eğitim verilmesi düşünülmüştür. Ancak hazırlık döneminde yapılan uygulamalar sonucunda yalnızca öyküleyici metinleri özetlemeye yönelik eğitim verilmesine karar verilmiştir. Bu kararın arkasında iki ana neden bulunmaktadır. Özetleme karmaşık ve aşamalı etkinliklerle geliştirilmesi gereken bir beceridir (Karadağ, 2019; Özçakmak, 2015, s. 147). Ayrıca metin türü özetlemeyi etkilemektedir (Özçakmak, 2015, s. 143). Öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetlemek için yapması gereken ortak alt işlemler olduğu gibi metin türüne göre değişen farklı işlemler de yapması gerekmektedir. Bu nedenle her iki metin türünü özetlemeye ilişkin verilecek bilgilerin ve yapılacak uygulamaların da çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. Bu sayılanları uygulamanın sınırlı araştırma süresi içinde olanaklı olmadığı ve ortaokul öğrencilerine öyküleyici metinlerle özetleme kurallarının daha iyi öğretileceğine ilişkin yapılan araştırmaların bunu kanıtlar nitelikte olduğu görülmektedir (Bulut ve Akyol, 2014; Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Okur, 2011; Şahin, 2012).

Araştırmada öyküleyici metinleri özetleme eğitimi Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'ndan yönelimle hazırlanan etkinliklerle verilmiştir. Çalışmanın deneysel sürecine ilişkin eğitim içeriği ve süreci özetleme eğitimine ilişkin beceriler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Buna göre özetleme amaçlı okuma sürecine ilişkin 14 öğrenme çıktısı, taslak özet metin oluşturmaya ilişkin 11 öğrenme çıktısı, taslak metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenlemeye ilişkin beş öğrenme çıktısı uzman görüşlerinden yönelimle belirlenmiştir.

Eğitim durumlarının etkililiği, ön uygulama sürecinde denetlenmiştir. Ön uygulamada amaca ve öğrenci gereksinimlerine hizmet etme konusunda yetersiz kaldığı düşünülen ve ders süresini aşan etkinlikler yeniden düzenlenmiştir.

3.4.3. Ön Uygulama Süreci

Araştırmanın etik açıdan denetlenmesi adına Pamukkale Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş, gerekli belge (EK 1) alınmıştır. Ardından Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurularak araştırmanın okullarda yapılmasına ilişkin izin belgesi (EK 2) alınmıştır. Gerekli hazırlıkların ardından 2022-2023 güz yarıyılında ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulama ile ana uygulamadaki olabilecek sorunların belirlenmesi, bu sorunlara ilişkin çözüm üretilmesi, etkinliklerle araç gereçlerin verimliliğinin değerlendirilmesi ve tez kapsamında geliştirilen araçların test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yedinci sınıfa devam eden, sekiz kadın, on üç erkek olmak üzere 21 öğrencinin gönüllü katılımıyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulamanın ilk haftasında tanışma etkinlikleri yapılmış ve uygulama öncesi öğrencilerin özetlemeye ilişkin önbilgileri belirlenmiştir. Beş hafta süren ön uygulama sürecinin üç haftasında öğrencilerle Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kalan bir haftada ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle ön uygulama süreci sonlandırılmıştır. Araştırmacının ön uygulamadaki gözlem ve deneyimlerinden yönelimle eğitim durumları ve etkinlik kâğıtlarına son biçimi verilmiştir.

Ön uygulama süresince etkinlik kâğıtlarında yer alan öğrenci düzeyine ağır gelen ve öğrencilerin anlamlandırmakta zorlandığı düşünülen bölümler sadeleştirilmiş; hazırlanan etkinlik kâğıtları gözden geçirilmiştir. Uzman görüşleri sonrası kullanılacak öyküler belirlenmiştir. Ayrıca yansıtıcı araştırmacı günlüğü ve görüşme formu test edilerek, görüşmenin yalnızca eğitim süreci sonrasında uygulanmasına; geliştirilen öykü özeti değerlendirme aracının yalnızca ürüne yönelik olmasına karar verilmiştir.

3.4.4. Uygulama Süreci

Bu araştırmanın nicel boyutunda veri toplama süreci, deneysel uygulama öncesi ve deneysel uygulama sonrası olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Deneysel müdahale öncesinde deney ve denetim kümelerindeki katılımcılara Okuma-Anlama Testi, Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği, Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deneysel uygulama sonrasında ise deneysel uygulama öncesinde olduğu gibi deney ve denetim kümesindeki katılımcılara Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği, Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öyküleyici metinleri özetleme sonucunda elde edilen veriler Öykü Özeti Değerlendirme Aracı aracılığı ile önölçüm ve sonölçüm aşamasında puanlanarak nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda verilerin toplanmasında geliştirilecek yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilen veriler deneysel uygulama sonrasında; yansıtıcı araştırmacı günlükleri aracılığı ile elde edilen veriler ise deneysel uygulama sırasında toplanmıştır. Böylece nitel verilerin toplanması uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Gerekli izinlerin alınmasının ardından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde yedi hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Uygulamanın tüm aşamalarında katılımcıların etkin katılım sağlayabilecekleri etkinlik ve eğitim durumları hazırlanmıştır. Eğitim durumlarının uygulanması sürecinde katılımcıların kuramsal bilgilerin yanında uygulama yapabilmelerine özen gösterilecektir. Araştırmanın uygulama süreci Çizelge 3.4.'te sunulmuştur:

Çizelge 3. 4. *Deney ve Denetim Kümesi Uygulama Durumu*

Uygulama Haftası	Uygulama Süreci
<i>Önölçüm Uygulama Süreci</i>	
1. Hafta	1. Katılımcılarla tanışma, çalışmalara ilişkin öğrencileri bilgilendirme, etkinliklerin uygulama ilkelerinin sunulur. 2. Okuma-Anlama Testi uygulanır. 3. Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği uygulanır. 4. Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanır. 5. Katılımcılar belirlenen öyküyü özetler. Katılımcılar özetledikleri öyküyü gözden geçirerek ve yeniden düzenleyerek temiz bir kağıda yazar. Metnin son biçimi Öykü Özeti Değerlendirme Aracı ile değerlendirilir.

(devamı arkadadır.)

Çizelge 3. 5. *Deney ve Denetim Kümesi Uygulama Durumu (devamı)*

Uygulama Haftası	Uygulama Süreci
<i>Deney Kümesi Eğitim Süreci</i>	
2. Hafta	1. Öyküleyici metinleri oluşturan öğeler tanıtılır.
3. Hafta-	1. Bu bölümde katılımcılara özetleme amaçlı okuma eğitimi verilir. Öyküleyici kaynak metinler sunulur ve üzerinden sözlü özetleme etkinlikleri gerçekleştirilir. 2. Verilen eğitime ilişkin uygulama çalışması yapılır. 3. Uygulama çalışmalarında öğrencilere geribildirim verilir.
4. Hafta	1. Özetleme amaçlı okuma eğitimi verilir. 2. Okuma metnini anlayıp anlamadığını denetler (olay akışı şuan aklımda mı? vb. yansıtıcı sorular) 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin anadüşüncesini ve yan düşüncelerini belirler. 5. Metni anlamlandırmak amacıyla özet metni oluşturmadan önce öykü haritası oluşturur.
5. Hafta	1. Taslak özet metni oluşturma eğitimi verilir.
6. Hafta	2. Bu aşamada çalışmaya, öğrencilere kısa bölümceleri özetlemeyi öğretmekle başlanır ve silme, genelleme, yeniden oluşturma izlemleri öğretilerek erek davranışa ulaşılır. Gerekliğinde öğrenciye destek verilecek. Hem öğretmene yol göstermesi için hem de çalışma kümeleri arasındaki bütünlüğü sağlaması için kısa notlar kullanılır. Süreç sonunda öğrendiklerini genelleyerek öğrencinin tek başına özgün özet metin yazması sağlanır. Ardından öğrencilerin özetleme sürecine ilişkin değerlendirmeleri yapmaları sağlanır.
7. Hafta	1. Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme eğitimi verilir. 2. Bu aşamada özet metnin yapısının kaynak metnin yapısına (olay, kişi, yer, zaman) uygun olup olmadığı denetlenir. Özet metinde anlamsal bütünlüğü sağlamak için tümceler ve bölümceler eklemeler ya da çıkartmalar yapılarak yeniden düzenlenir. Metin biçimsel olarak gözden geçirilip ve düzeltilir. Gerekliğinde öğrencilere destek verilir. Öğrencilerin değerlendirme yapmaları sağlanır.
<i>Sonölçüm Uygulama Süreci</i>	
9. Hafta	1. Okuma-Anlama Testi uygulanır. 2. Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği uygulanır. 3. Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanır. 4. Katılımcılar belirlenen öyküyü gözden geçirerek ve yeniden düzenleyerek temiz bir kağıda yazar. Metnin son biçimi Öykü Özeti Değerlendirme Aracı ile değerlendirilir.
10. Hafta	1. Deney kümesinden rastgele seçilen gönüllü 10 öğrenci ile bire bir görüşmeler gerçekleştirilir.

Çizelge 3.4.'e göre uygulama süreci, özetleme eğitimi Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'ndan yönelimle hazırlanan eğitim durumları ve etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma için belirlenen “Okuma Çıraklığı Yaklaşımı”, uygulama sürecinin odak yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin özetleme becerilerini “Okuma Çıraklığı Yaklaşımı”nın aşamalarını kullanarak hazırlanan eğitim durumları ve etkinliklerle geliştirmektir.

Çalışmanın deneysel sürecine ilişkin eğitim içeriği ve süreci özetleme eğitimine ilişkin beceriler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Buna göre özetleme amaçlı okuma sürecine ilişkin 14 öğrenme çıktısı, taslak özet metin oluşturmaya ilişkin 11 öğrenme çıktısı, taslak metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenlemeye ilişkin beş öğrenme çıktısı uzman görüşlerinden yönelimle belirlenmiştir. Bu öğrenme çıktılarına ilişkin eğitim durumları oluşturulmuştur (EK 10). Öğrenme çıktılarının eğitim durumlarına göre dağılımı şöyledir:

Çizelge 3.6. *Deney Kümesi Eğitim Durumu Öğrenme Çıktı Çizelgesi*

Uygulama Haftası	Eğitim Durumu	Öğrenme Çıktısı
<i>Özetleme Amaçlı Okuma</i>		
3. Hafta	Eğitim Durumu 1	T.7.Ö.Ç.1. Metin bölümlerini tanıır. T.7.Ö.Ç.2. Öyküleyici metnin bölümlerini tanıır. T.7.Ö.Ç.3. Öyküleyici metni oluşturan unsurları tanıır. T.7.Ö.Ç.4. Kaynak metni gözden geçir, metnin başlığı ve görsel öğelerinden yönelimle metne ilişkin kestirimde bulunur. T.7.Ö.Ç.5. Kaynak metni dikkatlice okur ve bölümlere ayırır. T.7.Ö.Ç.6. Okuma sırasında olay akışına ilişkin not alır. T.7.Ö.Ç.7. Her bir bölümcedeki anahtar sözcüklerin ve yinelenen sözcüklerin altını çizer.
4. Hafta	Eğitim Durumu 2	T.7.Ö.Ç.8. Metinde geçen “ama, fakat, ancak” gibi farklı düşünmeye yönlendiren, “daha iyi, en iyisi, özellikle” gibi önem belirten, “yani” gibi özetleyen/açıklayan, sonuç bildiren, “genellikle” gibi genel ve özel durumları belirten ifadelere dikkat ederek okuma yapar. T.7.Ö.Ç.9. Okuduğu metnin yapısını (olay, kişi, yer, zaman, uzam ve anlatıcı) anlamaya çalışır. T.7.Ö.Ç.10. Okuma metnini anlayıp anlamadığını denetler (olay akışı şuan aklımda mı? vb. yansıtıcı sorular) T.7.Ö.Ç.11. Metnin anadüşüncesini ve yan düşüncesini belirler. T.7.Ö.Ç.12. Metinde geçen olayları, varlıkları, durumları sınıflandırır. T.7.Ö.Ç.13 Metni anlamlandırmak amacıyla öykü haritası oluşturur. T.7.Ö.Ç.14. Özet metnini oluşturmadan önce öykü haritası üzerinden zihinsel hazırlık yapar.

(devamı arkadadır)

Çizelge 3.7. *Deney Kümesi Eğitim Durumu Öğrenme Çıktı Çizelgesi* (devamı)

Uygulama Haftası	Eğitim Durumu	Öğrenme Çıktısı
<i>Taslak Özet Metin Oluşturma</i>		
5. Hafta	Eğitim Durumu 3	T.7.Ö.Ç.1. Taslak metni yazmadan önce özetin başlığını belirler. T.7.Ö.Ç.2. Taslak özet metni oluşturduktan sonra özet metne uygun bir başlık yazar. T.7.Ö.Ç.3. Taslak özet metni yazarken öykü haritasından ve kaynak metinden yararlanır. T.7.Ö.Ç.4. Taslak özet metni yazarken metindeki önemsiz bilgileri siler.
5. Hafta	Eğitim Durumu 4	T.7.Ö.Ç.1. Birden fazla sözcük ve tümceyi genelleyerek kısaca belirtir.
6. Hafta	Eğitim Durumu 5	T.7.Ö.Ç.2. Taslak özet metni kendi tümceleri ile yeniden oluşturur.
7. Hafta	Eğitim Durumu 6	T.7.Ö.Ç.3. Kaynak metinde altını çizdiği tümceleri ve aldığı notları olduğu gibi taslak özet metinde kullanır. T.7.Ö.Ç.4. Taslak özeti kaynak metnin uzunluğundan daha kısa olacak biçimde yazar. T.7.Ö.Ç.5. Özette kaynak metnin konusuna bağlı kalarak bölümceler oluşturur. T.7.Ö.Ç.6. Taslak özet metinde anadüşünceyi yardımcı düşüncelerle destekler. T.7.Ö.Ç.7. Özeti metindeki olay, konu sıralaması ve zaman uyumuna dikkat ederek yazar.
<i>Taslak Özet Metni Gözden Geçirme, Düzeltme ve Düzenleme</i>		
8. Hafta	Eğitim Durumu 7 Eğitim Durumu 8	T.7.Ö.Ç.1. Kaynak metindeki olay örgüsüne uygunluğu açısından özet metni yeniden okur. T.7.Ö.Ç.2. Özet metinde anlamsal bütünlüğü sağlamak için tümceleri ve bölümceleri eklemeler ya da çıkartmalar yaparak yeniden düzenler. T.7.Ö.Ç.3. Yazdığı taslak özet metnimdeki anlatımı açıklık, akıcılık ve yalınlık açısından gözden geçirir ve düzenler. T.7.Ö.Ç.4. Taslak özet metni yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirir ve düzenler. T.7.Ö.Ç.5. Sayfa düzenini okumayı kolaylaştıracak biçimde düzenler.

Çizelge 3.5.'e bakıldığında özetlemenin üç aşamasına ilişkin sekiz ayrı eğitim durumu ve öğrenme çıktıları hazırlanmıştır. Bu süreçte Okuma Çıracılığı Yaklaşımı'ndaki temel noktalar ile özetleme izlemleri ve teknikleri göz önünde bulundurulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, uygulama sonucu elde edilen veriler iki aşamada çözümlenmiştir. İlk olarak nicel verilerin çözümlenmesi ardından da nitel verilerin çözümlenmesi yapılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırma karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta ulaşılan veriler çözümlenirken aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, ANCOVA (kovaryans testi), ki-kare analizi ve bağımsız gruplar için t-testi olarak istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 programından yararlanılmıştır. Çözümlemeye geçilmeden önce çözümlenmenin varsayımları sınanmıştır. Bu amaçla hem deney hem de denetim kümesinin önölçüm ve sonölçüm puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları Çizelge 3.6.'da verilmiştir.

Çizelge 3.8. *Betimsel İstatistikler*

Grup	Test	Test	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	
Deney Kümesi	Okuma Anlama Testi	Önölçüm		10,93	3,73	-,044	-,657
		Sonölçüm		22,10	4,83	-1,025	,765
Denetim Kümesi		Önölçüm	14,37	5,74	-,037	-1,223	
		Sonölçüm	21,53	4,07	-,666	-,146	
Deney Kümesi	Özetleme Amaçlı okuma	Önölçüm	7,38	1,74	,196	,866	
		Sonölçüm	14,48	1,40	-,045	-1,150	
	Özet Yazma	Önölçüm	23,17	2,04	-,087	,080	
		Sonölçüm	35,52	2,50	-,448	,666	
	Özetleme Özyeterlik Algısı	Toplam	30,55	2,67	,314	-,294	
		Önölçüm	50,00	3,06	-,595	,216	
Denetim Kümesi	Ölçeği	Özetleme Amaçlı okuma	Önölçüm	9,90	1,69	,766	-,406
		Sonölçüm	10,13	1,70	,140	-,177	
	Özet Yazma	Önölçüm	29,90	2,32	-,082	-,629	
		Sonölçüm	29,37	2,14	,389	,290	
	Toplam	Önölçüm	39,80	2,66	,691	-,485	
		Sonölçüm	39,50	2,85	-,019	-,391	
Deney Kümesi	Önemine İnanma	Önölçüm	26,87	2,22	-,405	-,293	
		Sonölçüm	39,66	1,88	,262	-,187	
	Hoşlanma	Önölçüm	25,17	2,29	,629	-,356	
		Sonölçüm	55,07	3,24	,448	-,068	
	Özetlemeye Yönelik Tutum	Toplam	Önölçüm	52,03	2,92	-,258	,673
		Sonölçüm	94,72	3,62	1,071	,611	
Denetim Kümesi	Ölçeği	Önemine İnanma	Önölçüm	42,50	1,80	-,785	,094
		Sonölçüm	43,20	1,49	-,167	-,258	
	Hoşlanma	Önölçüm	24,87	2,40	1,174	1,366	
		Sonölçüm	26,87	2,75	,064	-,813	
	Toplam	Önölçüm	67,37	3,19	-,113	-,626	
		Sonölçüm	70,07	3,17	,004	-1,329	

(devamı arkadadır)

Çizelge 3.6. *Betimsel İstatistikler* (devamı)

Grup	Test	Test	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	
Deney Kümesi	İçerik	Önölçüm	3,48	3,93	,939	,216	
		Sonölçüm	20,62	2,48	-,897	-,329	
	Dil ve Anlatım	Önölçüm	1,31	1,77	,974	-,427	
		Sonölçüm	7,55	1,12	,025	-1,357	
	ÖMY	Önölçüm	2,10	2,74	,999	-,510	
		Sonölçüm	12,72	1,75	-,747	,296	
	Derecelendirme Aracı	Yazım ve Düzen	Önölçüm	0,76	0,99	1,481	1,570
		Sonölçüm	5,17	0,60	-,069	-,164	
		Toplam	Önölçüm	7,66	8,91	,985	,218
	Denetim Kümesi	İçerik	Sonölçüm	46,07	4,25	-1,085	1,319
Önölçüm			4,50	3,06	,426	,212	
Dil ve Anlatım		Sonölçüm	5,83	1,88	-,747	,343	
		Önölçüm	1,77	1,55	,059	-1,337	
ÖMY		Sonölçüm	2,23	1,43	,467	,620	
		Önölçüm	3,40	2,98	,153	-1,043	
Yazım ve Düzen		Sonölçüm	3,13	2,03	1,291	1,320	
		Önölçüm	1,87	1,25	,042	,293	
Toplam		Sonölçüm	1,83	1,02	-,062	-,485	
		Önölçüm	11,53	8,24	,159	-,238	
		Sonölçüm	13,03	4,57	,505	2,514	

Çizelge 3.6. incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile 2 arasında değer aldığı görülmektedir. George ve Mallery'e (2003) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile 2 arasında olması puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Deney ve denetim kümelerinde yer alan öğrencilerin okuma anlama testi, özetleme özyeterlik algısı ölçeği ve özetlemeye yönelik tutum ölçeği önölçüm puanları üzerinde ayrı ayrı bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Böylece kümeler arasında sözü edilen değişkenlere ilişkin puanlar bakımından ayırım olup olmadığı belirlenmiştir. Deney ve denetim kümelerindeki öğrencilerin sonölçüm puanlarının çözümlenmesinde ve deney sürecinin etkililiğini belirlemede ANCOVA kullanılmıştır. Deney ve denetim kümeleri anılan değişkenler bakımından benzer olsa da bağımlı değişkeni etkileyen istenmedik değişkenlerden birinin veya birden fazlasının etkisini ortadan kaldırmak adına ANCOVA kullanılmıştır. Böylece daha doğru, güvenilir ve tutarlı sonuçlara ulaşılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çözümleme, verilerin kavramsal çerçeveden yönelimle

önceden belirlenen temalar bağlamında ele alınmasını; içerik çözümlemesi ise verilerin derin bir yaklaşımla ve katılımcıların bakış açısından yönelimle kod ve ulamlar oluşturulmasıyla çözümlenmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları ve araştırmacıca tutulan günlükler ele alınmış; metne dökme, tarama, birleştirme gibi düzenleme işlemlerinin ardından verilerin kodlanması ve temalar, ulamlar biçiminde düzenlenmesinde Dedoose programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde doğrulanabilirliğinin yansıtılması amacıyla bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiş; transfer edilebilirliğinin sağlanması amacıyla ise verilerin ayrıntılı ve betimsel nitelikte sunulmasına özen gösterilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucu ulaşılan veriler ışığında bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. İlk sekiz alt probleme ilişkin bulgular nicel, dokuzuncu ve onuncu alt probleme ilişkin bulgular ise nitel alt problemlere ilişkin bulgular kapsamındadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmadaki alt problemlerin sırası izlenerek çizelge ve çizimlerle sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Deney ve denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Deney ve denetim kümesi katılımcılarının okuma anlama testinden aldıkları önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım olup olmadığını belirlemek için nicel çözümlenmeler yapılmıştır. Öncelikle önölçüm ve sonölçüm puan dağılımlarının normal olup olmadığı sınanmıştır. Bu amaçla hem deney hem de denetim kümesinin önölçüm ve sonölçüm puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları Çizelge 4.1.’de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Deney ve Denetim Kümelerinin Çarpıklık Basıklık Değerleri

Küme	Test	Test	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney kümesi	Okuma Anlama Testi (OAT)	Önölçüm	10,93	3,73	-,044	-,657
Denetim kümesi		Önölçüm	14,37	5,74	-,037	-1,223

Çizelge 4.1.’e bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 0 arasında değer aldığı görülmektedir. Huck (2012) ve Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bağımsız kümeler için t testi ile okuma anlama puanlarının, deney ve denetim kümelerinde anlamlı bir ayrım gösterip göstermediği istatistiksel olarak incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Çizelge 4.2.’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. *Deney ve Denetim Kümelerinin Okuma Anlama Testi Önölçüm Toplam Puanlarının Bağımsız Kümeler t-Testi Sonuçları*

Test	Küme	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
OAT (Önölçüm)	Deney	29	10,93	3,73	-0,466	,643
	Denetim	30	14,37	5,74		

Çizelge 4.2.'ye bakıldığında deney kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X}=10,93$) denetim kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X}=14,37$) düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın ($t=-0,466$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle okuma anlama önölçüm puanlarının deney ve denetim kümelerinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “*Deney ve denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları bakımından kümeler arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve denetim kümelerinde bulunan katılımcıların okuma anlama testinden aldıkları önölçüm-sonölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ANCOVA analizi sonucunda hesaplanan sonölçüm düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Çizelge 4.3.'de sunulmuştur.

Çizelge 4.3. *Deney Kümesi ve Denetim Kümesi Okuma-Anlama Testi Sonölçüm Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri*

Değişken	Küme	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sd</i>	Düzeltilmiş Ortalama
OAT (Sonölçüm)	Deney Kümesi	29	22.10	1,40	22.96
	Denetim Kümesi	30	21.53	1,70	20.71

Çizelge 4.3.'e göre deney kümesinin Okuma-Anlama Testi sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=22.10$, denetim kümesinin $\bar{X}=21.53$ 'tür. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=22.96$, denetim kümesi için $\bar{X}=20.71$ 'dir. Deney kümesi ile denetim kümesinin düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen ayrımın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Çizelge 4.4.'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. *Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Okuma-Anlama Testi Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	η^2
OAT	Önölçüm	319,849	1	319,849	22,050	,000	,283
	Küme	65,777	1	65,777	11.412	,038*	,723
	Hata	812,307	56	14,505			
	Toplam	29211,000	59				

*p<0.05

Çizelge 4.4.'te ANCOVA sonuçları incelendiğinde, deney ve denetim kümelerinin Okuma-Anlama Testi sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 11.412$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.723$ bulunmuştur. Bu bulgu, deney kümesinde yapılan, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan uygulamaların katılımcıların okuma-anlama başarısı üzerinde “büyük düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve okuma-anlama becerilerindeki değişimin %72,3’ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir. Etki büyüklüğü .01, .06 ve .14 sayısal değerlerine karşılık sırasıyla küçük, orta ve büyük biçiminde adlandırılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “*Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur. Deney ve denetim kümesindeki katılımcıların önölçüm puanlarının, normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hem deney hem de denetim kümesinin önölçüm ve sonölçüm puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları Çizelge 4.5.’te verilmiştir.

Çizelge 4.5. *Deney ve Denetim Kümesi Katılımcılarının Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Önölçüm Puanlarına İlişkin Bulgular*

Küme	Araç	Araç/ Boyutlar	Test	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney Kümesi	Öykü Özeti Değerlendirme Aracı (ÖÖDA)	İçerik	Önölçüm	3,48	3,93	,939	,216
		Dil ve Anlatım	Önölçüm	1,31	1,77	,974	-,427
		ÖMY	Önölçüm	2,10	2,74	,899	-,510
		Yazım ve Düzen	Önölçüm	0,76	0,99	1,481	1,570
		Toplam	Önölçüm	7,66	8,91	,985	,218
Denetim Kümesi	Öykü Özeti Değerlendirme Aracı (ÖÖDA)	İçerik	Önölçüm	4,50	3,06	,426	,212
		Dil ve Anlatım	Önölçüm	1,77	1,55	,059	-1,337
		ÖMY	Önölçüm	3,40	2,98	,153	-1,043
		Yazım ve Düzen	Önölçüm	1,87	1,25	,042	,293
		Toplam	Önölçüm	11,53	8,24	,159	-,238

Çizelge 4.5.'e bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 0 arasında değer aldığı görülmektedir. Huck, (2012) ve Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bağımsız kümeler için t testi ile özetleme başarı puanlarının deney ve denetim kümelerinde anlamlı bir ayrım gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.6.'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.6. *Deney ve Denetim Kümelerinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Ölçüm Toplam Puanlarının Bağımsız Kümeler t-Testi Sonuçları*

Değişken	Küme	n	\bar{X}	Ss	t	p
ÖÖDA (Ölçüm)	Deney	29	7,66	8,91	-0,479	,633
	Denetim	30	11,53	8,24		

Çizelge 4.6.'ya bakıldığında deney kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X}=7,66$) denetim kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X}=11,53$) düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu ayrımın ($t=-0,479$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle özetleme başarısına ilişkin ölçüm puanlarının deney ve denetim kümelerinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “*Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı ölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmada deney ve denetim kümesi katılımcılarından ölçüm ve sonölçüm aşamasında *Islığıma Gel Oyunu* adlı metni özetlemeleri istenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü deney ve denetim kümelerinde bulunan katılımcıların Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın İçerik, Dil ve Anlatım, Öykü Metin Yapısı, Yazım ve Düzen, Öykü Özetleme Becerisi boyutlarından aldıkları ölçüm-sonölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ANCOVA analizi sonucunda hesaplanan sonölçüm düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Çizelge 4.7. de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. *Deney Kümesi ve Denetim Kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri*

Değişken/ ÖÖDA Boyutlar	Küme	N	\bar{X}	Sd	Düzeltilmiş Ortalama
İçerik	Deney Kümesi	29	20,62	2,48	20.68
	Denetim Kümesi	30	5,83	1,88	5.78
Dil ve Anlatım	Deney Kümesi	29	7,55	1,12	7.58
	Denetim Kümesi	30	2,23	1,43	2.21
Öykü Metin Yapısı	Deney Kümesi	29	12,72	1,75	12.82
	Denetim Kümesi	30	3,13	2,03	3.04
Yazım ve Düzen	Deney Kümesi	29	5,17	0,60	5.29
	Denetim Kümesi	30	1,83	1,02	1.73
Öykü Özetleme Becerisi	Deney Kümesi	29	46,07	4,25	46.31
	Denetim Kümesi	30	13,03	4,57	12.80

Çizelge 4.7.'ye göre deney kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı İçerik boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=20.62$, denetim kümesinin $\bar{X}=5.83$ 'tür. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesin için $\bar{X}=20.68$, denetim kümesi için $\bar{X}=5.78$ 'dir. Deney kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Dil ve Anlatım boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=7.55$, denetim kümesinin $\bar{X}=2.23$ 'tür. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=7.58$, denetim kümesi için $\bar{X}=2.21$ 'dir. Deney kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın Öykü Metin Yapısı boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=12.72$, denetim kümesinin $\bar{X}=3.13$ 'tür. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=12.82$, denetim kümesi için $\bar{X}=3.04$ 'tür. Deney kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın Yazım ve Düzen boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=5.17$, denetim kümesinin $\bar{X}=1.83$ 'tür. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=5.29$, denetim kümesi için $\bar{X}=1.73$ 'tür. Deney kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=46.07$, denetim kümesinin $\bar{X}=13.03$ 'tür. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=46.31$, denetim kümesi için $\bar{X}=12.80$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanlar incelendiğinde deney kümesinin puanlarının denetim kümesinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney kümesi ile denetim kümesinin düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen ayrımın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Çizelge 4.8.'de verilmiştir.

Çizelge 4.8. *Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Öykü Özeti Değerlendirme Aracı Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları*

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P	η^2
İçerik	Önölçüm	7,941	1	7,941	1,665	,202	,029
	Küme	3202,324	1	3202,324	671,515	,000*	,923
	Hata	267,053	56	4,769			
	Toplam	13627,000	59				
Dil ve Anlatım	Önölçüm	2,212	1	2,212	1,341	,252	,023
	Küme	417,475	1	417,475	253,214	,000*	,819
	Hata	92,327	56	1,649			
	Toplam	1898,000	59				
Öykü Metin Yapısı	Önölçüm	9,093	1	9,093	2,596	,113	,044
	Küme	1337,134	1	1337,134	381,714	,000*	,872
	Hata	196,167	56	3,503			
	Toplam	5195,000	59				
Yazım ve Düzen	Önölçüm	2,905	1	2,905	4,350	,042	,072
	Küme	149,692	1	149,692	224,140	,000*	,800
	Hata	37,400	56	,668			
	Toplam	917,000	59				
Öykü Özetleme Becerisi	Önölçüm	61,871	1	61,871	3,303	,075	,056
	Küme	15723,021	1	15723,021	839,394	,000*	,937
	Hata	1048,958	56	18,731			
	Toplam	67755,000	59				

* $p < 0.05$

Çizelge 4.8.'de bulunan ANCOVA sonuçları incelendiğinde, deney ve denetim kümelerinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracının İçerik boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 671.515$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.923$ bulunmuştur. Bu bulgular, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan özetleme öğretimi uygulamalarının, katılımcıların içerik üzerinde “büyük düzeyde” bir etkiye sahip olduğunu ve içerik puanlarındaki değişimin %92.3’ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

ANCOVA sonuçları incelendiğinde deney ve denetim kümelerinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracının, Dil ve Anlatım boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 253.214$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.819$ bulunmuştur. Bu bulgu, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile yapılandırılan uygulamaların, katılımcıların dil ve anlatım becerileri üzerinde “büyük

düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve dil ve anlatım becerilerindeki değişimin %81,9’unun uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

ANCOVA sonuçları incelendiğinde deney ve denetim kümelerinin Öykü Özeti Dğerlendirme Aracının, Öykü Metin Yapısı boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 381.714$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.872$ bulunmuştur. Bu bulgular, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan özetleme öğretimi uygulamalarının, katılımcıların öykü metin yapısı becerileri üzerinde “büyük düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve öykü metin yapısı becerilerindeki değişimin %87.2’sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

ANCOVA sonuçları incelendiğinde deney ve denetim kümelerinin Öykü Özeti Dğerlendirme Aracının, Yazım ve Düzen boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 224.140$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.800$ bulunmuştur. Bu bulgular, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan özetleme öğretimi uygulamalarının, katılımcıların yazım ve düzen becerileri üzerinde “büyük düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve yazım ve düzen becerilerindeki değişimin %80’inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

ANCOVA sonuçları incelendiğinde deney ve denetim kümelerinin Öykü Özeti Dğerlendirme Aracının, Öykü Özetleme Becerisi boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 839.394$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.937$ bulunmuştur. Bu bulgular, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile yapılanıdırılan özetleme eğitimi uygulamalarının, katılımcıların öykü özetleme becerileri üzerinde “büyük düzeyde” etkisi olduğunu ve öykü özetleme başarısındaki değişimin %93.7’sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “*Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği ile deney ve denetim kümesi katılımcılarından elde edilen önölçüm puanlarının, normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hem deney hem de denetim kümesinin önölçüm ve sonölçüm puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları Çizelge 4.9.’da verilmiştir.

Çizelge 4.9. *Deney ve Denetim Kümesi Katılımcılarının Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Önölçüm Puanlarına İlişkin Bulgular*

Küme	Ölçek	Boyut	Test	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney Kümesi	Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÖÖAÖ)	Özetleme Amaçlı Okuma	Önölçüm	7,38	1,74	,196	,866
		Özet Yazma	Önölçüm	23,17	2,04	-,087	,080
		Toplam	Önölçüm	30,55	2,67	,314	-,294
Denetim Kümesi		Özetleme Amaçlı Okuma	Önölçüm	9,90	1,69	,766	-,406
		Özet Yazma	Önölçüm	29,90	2,32	-,082	-,629
		Toplam	Önölçüm	39,80	2,66	,691	-,485

Çizelge 4.9.'a bakıldığında ölçeğin *Özetleme Amaçlı Okuma* ve *Özet Yazma* boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 0 arasında değer aldığı görülmektedir. Huck (2012) ve Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle parametrik tekniklerden bağımsız kümeler için t testi ile özetleme özyeterlik algılarının deney ve denetim kümelerinde anlamlı bir ayrım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Çizelge 4.10. gösterilmiştir.

Çizelge 4.10. *Deney ve Denetim Kümelerinin Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Önölçüm Toplam Puanlarının Bağımsız Kümeler t-Testi Sonuçları*

Değişken	Küme	n	\bar{X}	Ss	t	p
ÖÖAÖ (Önölçüm)	Deney	29	30,55	2,67	-0,302	,503
	Denetim	30	39,80	2,66		

Deney ve denetim kümelerinin özetleme özyeterlik önölçüm puanlarının bağımsız kümeler için t testi sonuçlarını gösteren Çizelge 4.10. incelendiğinde deney kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{x}=30,55$) denetim kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{x}=39,80$) düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu ayrımın ($t=-0,302$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve denetim kümesindeki katılımcıların özetleme özyeterlik algıları bakımından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayırım var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve denetim kümelerinde bulunan katılımcıların özetleme özyeterlik ölçeğinden aldıkları önölçüm-sonölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ANCOVA analizi sonucunda hesaplanan sonölçüm düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Çizelge 4.11.’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. Deney Kümesi ve Denetim Kümesinin Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri

Değişken	Küme	N	\bar{X}	Sd	Düzeltilmiş Ortalama
Özetleme Amaçlı Okuma	Deney Kümesi	29	14,48	1,40	14.90
	Denetim Kümesi	30	10,13	1,70	9.73
Özet Yazma	Denetim Kümesi	29	35,52	2,50	36.29
	Denetim Kümesi	30	29,37	2,14	28.62
Özetleme Özyeterlik	Deney Kümesi	29	50,00	3,06	50.68
	Denetim Kümesi	30	39,50	2,85	38.85

Çizelge 4.11.’e bakıldığında deney kümesinin ölçeğin Özetleme Amaçlı Okuma boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=14.48$, denetim kümesinin $\bar{X}=10.13$ ’tür. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=14.90$, denetim kümesi için $\bar{X}=9.73$ ’tür. Deney kümesinin ölçeğin Özet Yazma boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=35.52$, denetim kümesinin $\bar{X}=29.37$ ’dir. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=36.29$, denetim kümesi için $\bar{X}=28.62$ ’dir. Deney kümesinin Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=50.00$, denetim kümesinin $\bar{X}=39.50$ ’dir. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=50.68$, denetim kümesi için $\bar{X}=38.85$ ’dir. Düzeltilmiş ortalama puanlar incelendiğinde deney kümesinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney kümesi ile denetim kümesinin düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen ayırımın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Çizelge 4.12.’de verilmiştir.

Çizelge 4.12. *Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P	η^2
Özetleme Amaçlı Okuma	Önölçüm	17,464	1	17,464	8,066	,006	,126
	Küme	252,115	1	252,115	116,446	,000*	,675
	Hata	121,244	56	2,165			
	Toplam	9302,000	59				
Özet Yazma	Önölçüm	13,869	1	13,869	2,639	,110	,045
	Küme	251,552	1	251,552	47,859	,000*	,461
	Hata	294,339	56	5,256			
	Toplam	62763,000	59				
Özyeterlik	Önölçüm	,509	1	,509	,175	,677	,003
	Küme	7,241	1	7,241	20,490	,000*	,343
	Hata	162,843	56	2,908			
	Toplam	101754,000	59				

* $p < 0.05$

Çizelge 4.12.'de yer alan ANCOVA sonuçları incelendiğinde, deney ve denetim kümelerinin Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin, Özetleme Amaçlı Okuma alt boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 116.446$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.675$ bulunmuştur. Bu bulgular, verilen eğitim sürecinin katılımcıların özetleme amaçlı okuma özyeterlikleri üzerinde “büyük düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve özetleme amaçlı okuma özyeterlik algılarındaki değişimin %67.5'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

ANCOVA sonuçları incelendiğinde, deney ve denetim kümelerinin ölçeğin Özet Yazma boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 47.859$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.461$ bulunmuştur. Bu bulgular, verilen eğitimin katılımcıların özet yazma özyeterlik algıları üzerinde “büyük düzeyde” bir etkisi olduğunu ve özet yazma özyeterlik algılarındaki değişimin %46.1'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

ANCOVA sonuçları incelendiğinde, ölçeğin boyutlarında anlamlı bir ayrım olduğu gibi ölçeğin bütünü için deney ve denetim kümelerinin Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 20.490$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.343$

bulunmuştur. Bu bulgular, verilen özetleme eğitiminin katılımcıların özetleme özyeterlik algıları üzerinde “büyük düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve özetleme özyeterlik algılarındaki değişimin %34.1’inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu “Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetlemeye yönelik tutum önölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Deney ve denetim kümesine önölçüm aşamasında uygulanan Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen önölçüm puanların, normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hem deney hem de denetim kümesinin önölçüm ve sonölçüm puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları Çizelge 4.13.’te verilmiştir.

Çizelge 4.13. Deney ve Denetim Kümesi Katılımcılarının Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Önölçüm Puanlarına İlişkin Bulgular

Küme	Test	Boyutlar	Test	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney Kümesi	Özetlemeye Yönelik Tutum (ÖYTÖ)	Önemine İnanma	Önölçüm	26,87	2,22	-,405	-,293
		Hoşlanma	Önölçüm	25,17	2,29	,629	-,356
		Toplam	Önölçüm	52,03	2,92	-,258	,673
Denetim Kümesi	Özetlemeye Yönelik Tutum (ÖYTÖ)	Önemine İnanma	Önölçüm	42,50	1,80	-,785	,094
		Hoşlanma	Önölçüm	24,87	2,40	1,174	1,366
		Toplam	Önölçüm	67,37	3,19	-,113	-,626

Çizelge 4.13.’e bakıldığında tutum ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 0 arasında değer aldığı görülmektedir. Huck (2012) ve Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle kümeler için t testi ile özetlemeye ilişkin tutumların deney ve denetim kümelerinde anlamlı bir ayrım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Çizelge 4.14.’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.14. *Deney ve Denetim Kümelerinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Önölçüm Toplam Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Değişken	Küme	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÖYTÖ (Önölçüm)	Deney	29	52,03	2,92	-0,456	,657
	Denetim	30	67,37	3,19		

Çizelge 4.14.'e bakıldığında deney kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{x}=52,03$) denetim kümesindeki katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{x}=67,37$) düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu ayrımın ($t=-0,456$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu “*Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetlemeye yönelik tutum önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve denetim kümelerinde bulunan katılımcıların özetlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları önölçüm-sonölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ANCOVA analizi sonucunda hesaplanan sonölçüm düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Çizelge 4.15.'te sunulmuştur.

Çizelge 4.15. *Deney Kümesi ve Denetim Kümesinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri*

Değişken	Küme	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sd</i>	Düzeltilmiş Ortalama
Önemine İnanma	Deney Kümesi	29	39,66	1,88	40.02
	Denetim Kümesi	30	43,20	1,49	42.84
Hoşlanma	Deney Kümesi	29	55,07	3,24	55.05
	Denetim Kümesi	30	26,87	2,75	26.89
Özetleme Tutum	Deney Kümesi	29	94,72	3,62	94.73
	Denetim Kümesi	30	70,07	3,17	70.07

Çizelge 4.15.'e göre deney kümesi katılımcılarının ölçeğin *Önemine İnanma* boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=39.66$, denetim kümesinin $\bar{X}=43.20$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=40.02$, denetim kümesi için $\bar{X}=42.84$ 'tür. Deney kümesinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin *Hoşlanma*

boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=55.07$, denetim kümesinin $\bar{X}=26.87$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=55.05$, denetim kümesi için $\bar{X}=28.89$ 'dur. Deney kümesinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=94.72$, denetim kümesinin $\bar{X}=70.07$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanları ise deney kümesi için $\bar{X}=94.73$, denetim kümesi için $\bar{X}=70.07$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanlar incelendiğinde deney kümesinin puanlarının Hoşlanma boyutuyla ölçeğin tamamında daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney kümesi ile denetim kümesinin düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen ayrımın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Çizelge 4.16.'da verilmiştir.

Çizelge 4.16. *Önölçüm Puanlarına Göre Düzeltilmiş Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Sonölçüm Puanlarının ANCOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	η^2
Önemine İnanma	Önölçüm	,509	1	,509	,175	,677	,003
	Küme	7,241	1	7,241	2,490	,120	,043
	Hata	162,843	56	2,908			
	Toplam	101754,000	59				
Hoşlanma	Önölçüm	4,550	1	4,550	,501	,482	,009
	Küme	11632,125	1	11632,125	1280,320	,000*	,958
	Hata	508,778	56	9,085			
	Toplam	110113,000	59				
Özetleme Tutum	Önölçüm	1,652	1	1,652	,000	,999	,000
	Küme	1213,540	1	1213,540	103,020	,000*	,648
	Hata	659,660	56	11,780			
	Toplam	408147,000	59				

Çizelge 4.16.'ya göre ANCOVA sonuçları incelendiğinde deney ve denetim kümesinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin, Önemine İnanma boyutu sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrımın olmadığı görülmektedir ($F_{(1,56)}=2.490$, $p>.05$).

ANCOVA sonuçları incelendiğinde deney ve denetim kümesinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin, Hoşlanma boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)}=1280.320$, $p<.05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0.958$ bulunmuştur. Bu bulgular, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan özetleme eğitimi uygulamalarının, katılımcıların özetlemeden hoşlanmaları

üzerinde “büyük düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve özetlemeden hoşlanmalarındaki değişimin %95.8’inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

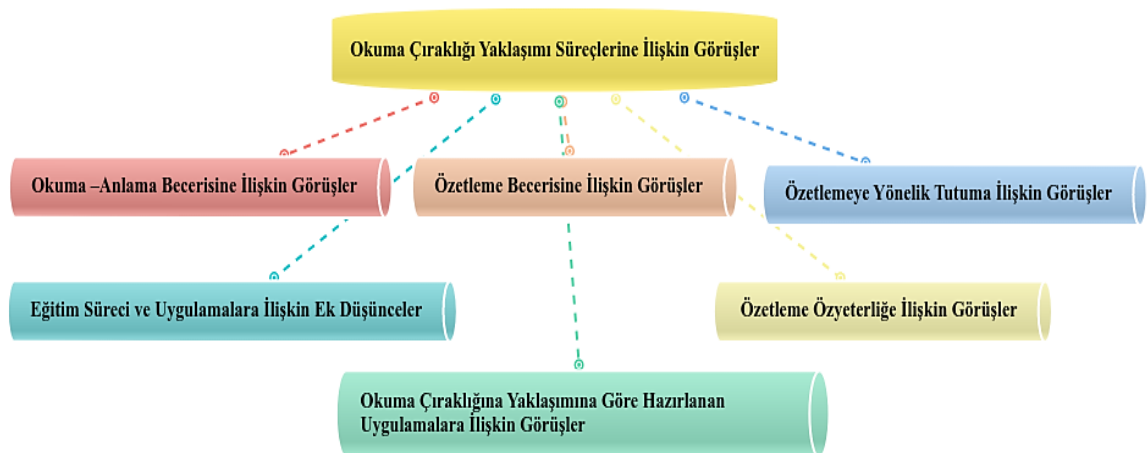
ANCOVA sonuçları incelendiğinde deney ve denetim kümelerinin Özetlemeye Yönelik Ölçeği sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)} = 103.020$, $p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.648$ bulunmuştur. Bu bulgular, verilen eğitimin katılımcıların özetlemeye yönelik tutumları üzerinde “büyük düzeyde” bir etki oluşturduğunu ve özetlemeye yönelik tutumlarındaki değişimin %64.8’inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Deney kümesi katılımcılarının Okuma Çıranklığı Yaklaşımı’na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Katılımcıların görüşlerini belirleyebilmek amacıyla rastgele seçme yöntemi ile belirlenen 10 katılımcı ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmelerden elde edilen veriler tematik kodlama tekniği ile yorumlanarak sunulmuştur. Alt kod içermeyen bulgular çizim biçiminde, diğer bulgular ise çizelge biçiminde verilmiştir. Ayrıca araştırma verileri, katılımcı anlatımlarından doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Alıntılarda yer verilen köşeli parantezdeki söylemler anlaşılabilirliği arttırmak adına araştırmacıya eklenmiştir. Katılımcılar ise kısaca ‘K’ biçiminde belirtilmiştir.

Çözümleme sonucu ortaya çıkan tema, kategori, kod ve alt kodlar, katılımcı görüşlerinden bazı alıntılarla desteklenerek başlık biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Katılımcı görüşlerinin çözümlenmesi sonucunda ana temalar Çizim 4.1.’de sunulmuştur.



Çizim 4.1. Okuma Çıranklığı Yaklaşımına ilişkin görüşler

4.9.1. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Okuma Çıracılığı Yaklaşımı ile aldığınız özetleme eğitimi sürecinin okuduğunuzu anlama becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Okuduğunuzu anlama becerinizin hangi yönlerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz?” sorularına ilişkin verdiği yanıtlar, “Okuma –Anlama Becerisine İlişkin Görüşler” teması altında ele alınmıştır.

Katılımcıların verdikleri yanıtlar, *Okuma-Anlama Becerisine İlişkin Görüşler* teması altında “Eğitim Sürecinin Okuma-Anlamaya Etkisi” ve “Okuma-Anlama Becerisinin Gelişen Yönleri” olmak üzere iki ayrı ulam olarak çözümlenmiştir. Bu temaya ilişkin ulam ve kodlara Çizelge 4.17.’de yer verilmiş ve katılımcılara ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Çizelge 4.17. *Okuma –Anlama Becerisine İlişkin Görüşler*

Ulamlar	Kodlar	f	Katılımcı
Eğitim Sürecinin Okuma-Anlamaya Etkisi	Metin altı sorularını yanıtlayabilme	2	K4, K6
	Metinleri daha iyi anlama	5	K8, K6, K2, K1, K3
	Metinleri hatırlama	2	K9, K6
Okuma-Anlama Becerisinin Gelişen Yönleri	Akıcı okuma	1	K10
	Derin okuma	7	K9, K8, K7, K6, K5, K2, K1
	Konu, anadüşünce ve yandüşünceyi bulma	4	K6, K4, K10, K1
	Metni değerlendirebilme	1	K2
	Metnin türüne göre okuma	2	K4, K10
	Not alarak okuma	2	K7, K3
	Çıkartım yapabilme	4	K9, K7, K3, K2
	Öykü öğelerini belirleyebilme	2	K5, K10
	İşaretleyerek okuma	4	K9, K8, K6, K1

Çizelge 4.17.’ye bakıldığında katılımcıların, okuma-anlama becerisine ilişkin görüşleri iki ulam ve otuz beş kod altında toplanmıştır. Eğitim Sürecinin Okuma-Anlamaya Etkisi ulamı altında yer alan K4 kodlu katılımcı, eğitim sürecinin okuduğunu anlamaya etkisi olduğuna ilişkin görüşünü; “Evet düşünüyorum, artık hikâye sorularını daha iyi yapıyorum.” [metin altı sorularını yanıtlayabilme] biçiminde belirtmiştir. Diğer katılımcılara ilişkin bazı örnekler ise şu biçimdedir: “Okuduğumu hatırlayabiliyorum.” (K9), [metinleri hatırlama] “Okuduğumu tekrar tekrar okumuyorum, ilk okumada anlıyorum.” (K2), [metinleri daha iyi anlama].

Okuma-Anlama Becerisinin Gelişen Yönleri ulamı altında yer alan K1 kodlu katılımcı, okuma anlama becerisinin gelişen yönlerine ilişkin görüşünü; “Konuyu, anadüşünce ve yardımcı düşünceleri daha rahat buluyorum.” [konu, anadüşünce ve

yandüşünceyi bulma] biçiminde belirtmiştir. Diğer katılımcılara ilişkin bazı örnekler ise şu biçimdedir: “*Bu eğitimden sonra daha iyi anladığımı fark ettim. Örneğin, önce okuyorum okurken işaret koyuyorum. Sonra anlamı bilinmeyen sözcükleri, cümle ve paragrafları ne olabilir diye tahmin ederek buluyorum.*” (K6), [işaretleyerek okuma]; “*Siz önce düşünme sürecimizle ilgili bizimle konuştunuz, sonra metinle konuşmak ne demek örnek gösterdiniz. Sonra ben ve küme arkadaşlarım soru sorduk, ilişki kurduk ve ipuçlarını çizdik, simge koyduk sağ tarafa not aldık. Böylece notlar alıp metinle konuştuk. Derin okuyorsun böylece.*” (K2), [not alarak okuma].

Çizelge 4.17. ve katılımcıların söylemlerinden yönelimle, Okuma Çıracılığının etkisinin, katılımcıların etkin, işbirlikçi öğrenmeye dayalı sosyal sınıf ortamında kendi okuryazarlık öğrenimlerinde daha yetkin duruma gelmeleri için fırsatlar sunduğu; öğretimsel dönüşümü, yeterlilik duygusunu ve anlamayı güçlendirdiği yorumu yapılabilir.

4.9.2. Özetleme Becerisine İlişkin Görüşler

Katılımcıların “*Okuma Çıracılığı Yaklaşımı ile aldığımız eğitimin özetleme becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.*” sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar incelenmiştir. Bu yanıtlara ilişkin gerekli kodlamalar yapılmış ve ilgili sonuçlar için ana tema ve alt ulamlar belirlenmiştir. Ayrıca görüşme sırasında katılımcıların sözel olmayan davranışları da göz önünde bulundurularak çözümleme yapılmıştır. Sözel olmayan davranışlar sessiz iletişim, sesli iletişim ve nesnel iletişim bağlamında ele alınabilir (Selçukoğlu, 2006). Bakış, sevinç, çekingenlik, baş sallama, duruş, mimikler gibi sözel olmayan davranışların (Şimşek ve Bakır, 2019) da sözel davranışlar gibi öğrenme etkililiği ve üstbilişsel düşünme üzerinde etkili olduğu belirtilir (MacLeod, 2018).

On farklı katılımcının verdiği yanıtlar çözümlendiğinde, *Özetleme Becerisine İlişkin Görüşler* teması altında “*Eğitim Öncesi ve Sonrasının Yansıması, Okunan Metinlerin Özetlenme Derecesi, Eğitim Sürecinin Özetlemeye Etkisi, Özetlemenin En Kolay Aşaması, Özetlemenin En Zor Aşaması*” olmak üzere beş ayrı ulam ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin ulam ve kodlara Çizelge 4.18.’de yer verilmiş ve katılımcılara ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Çizelge 4.18. Özetleme Becerisine İlişkin Görüşler

Ulamlar	Kodlar	f	Katılımcı
Eğitim Sürecinin Özetlemeye Etkisi	Ön bilgi eksikliğinin giderilmesi	4	K7, K5, K2, K1
	Etkinliklerin geliştirmesi	3	K5, K3, K10
	Zorlanmama	3	K9, K8, K10
	Derse katılımın artması	1	K2
	Özetleme aşamalarını öğrenilmesi	5	K9, K8, K6, K5, K10
	İşbirlikli öğrenilmesi	1	K4
Eğitim Öncesi ve Sonrasının Yansıması	Yazılanları sürekli silmeme	2	K1, K7
	Yazım ve noktalamaya önem verme	2	K7, K10
	Önemli yerleri seçebilme	2	K8, K10
	Özet yazma korkusunu yenme	3	K2, K9, K10
	Özet yazmada zorlanmama	3	K5, K6, K7
	Özetleme kuralları ile yazabilme	8	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10
Okunan Metinlerin Özetlenme Derecesi	Kolay	7	K1, K2, K5, K6, K8, K9, K10
	Orta güçlükte	1	K3
	Zor	2	K7, K4
Özetlemenin En Kolay Aşaması	Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme	3	K5, K6, K9
	Özetleme amaçlı okuma	7	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10
Özetlemenin En Zor Aşaması	Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme	2	K3, K9
	Taslak özet metin yazma	8	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10

Çizelge 4.18.'e bakıldığında katılımcıların, özetleme becerisine ilişkin görüşleri beş ulam ve on dokuz kod altında toplanmıştır. Eğitim Sürecinin Özetlemeye Etkisi ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: “İyi anlamda oldu. Eskiden derse çok katılmıyordum. Özet yazmayı hiç bilmiyordum ki. Ama şimdi okuduklarımı özetleme yolunu biliyorum.” (K1), [ön bilgi eksikliğinin giderilmesi], “Artık aklımda kalanları yazıyorum. Etkinlikler ile birlikte ve tek başımıza özetler yazdık, özet yazmayı öğretti bence.” (K3), [etkinliklerin geliştirmesi]. Katılımcılar, işbirlikli uygulamalar ile birbirlerinden beslendiklerini, bilgi eksikliği olduğunda destek istediklerini ve artık özet yazarken zorlanmadıklarını belirten söylemlerde bulunmuştur. Çizelge 4.18 ve bu söylemlerden yönelimle, eğitim sürecinin katılımcıları olumlu olarak etkilediği ve özetleme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Eğitim Öncesi ve Sonrasının Yansıması ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Geliştirdi. Artık metni okuduğumda, daha sonra ne olacağını çıkarabiliyorum. Metni ilkinde anlamıyorsam sorular sorarım. Bu ne anlama

geliyor?" diye soruyorum. Beklenmedik bir şey olduğunda, "Bu neden oldu?" diye sorarım. Sonra da yazarım. Eskiden yazdıklarımı hep dönüp siliyordum. Şimdi derslerde öğrendiklerimle sürekli silmiyorum." (K1), [yazılanları sürekli silmeme], "Özetlemem gelişti hocam. Örneğin, önceden silme ya da genelleme yapıp yeniden yazmıyordum hocam. Baka baka yazıyordum hep. Şimdi, bunları yapıyorum ve taslak özet yazıp sonra yazıyorum. Hiçbirini daha önce bilmiyordum." (K3), [özetleme kuralları ile yazabilme]. Çizelge 4.18.'deki katılımcıların söylemlerine bakıldığında, eğitim sonrası katılımcıların değiştiği ve geliştiği özet yazmanın aşamalarını kavradıkları yorumu yapılabilir.

Okunan Metinlerin Özetlenme Derecesi ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: *"Evet, kolay. (Neden?) Çünkü önceden anlamak için çok uğraşıyordum. Ama özet yazamıyordum. Sonra tekrar tekrar okuyordum. Bir şeyler yazıyordum, hoca olmamış diyordu. Şimdi etkinliklerde yaptıklarımız kolay geliyor." (K8), [kolay], "Bizim okuduğumuz hikâyeler biraz zor geldi bana, tekrar okudum. Sonra zaman yetişmedi." (K3), [orta güçlükte]. Bu söylemlerden yönelimle süreç içerisinde katılımcılar kuralları edindikçe metinlerin özetlenmesinde daha kolay yazdıkları yorumu yapılabilir.*

Özetlemenin En Kolay Aşaması ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: *"Elinizde taslak olunca gözden geçirme daha kolaydı diğerlerine göre hocam." (K6), [taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme], "Hocam hepsi iyiydi ama en kolay okuma aşamasıydı bence." (K3), [özetleme amaçlı okuma]. Katılımcıların söylemleri incelendiğinde katılımcıların bu bölümlerde çok fazla zorlanmadıklarını ve bu bölümdeki etkinlikleri kolaylıkla yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bu aşamalarda zorlanmamalarının nedeni, katılımcıların okuma becerisini, yazmadan daha kolay gerçekleştirebileceğinden kaynaklı olabileceği yorumu yapılabilir.*

Özetlemenin En Zor Aşaması ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: *"Düşününce sanki özeti yeniden yazma zordu. Çünkü insan taslak doğru mu emin olamıyor." (K9), [taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme], "Taslak özet aşamasında çok zorlandım. Çünkü zorlanmamın asıl sebebi gözden geçirmemiş olmam. Sonra gözden geçirip düzeltip yazınca çok iyi oluyor." (K4), [taslak özet metin yazma]. Bu söylemlere bakıldığında, katılımcıların özet yazmaya ilişkin önbilgilerinin ve deneyimlerinin yeterli olmaması bu aşamalarda güçlük yaşamalarına gerekçe olarak gösterilebilir.*

4.9.3. Özetleme Özyeterlik Algısına İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Okuduklarınızı doğru biçimde yardıma gereksinim duymadan özetleyeceğinize inanıyor musunuz? Neden?” sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar, “Özetleme Özyeterliğe İlişkin Görüşler” teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların yanıtları bağlamında “Küme Çalışmalarında Daha İyi Yapabilme, Lider Desteği İle Yapabilme, Sorun Yaşamayacağına İnanma, Yapabileceğine İnanma, Özgüven Kazanma” olarak ortaya çıkan ulam ve katılımcılara ilişkin bilgilere Çizim 4.2.’de yer verilmiştir.

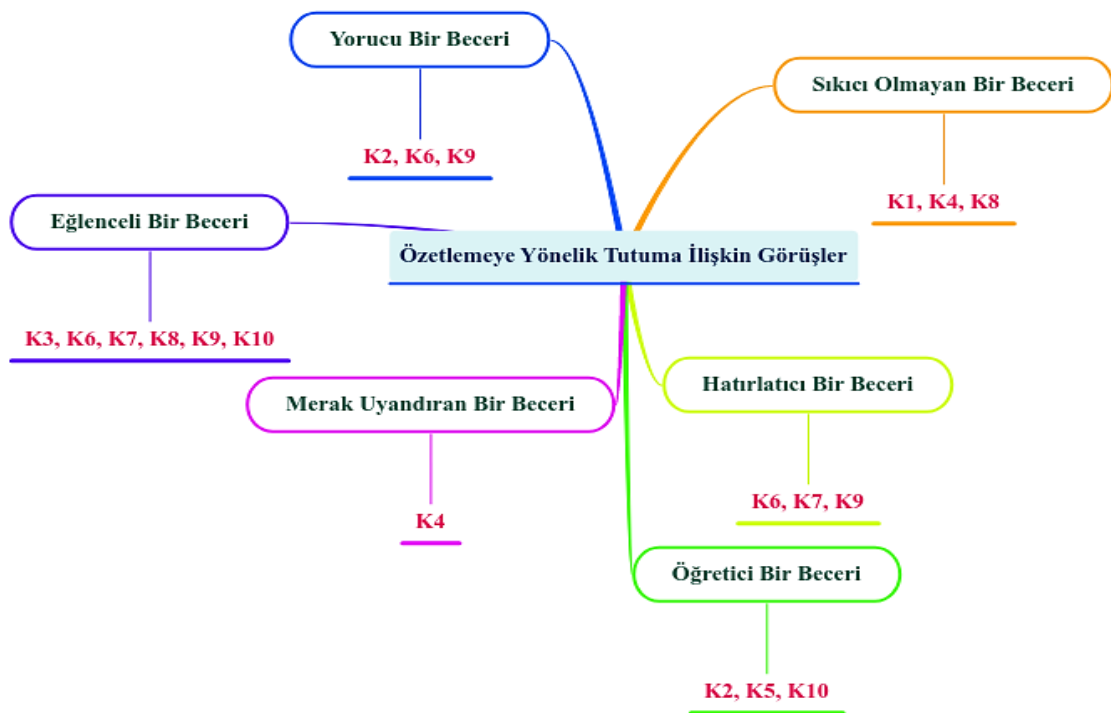


Çizim 4.2. Özetleme özyeterlik algısına ilişkin görüşler

Çizim 4.2.’ye bakıldığında katılımcıların, özetleme özyeterlik algısına ilişkin görüşleri beş ulam altında toplanmıştır. Bu ulamlar altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Evet. (Neden?) Tek başıma özetleyebilirim. Kendime daha çok güveniyorum çünkü birçok Küme çalışması yaptık zaten alıştım çünkü bunu neredeyse her ders yaptık. Özgüvenim geldi.” (K4), [özüven kazanma], “Yerine göre belki değişir hocam. (Neden?) Ne bileyim aşırı uzunsa metin belki kaçırabilirim özetle bazı yerleri. Çünkü önce küme ile çalıştık sonra kendimiz. Küme ile daha iyi yapabileceğime daha çok inanıyorum.” (K7), [küme çalışmalarında daha iyi yapabilme]. Bu verilere bakıldığında, katılımcıların süreç içinde kendileri için bir eylemlilik duygusu edindiği ve özyeterlik algılarının geliştiği yorumu yapılabilir.

4.9.4. Özetlemeye Yönelik Tutuma İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Özetlemeye karşı istekliliğinizde ve hoşlanma durumunuzda bir değişim oldu mu? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar, “Özetlemeye Yönelik Tutuma İlişkin Görüşler” teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların yanıtları bağlamında “Sıkıcı Olmayan Bir Beceri, Hatırlatıcı Bir Beceri, Merak Uyandıran Bir Beceri, Eğlenceli Bir Beceri, Yorucu Bir Beceri, Öğretici Bir Beceri” olarak ortaya çıkan ulam ve katılımcılara ilişkin bilgilere Çizim 4.3.’te yer verilmiştir.



Çizim 4.3. Özetlemeye yönelik tutuma ilişkin görüşler

Çizim 4.3.’e bakıldığında katılımcıların, özetlemeye yönelik tutuma ilişkin görüşleri beş ulam altında toplanmıştır. Bu ulamlar altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Özet yazmayı hiç sevmiyordum önceden. Sonra derste öğrendiklerimizi uygulayınca hatırladığımı gördüm bir gün sonra. Öyle olunca da diğer derslerde de yapma isteğim oldu.” (K6), [hatırlatıcı bir beceri], “Arttı, diyebiliriz hocam. (Nasıl?) Eskiden özetlemenin ne olduğunu bilmiyordum. Sıkıcıydı hep. Ama kuralları öğrenince sıkıcı gelmiyor. Şimdi özet yazınca hem parçayı daha iyi anlayıp arkadaşşıma da anlatabiliyorum.” (K1), [sıkıcı olmayan bir beceri]. Bu söylemler ışığında, deney kümesindeki katılımcıların genelinin özet yazarken çeşitli etkinlikler yapmanın onları eğlendirdiği, sıkmadığı ve kalıcılığı artırdığı, bu durumda özet yazmaya daha olumlu bakmalarına neden olduğu

yorumu yapılabilir. K2, K6, K9 kodlu katılımcıların ise özet yazmanın okumaya göre daha yorucu bir beceri olmasını düşüncelerinin nedeni olarak özetleme kuralları ile ilk kez karşılaşmaları ve önbilgi eksikliklerinin çok olmasının etkili olduğu söylenebilir.

4.9.5. Okuma Çıranklığı Yaklaşımına Göre Yapılandırılan Uygulamalara İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Sizlerle özetleme eğitimini Okuma Çıranklığı Yaklaşımı’na göre yapılandırılan etkinliklerden ve eğitim durumlarından yönelimle gerçekleştirdik. Bu uygulamalara ilişkin genel olarak neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar, çözümlenmiş, gerekli kodlamalar yapılmış ve ilgili sonuçlar için ana tema ve alt ulamlar belirlenmiştir. Ayrıca görüşme sırasında katılımcıların sözel olmayan davranışları da göz önünde bulundurularak çözümlenmiştir.

Katılımcıların yanıtları bağlamında “Uygulamalara İlişkin Genel Düşünceler, Uygulamalara Katılma İstekliliği, Uygulamalardaki En Eğlenceli Etkinlik, Uygulamalardaki En Zorlanılan Etkinlik, Uygulamaların İlgi Çekiciliği” olmak üzere beş ayrı ulamda ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin ulam ve kodlara Çizelge 4.19.’da yer verilmiş ve sıklık değerleri sunulmuştur.

Çizelge 4.19. Uygulamalara İlişkin Görüşler

Ulamlar	Kodlar	f	Katılımcı
Uygulamalara İlişkin Genel Düşünceler	Akran geribildirimi verme	1	K3
	Bireysel olarak gelişme	6	K1, K3, K5, K6, K7, K9
	Derse ısındırma	3	K4, K7, K9
	Etkinliklerin etkili olması	2	K2, K9
	Farklı ve güzel bir süreç	8	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10
	Akıcı okumayı sağlama	1	K8
	Küme çalışmalarını beğenme	5	K1, K3, K7, K8
Uygulamalara Katılma İstekliliği	Sıradan anlatım olmaması	3	K2, K6, K7
	İşbirlikli öğrenme ile gelişme	2	K1, K8
	Birlikte öğrenmenin etkili olması	4	K2, K5, K7, K9
	Etkinliklerin çekici olması	2	K7, K8
	Heyecan uyandırması	2	K3, K10
İstekliliğin giderek artması	4	K1, K4, K5, K8	

(devamı arkadadır)

Çizelge 4.20. Uygulamalara İlişkin Görüşler (devamı)

Ulamlar	Kodlar	f	Katılımcı
Uygulamalardaki En Eğlenceli Etkinlik	Haydi bul etkinliği	1	K1
	Kutudaki renkler etkinliği	8	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
	Poster hazırlama etkinliği	3	K2, K7, K8
	Öykü haritası etkinliği	1	K3
	Tüm etkinlikler	1	K5
Uygulamalardaki En Zorlanılan Etkinlik	Düşün, eşleş ve paylaş etkinliği	1	K1
	Konu, anadüşünce, yandüşünce etkinliği	2	K1, K9
	KİSÇSÖ etkinliği	5	K4, K5, K7, K9, K10
	Okudum anladım etkinliği	1	K3
	Sil, genelle, yeniden yaz etkinliği	2	K6, K9
	Yapboz etkinliği	4	K1, K3, K8, K2
Uygulamaların İlgi Çekiciliği	Etkinliklerin özgün olması	3	K8, K9, K10
	Eğlenceli olmaları	5	K5, K7, K8, K9, K10
	Merak uyandırması	2	K5, K9
	Renkli olmaları	4	K5, K6, K7, K10
	İlk kez karşılaşılması	1	K2
	Tasarım içermeleri	3	K6, K7, K4

Çizelge 4.19.'a bakıldığında katılımcıların, Okuma Çıraklığı Yaklaşımına göre yapılandırılan uygulamalara ilişkin görüşleri beş ulam ve otuz dokuz kod altında toplanmıştır. Uygulamalara İlişkin Genel Düşünceler ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: “*En başta korkmuştum. Siz çıracılık diyince başka bir şey aklıma gelmişti. Biz önceden birlikte yapmıyorduk ya da yapınca değerlendirmiyorduk genelde. Bence kümedeki arkadaşım yanlışlarımı gösterince kalıcı oldu.*” (K3), [akran geribildirim verme], “*Hocam dersi anlatırken konuyu anlatırken ve her şeyi parçalara ayırdınız. Mesela metni okurken soru sormamızı söylediniz. Etkinliklerde çalışmayı nasıl yapacağımız konusunda bize örnek oldunuz önce, farklı yapma yollarını gösterdiniz. Bu da beni inanılmaz geliştirdi. Eskiden bize sadece ödev verip "İşte ödeviniz, özeti yazın getirin." diyorlardı.*” (K5), [bireysel olarak gelişme]. Bu verilere bakıldığında uygulamalara ilişkin katılımcıların olumlu düşüncelerinin olması, sürecin etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Uygulamalara Katılma İstekliliği ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: “*Küme çalışmalarında çok katılıyordum, isteğim de baya arttı.*”

Korkumu da yendim.” (K5), [birlikte öğrenmenin etkili olması], *“Etkinliklerle gitmek benim hep ilgimi topladı ve sevmemi sağladı.”* (K8), [etkinliklerin çekici olması]. Çizelge 4.19.’a bakıldığında katılımcıların, uygulamaların birlikte öğrenmeyi etkilemesinin, çekici etkinlikler olmasının, etkinliklerin heyecan uyandırmasının ve isteklilik durumunun giderek artmasının uygulamalarda istekli olmalarını etkilediğini göstermektedir.

Uygulamalardaki En Eğlenceli Etkinlik ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: *“Kutu oyunu çok keyifliydi.”* (K5), [kutudaki renkler etkinliği], *“Poster hazırladık ya o çok güzeldi. Öyküyü hep birlikte oraya renkli fonlarla işlemek çok zevkliydi.”* (K2), [poster hazırlama etkinliği]. Bu verilere ve söylemlere bakıldığında katılımcıların tasarım içeren, eğlenceli görünen, renkli olan ve sürece etkin katılabildikleri etkinliklerden mutlu oldukları yorumu yapılabilir.

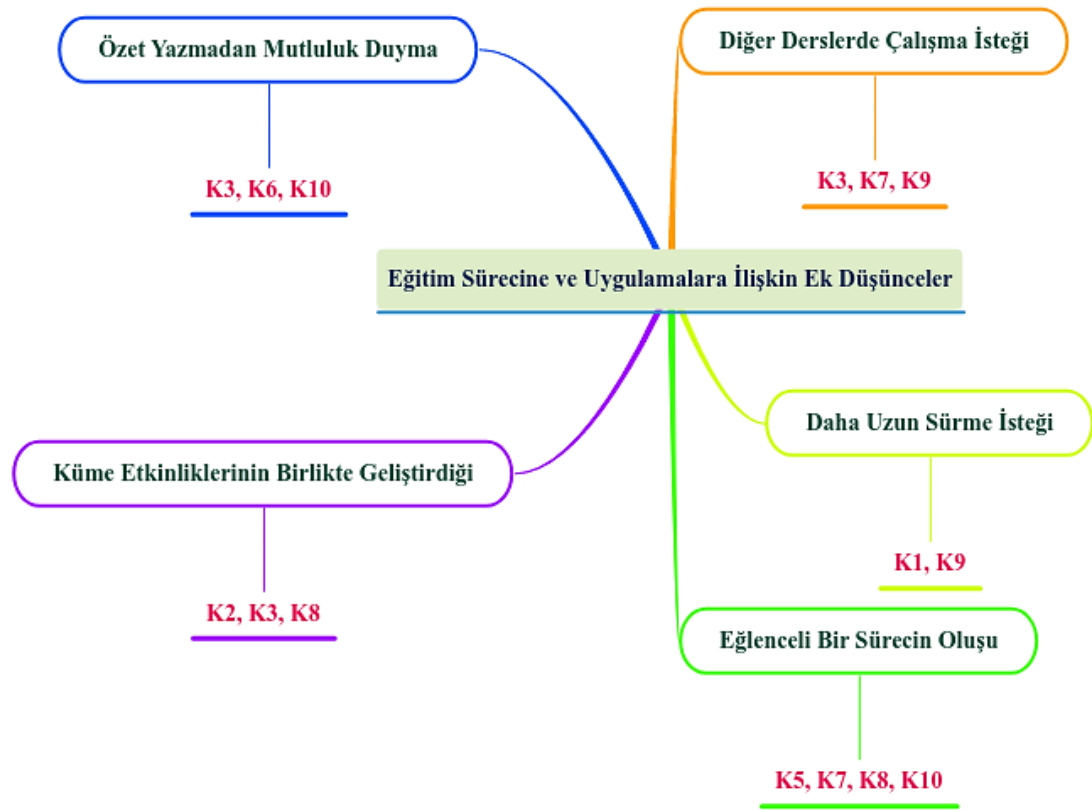
Uygulamalardaki En Zorlanılan Etkinlik ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: *“Bence düşün, eşleş diye bir şey vardı o zordu. Öykü bölümü, anadüşünce hepsini buluyorsun.”* (K1), [düşün, eşleş ve paylaş etkinliği], *“Konu, anadüşünce zordu hocam. Çünkü iyi anlamam gerekiyor.”* (K9), [konu, anadüşünce, yandüşünce etkinliği]. Veriler ve bu söylemler incelendiğinde katılımcıların önbilgilerinin ve deneyimlerinin yeterli olmaması bu etkinliklerde güçlük yaşamalarına gerekçe olarak gösterilebilir.

Uygulamaların İlgi Çekiciliği ulamı altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: *“Önceden hadi okuyun hadi yazın oluyordu. Böyle etkinlikler hiç yapmadık.”* (K8), [etkinliklerin özgün olması], *“Sınıfa girince hemen elinize bakıyordum acaba bu hafta ne yapacağız diyordum. Bana hepsi çok eğlenceli geldi.”* (K10), [eğlenceli olmaları]. Bu verilere ve söylemlere bakıldığında, etkinliklerin özgün olmasının, eğlenceli olmasının, renkli olmasının, merak uyandırmasının, ilk kez karşılaşıyor olmalarının ve tasarım içermelerinin katılımcıların uygulamalara ilgisini oldukça artırdığını göstermektedir.

4.9.6. Eğitim Sürecine ve Uygulamalara İlişkin Diğer Görüşler

Katılımcıların *“Katıldığınız bu eğitim süreci ve uygulamalara ilişkin eklemek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?”* sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar, *“Eğitim Sürecine ve Uygulamalara İlişkin Ek Düşünceler”* teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların yanıtları bağlamında *“Daha uzun sürme isteği, Diğer derslerde de çalışma isteği, Eğlenceli bir süreç oluşu, Küme etkinliklerinin geliştirdiği, Özet yazmayı*

“öğrenmekten mutluluk duyma” olarak ortaya çıkan ulam ve katılımcılara ilişkin bilgilere Çizim 4.4.’te yer verilmiştir.



Çizim 4. 4. Eğitim sürecine ve uygulamalara ilişkin ek düşünceler

Çizim 4.4.’e bakıldığında katılımcıların, eğitim sürecine ve uygulamalara ilişkin ek düşünceler ilişkin görüşleri beş ulam altında toplanmıştır. Bu ulamlar altında yer alan bazı katılımcılara ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Çok heyecanlıydı çoğu hocam. Özet yazmayı hiç sevmiyordum önceden. Keşke biraz daha sürseydi dedim hep.” (K9), [daha uzun sürme isteği], “Eskiden bakarak yazardım, başlık yazmazdım mesela şimdi kuralları bildiğim için tek başıma bakmadan yaptığım için seviniyorum.” (K6), [özet yazmadan mutluluk duyma].

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

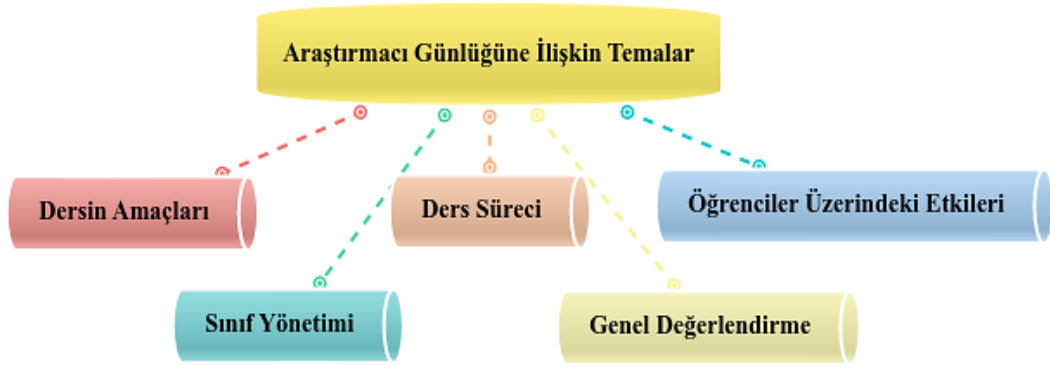
Araştırmanın onuncu sorusu “Araştırmacının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı’na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine yönelik yansımaları nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Yapılan araştırmada Okuma Çıraklığı Yaklaşımına göre hazırlanan özetleme eğitimi sürecine ilişkin araştırmacı, haftalık olarak *dersin amaçları, ders süreci, öğrenciler*

üzerindeki etkileri, sınıf yönetimi ve genel değerlendirmeye yönelik yansıtıcı günlük tutmuştur. Birinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftalarda önölçüm, sonölçüm ve katılımcı görüşmeleri nedeniyle günlük tutulmamıştır. Süreçte yedi ayrı günlük tutulmuştur.

Günlüklere ilişkin temalar oluşturulduktan sonra ilgili düşünce, içerdiği konuyla ilgili temaya yazılmıştır. Alt kod içermeyen bulgular çizim biçiminde, diğer bulgular ise çizelge biçiminde verilmiştir. Ayrıca araştırma verileri, araştırmacının notlarından doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Alıntılarda yer verilen köşeli parantezdeki söylemler anlaşılabilirliği artırmak adına araştırmacıca eklenmiştir. Günlükler ise kısaca 'G' biçiminde belirtilmiştir.

Araştırmacı günlüğüne bağlı oluşturulan ana temalar: *Dersin amaçları, ders süreci, öğrenciler üzerindeki etkileri, sınıf yönetimi ve genel değerlendirme* olarak Çizim 4.5.'te sunulmuştur.



Çizim 4.5. Araştırmacı günlüğüne ilişkin temalar

4.10.1. Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Dersin Amaçları

İlk hafta (20 Şubat 2023) Okuma Çıraklığı Yaklaşımına göre hazırlanan özetleme eğitimi sürecinin aşamaları, kapsamı ve işleyiş süreci katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcılara önölçümler uygulanmış ve 'Islığıma Gel Oyunu' adlı kaynak metne ilişkin katılımcılardan özet yazmaları istenmiştir. Bu nedenle eğitim durumlarının uygulanmasına ve günlük tutulmaya ikinci hafta başlanmıştır.

Deneysel işlemin uygulandığı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin araştırmacı günlüklerinin çözümlenmesi sonucu ulaşılan dersin amaçları temasına ilişkin ulam ve kodlara Çizelge 4.20.'de yer verilmiş ve günlüklere ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Çizelge 4.21. *Dersin Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Ulamlar	Kodlar	f	Günlükler
Amaçların Zorluk Derecesi	Önceki uygulamaları göz önünde bulundurma	4	G3, G5, G6, G7
	Ön bilgi eksikliğini kaldırma edimi	3	G1, G2, G3
	Etkin katılımı artırma edimi	4	G1, G5, G6, G7
	Üstbilişsel soruları uygunlaştırma	1	G2
Derste Yapılanların Anlaşılabilirliği	Olumlu bakış açısı gösterme	2	G5, G6
	Farklı görüş ve önerileri önemseme	1	G6
	Açık ve anlaşılır olma	1	G7
	İsteklilik durumunu artırma	2	G7

Çizelge 4.20.'ye bakıldığında araştırmacının dersin amaçları altındaki görüşleri iki ulam ve sekiz kod altında toplanmıştır. Amaçların zorluk derecesi ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “*Dersin amaçları, katılımcıların ön bilgileri göz önünde bulundurularak hazırlandı. İlgili sunu, metin ve etkinlikler katılımcıların ilgisini çekebilmesi için o yönde hazırlandı. Bu anlamda katılımcıların düzeyini göz önünde bulundururken önceki derslerden ve uygulamalardan yola çıkıldı.*” (G3, 16.03.2023), [önceki uygulamaları göz önünde bulundurma], “*Dersin amaçları katılımcıların ön bilgileri göz önünde bulundurularak hazırlandı. Katılımcıların anadüşünce, yandüşünce ve metnin konusuna ilişkin ön bilgilerinin pek olmadığı gözlemlendi. Özellikle üstbilişsel sorularla katılımcıların metnin içine girmesi sağlandı.*” (G2, 09.03.2023), [ön bilgi eksikliğini kaldırma edimi]. Bu veriler, uygulanan eğitimin amaçları belirlenirken katılımcıların bulunduğu düzeyin önemsendiğini, katılımcıların yaşadıkları ön bilgi eksikliklerinin süreç içerisinde göz önünde bulundurulduğunu gösterebilir. Araştırmacı, ön bilgileri harekete geçirmenin araştırma için önemli olduğunun farkında olması nedeniyle öncelikle katılımcıların özet yazmaya ilişkin bilmeleri gereken sözcük, kavram, tanım gibi ön koşul bilgi ve becerilerini belirlemiştir. Daha sonra katılımcıların eksik olan bilgi ve becerilerini geliştirmelerine destek olmuştur.

Derste Yapılanların Anlaşılabilirliği ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “*Katılımcıların taslak özet yazmanın kurallarına ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra metinler ve etkinliklerin de katılımcıların dikkatini çektiği ve özet yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri çıkarımında bulunulabilir.*” (G5, 04.04.2023), [olumlu bakış açısı gösterme], “*Kaynak metinde tümcelerin altını çizmek için katılımcıların farklı sembol, etiket ve kalem kullanma önerilerine uygun davrandım. Bu durumun taslak yazarken onları etkilediğini düşünüyorum.*” (G6, 17.04.2023), [farklı görüş ve önerileri önemseme]. Bu veriler

araştırmacının derste yapılanların anlaşılması için açıklamalarını ayrıntılı yaptığını, öğrenci merkezli, hoşgörülü ve farklı düşüncelere saygılı bir öğrenme ortamında dersi yürüttüğünü ortaya koymaktadır.

4.10.2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Araştırmacı Günlükleri

Deneysel işlemin uygulandığı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin araştırmacı günlüklerinin çözümlenmesi sonucu ders süreci teması altında oluşturulan ulam ve kodlara Çizelge de yer verilmiş ve günlüklere ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Çizelge 4.22. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Araştırmacı Günlükleri

Ulamlar	Kodlar	f	Günlükler
Dersin İşleyen Yönleri	Akran geribildirimini verme	1	G6
	Etkin katılımı destekleme	3	G1, G5, G6
	Etkinlik temelli öğretimi sağlama	5	G1, G2, G3, G4, G6
	Eğlenceli olma	3	G4, G5, G6
	Destek verme	2	G6, G7
	Küme çalışmaları yapma	2	G3, G5
	Özetleme kurallarını uygulayabilme	3	G5, G6, G7
	Katılımcılarda gelişim görme	4	G2, G5, G6, G7
	Üstbilişsel sorular kullanma	2	G5, G7
Dersin İşlemeyen Yönleri	İlgi çekici olma	1	G4
	Akıcı okuma çalışmalarının az yapılması	1	G3
	Anadüşünce bulmada zorlanması	1	G4
	Ders süresinin uzaması	1	G5
	Yok	2	G6, G7
	Zamanın verimli kullanılamaması	1	G1
Karşılaşılan Sorunlar ve Güçlükler	Katılımcıların birbiri ile yarışması	2	G2, G5
	Akran geribildiriminde zorlanma	2	G5, G6
	Akıcı okuyamama	2	G1, G2
	Düşük özyeterliliklerin olması	1	G3
	Kuralların anlaşılmasında güçlük yaşama	3	G4, G5, G6
	Okumaya karşı isteksizlik	1	G1
	Yazmaya karşı isteksizlik	1	G4
	Yazım ve noktalama eksiği	2	G6, G5
Zamanı verimli kullanamama	4	G1, G2, G3, G4	

Çizelge 4.21.'e bakıldığında araştırmacının ders süreci altındaki görüşleri üç ulam ve yirmi dört kod altında toplanmıştır. Dersin İşleyen Yönleri ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şöyledir: *“Katılımcının özetlemeye ilişkin algılarının olumsuz ve önbilgilerinin düşük olduğu görüldü. Özetlemenin aşamaları derste, etkinliklerle aktarıldığında katılımcıların şaşırması bazılarının ise defterine ayrıca not alması ilginçti.”* (G3, 16.03.2023), [etkinlik temelli öğretim], *“Katılımcılar metni okuduktan sonra onlara metinle ilgili sorular sorarak metni anlamalarına, konu ve anadüşünceyi belirlemelerine destek oldum. Özetlemede seçme, silme, genelleme ve yeniden oluşturma kurallarında daha özenli olduklarını gördüm. Bu durum iyiye doğru bir gelişmeye işaret ediyor.”* (G5, 04.04.2023), [katılımcıların gelişim göstermesi]. Bu veriler bağlamında, ders sürecinin en çok işleyen yönünün derslerin etkinliklerle yürütülmesi olduğu yorumu yapılabilir.

Dersin İşlemeyen Yönleri ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: *“Katılımcılar silme, genelleme ve yeniden yazma kurallarını öğrenirken etkinlikleri sonlandıramadı. Gönüllü olarak tenefüste de sürdürmek istediler. Ancak bu durum dersin niteliğini olumsuz olarak etkilemedi.”* (G5, 04.04.2023), [ders süresinin uzaması], *“Özellikle tasarım etkinliklerine ve görsel etkinliklere katılımcıların ilgisinin yüksek olduğunu gözlemledim. Ancak bazı durumlarda kümeler azalan destek aşamasında birbirleri ile yarışa girdi.”* (G2, 09.03.2023), [katılımcıların birbiri ile yarışması]. Bu verilere bakıldığında etkinliklerin zaman alması ve katılımcıların birbirleri ile girdikleri yarış dersin sürecini olumsuz etkileyen durumlar olarak kabul edilebilir.

Karşılaşılan Sorunlar ve Güçlükler ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: *“Verilen kaynak metni sesli olarak okudum. Metinde geçen “ama, fakat, ancak” gibi farklı düşünmeye yönlendiren, “daha iyi, en iyisi, özellikle” gibi önem belirten, “yani” gibi özetleyen/açıklayan, sonuç bildiren, “genellikle” gibi genel ve özel durumları vurgulayan söylemlere önem vererek okuma yapacağını söyledim. Vurgulu bir okuma gerçekleştirdim. Ancak katılımcılar çok isteksizdi, düşük bir özgüven ve özyeterlikleri var.”* (G3, 16.03.2023), [düşük özyeterliklerin olması], *“Katılımcıların taslak özet yazma kurallarını öğrenme aşamasında belirgin olarak metin sorularını yanıtlarken ve etkinlikleri yaparken zamanı verimli kullanma konusunda zorlandıkları ancak süreç ilerledikçe bu becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.”* (G6, 17.04.2023), [zamanı verimli kullanamama]. Elde edilen bu verilere göre, dört günlükte katılımcıların zamanı verimli kullanma sorunu; üç farklı günlükte ise kuralların anlaşılmasında güçlük yaşadıkları diğerlerinden daha sık karşılaşılan sorunlar olarak yansımıştır. Bunun nedeni önbilgilerinin eksik olması, özetleme

etkinliklerini pek yapmamış olmaları ve özetleme sürecine başlarken olumsuz bir tutum içinde olmaları olarak tahmin edilebilir. Katılımcılar başlarda zamanı iyi kullanamayarak süreyi yetiştiremezken, zamanla süreyi daha iyi kullanmaya başlamıştır.

4.10.3. Eğitimin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmacı Günlükleri

Deneysel işlemin uygulandığı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin araştırmacı günlüklerinin çözümlenmesi sonucu öğrenciler üzerindeki etkileri teması altında oluşturulan ulam ve kodlara Çizelge 4.22.'de yer verilmiş ve günlüklere ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Çizelge 4.23. Eğitimin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmacı Günlükleri

Ulamlar	Kodlar	<i>f</i>	Günlükler
Öğrenci Katılımı	Dersten çıkmak isteme	3	G1, G2, G6
	Küme çalışmalarında etkililik	4	G3, G4, G5, G6
	Sembol kullanımını sevme	1	G6
	Sesli okuma korkusu yaşama	1	G3
	Yüksek katılım	3	G5, G6, G7
	Çekingen davranma	3	G1, G3, G4
	Özetin son biçimine özen gösterme	2	G1, G5
Katılımcıların Derse Tutumu	Araç gereçlerde etkililik	3	G5, G6, G7
	Etkinliklerin renkli olmasını sevme	5	G1, G3, G4, G5, G6
	Heyecan duyma	1	G6
	Küme çalışmalarını sevme	1	G1
	Süreçte etkin olma	6	G1, G2, G4, G5, G6, G7
	Tasarım etkinliklerini sevme	3	G2, G3, G6
	Ön bilgi eksikliğine bağlı isteksizlik	2	G2, G7
Katılımcıların En Beğendikleri Bölüm	Azalan destek aşaması	6	G1, G2, G3, G5, G6, G7
	Değerlendirme	1	G7
	Liderlik aşaması	4	G1, G2, G3, G5
	Örnekleme aşaması	5	G1, G2, G3, G5, G7
Katılımcıların En Zorlandığı Bölüm	Özyönelimli öğrenme aşaması	2	G6, G7
	Bilgi aktarımı aşaması	1	G1
	Genelleme aşaması	5	G2, G4, G5, G6, G7
	Özetleme amaçlı okuma	1	G3
	Özyönelimli öğrenme aşaması	3	G1, G2, G4

Çizelge 4.22.'ye bakıldığında araştırmacının öğrenciler üzerindeki etkiler teması altındaki görüşleri dört ulam ve yirmi üç kod altında toplanmıştır. Öğrenci Katılımı ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Özetleme amaçlı okuma aşamasına başlarken çoğu öğrenci isteksiz ve bu durumdan çekiniyor gibi görünüyordu.” (G3, 16.03.2023), [çekingen davranma], “Katılımcıların bu süreçte küme çalışmalarında çok

istekli olduğu, işbirlikli öğrenmeyi kavradıkları ve sınıf ile yaptıklarını paylaşmaktan inanılmaz keyif aldıkları görüldü.” (G5, 04.04.2023), [küme çalışmalarında etkililik]. Bu verilere bakıldığında, uygulama sürecinde katılımcıların birbirleri ile işbirliği içerisinde uyumlu bir biçimde çalıştıkları ve araştırmacı ile yeterli düzeyde iletişim kurdukları yorumu yapılabilir. Bu durum, katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki eğitim sürecinin kendilerine hangi yönde yarar sağladığına yönelik görüşlerini belirtirlerken “işbirliği ile çalışma” anlatımını kullanmaları, araştırmacının gözlemlerini desteklemektedir.

Katılımcıların Derse Tutumu ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Taslak özet yazma aşamasında renkli araç gereç ve etkinliklerin etkili olduğu görüldü. Katılımcılar birden çok duyu organına yönelik etkinliklere daha sıcak bakıyor.” (G4, 31.03.2023), [etkinliklerin renkli olmasını sevmek], “Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme aşamasının ele alındığı bu derste katılımcıların azalan destek aşamasında daha az destek beklediği ve derste daha etkin oldukları görüldü.” (G7, 20.04.2023), [süreçte etkin olma]. Bu veriler bağlamında, uygulama sürecinde kullanılan metnin görselleri ve çıktılarının renkli olması bile yüksek etki yaratarak derse ilişkin olumlu bir tutuma neden olmuştur yorumu yapılabilir. Katılımcıların uygulama süreci boyunca genel olarak derslere istekli gelerek etkinliklere etkin olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının günlüğünde yer alan “Beni her gördükleri yerde -sınıfta, koridorda, bahçede- uygulamadaki etkinliklerle ilgili sorular sormaları ve derslere istekli katılmaları mutluluk verici bir gelişme.” notu da bu durumla örtüşmektedir.

Katılımcıların En Beğendikleri Bölüm ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Katılımcıların daha çok etkinlikleri ve küme çalışmalarını beğendikleri anak bireysel etkinliklerde daha çekingen davrandıkları görüldü. Bu nedenle katılımcılar azalan destek aşamasında küme arkadaşlarına ve bana soru sorabiliyor. Bu durum da onların istekliliğini etkiliyor gibi. Böylece çıraklığın üstbilişsel, kişisel ve sosyal boyutu etkili oluyor.” (G1, 27.02.2023), [azalan destek aşaması], “Özetleme amaçlı okumanın ne olduğunu açıkladım. Özetleme amaçlı okumanın özelliklerini öncelikle örneklerle sundum. Katılımcılar bu durumda derse daha da güdüldü.” (G3, 16.03.2023), [örnekleme aşaması]. Bu verilere bakıldığında, katılımcıların okuma çıraklığı uygulamalarından sıkılmadıkları, özellikle küme çalışmalarını daha çok beğendiklerigörülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmede de özetleme kurallarını öğrenirken küme çalışmalarında kendilerini daha rahat hissettiklerini ve anlamadıklarında arkadaşlarına sorabildikleri bulgusu ile araştırmacı günlüğü notları örtüşmektedir.

Katılımcıların En Zorlandığı Bölüm ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Katılımcılara ders içeriği sadece sunum ile aktarıldığında katılımcılar için kalıcı olmadığını ve öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediğini düşünüyorum. Bu açıdan örnekleme, liderlik ve azalan destek aşamalarında katılımcıların çok beğendikleri ancak özyönelimli öğrenme aşamasında biraz çekingen davrandıklarını ve zorlandıkları gördüm. Bu süreçte bazı katılımcıların yazma konusunda istekli olmadıklarına ve ne yazacaklarını bilemediklerine tanık oldum. Bunun gibi bazı zorlu durumlarla karşılaştım. Ancak süreçte verdiğim kısa ve basit ipuçları aracılığı ile öğrendikleri kuralları kullanma sorumluluklarını yavaş yavaş kendi üstlerine aldıklarını gördüm.” (G2, 09.03.2023), [özyönelimli öğrenme aşaması], “Taslak özet metin yazma aşaması açıklanır. Taslak özet metin yazmada uygun başlık oluşturma, kaynak metinden yararlanma kuralları verilir. Katılımcıların etkinliklere önem verdiği ve istekli bir şekilde katıldıkları görülmüştür. Ancak küme çalışmasından bağımsız diğer aşamaya geçince katılımcıların en çok genelleme yapmada zorlandıkları görüldü.” (G4, 31.03.2023), [genelleme aşaması]. Bu verilere bakıldığında, özyönelimli öğrenme ve genelleme aşamasının, katılımcıların en zorlandıkları aşamalardan olduğu görülmektedir. Süreçte, bu aşamanın başlarında araştırmacının desteği olmadan katılımcıların yazının taslağını oluştururken zorlandıkları ve araştırmacıya sürekli sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

4.10.4. Sınıf Yönetimine İlişkin Araştırmacı Günlükleri

Deneysel işlemin uygulandığı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin araştırmacı günlüklerinin çözümlenmesi sonucu *Sınıf Yönetimi* teması altında oluşturulan ulam ve kodlara Çizelge 4.23.’te yer verilmiş ve günlüklere ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Çizelge 4.24. *Sınıf Yönetimine İlişkin Araştırmacı Günlükleri*

Ulamlar	Kodlar	f	Günlükler
Sınıf Katılımı İçin Çaba	Farklı etkinlikler	6	G1, G3, G4, G5, G6, G7
	Geribildirim verme	4	G1, G4, G5, G6
	Küme değişikliği	3	G2, G3, G5
	Pekiştireçler	7	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7
	Sınıf kurallarını birlikte oluşturma	1	G1
	Üstbilişsel konuşmalar gerçekleştirme	7	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7
	Öğrenci merkezli davranma	7	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7
Yönergelerin Açık Olması	Eğitim durumuna uyma	7	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7
	-	7	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7
Zaman Kullanımı	Ders hızının etkili olması	7	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7
	Kısmen verimli	2	G1, G6
	Verimli	5	G2, G3, G4, G5, G7

Çizelge 4.23.'e bakıldığında araştırmacının sınıf yönetimi teması altındaki görüşleri üç ulam ve on bir kod altında toplanmıştır. Sınıf Katılımı İçin Çaba ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin alıntı örnekleri şu biçimdedir: “Özetleme amaçlı okuma aşamasında tüm katılımcıların katılması için fırsatlar oluşturdum. Buna oldukça özen gösterdim. Derse katılmayan katılımcının kümesini değiştirdim bir başka etkinlikte. Bu katılımcının Türkçe öğretmeni ile görüşme gerçekleştirdim ancak genel olarak tüm derslerde benzer sorun yaşadığını ve dikkat dağınıklığı sorunu olmasının bu durumu etkilediğini gördüm. Yer yer pekiştireçler koyarak dersi tüm katılımcılar için çekici duruma getirmeye çalıştım.” (G3, 16.03.2023), [pekiştireçler], “Okuma çıraklığının merkezini üstbilişsel konuşmalar oluşturuyor. Başlangıçta, özellikle okumalarına ilişkin onları daha fazla sorguladım. Örneğin az önce Yaman adlı öyküyü okuduktan sonra metni daha iyi anlamaları için "Bu sana ne düşündürüyor?" ya da "Okuduğun şeye ilişkin ne düşünüyorsun?", "Tamam, bunu metnin neresinde gördün? Hangi sözcükler sana bunu söylüyor?" biçiminde üstbilişsel sorular yönelttim.” (G1, 27.02.2023), [üstbilişsel konuşmalar gerçekleştirme].

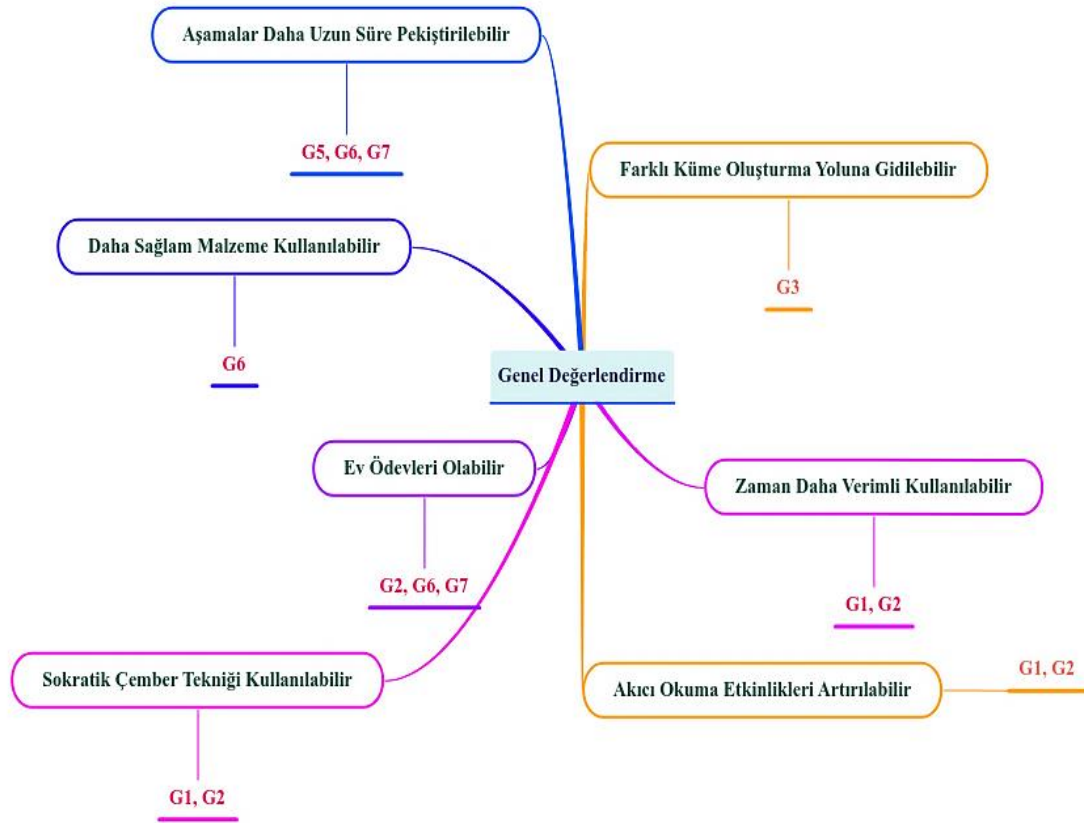
Yönergelerin Açık Olması ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Sürecin başında ve etkinliklerde yazılı olan yönergelerle ilişkin ayrıntılı açıklamalarda bulundum.” (G2, 09.03.2023), “Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme aşamasında açık ve ayrıntılı biçimde süreci aktardım. Sorusu olanların sorularını yanıtladım.” (G7, 20.04.2023).

Zaman Kullanımı ulamı altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Ders için ayrılan sürede etkinlikler ve dersin hızı etkili yürütüldü. Bu derste süre konusunda bir aksaklık yaşanmadı.” (G1, 27.02.2023), [ders hızının etkili olması], “Özetleme amaçlı okuma yapılırken katılımcıların öykü haritası etkinliğinde zamanı verimli kullanabilmeleri için kum saati kullandım. Oldukça etkili oldu.” (G3, 16.03.2023), [verimlilik].

Bu verilere bakıldığında, sınıf yönetiminde araştırmacının sürecin etkililiğini artırmak için sınıfın tamamının katılımı için türlü çabalar gösterdiği, etkinliklerde ve ders anlatımında yönergelerin açık ve anlaşılır olmasına önem verdiği, zamanı doğru yönetmek için kullandığı yöntemlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.10.5. Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Genel Değerlendirme

Deneysel işlemin uygulandığı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin araştırmacı günlüklerinin çözümlenmesi sonucu genel değerlendirme teması altında oluşturulan ulamlara ilişkin bilgilere Çizim 4.6.'da yer verilmiştir.



Çizim 4.6. Genel değerlendirmeye ilişkin bulgular

Çizim 4.6.'ya bakıldığında araştırmacının genel değerlendirme teması altındaki görüşleri yedi ulam altında toplanmıştır. Bu ulamlar altında yer alan bazı günlüklere ilişkin örnekler şu biçimdedir: “Katılımcuların etkinliklere önem verdiği ve istekli bir biçimde katıldıkları görülmüştür. Bu dersi yeniden yürütseydim katılımcılara özyönelimli öğrenme aşamasındaki etkinlik için süre sınırlamasını gözden geçirirdim. Böylelikle dersin süresini aşmamış olurduk. Ancak bu durum sınıf katılımını ya da ilgisini olumsuz etkilemediği ve dersin sona ermiş olmasına rağmen katılımcuların çalışmalarını sürdürmek istediği için dersi olumsuz etkileyen bir durum olarak değerlendirilmemiştir.” (G1, 27.02.2023), [zaman daha verimli kullanılabilir], “Katılımcılara ders içeriği sadece sunum ile aktarıldığında katılımcılar için kalıcı olmadığını ve öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediğini düşünüyorum. Bu açıdan etkinlik kâğıtlarının ders içeriğinin daha iyi öğrenilmesi, sunumda

aktarılanların katılımcılarda pekiştirilmesi açısından çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle aşamaların tam oturması için etkinlikler çeşitlendirilerek daha uzun süre yürütülebilir.” (G5, 04.04.2023), [aşamalar daha uzun süre pekiştirilebilir]. Bu bulgulara bakıldığında araştırmanın diğer bulguları ile araştırmacının sürece ve kendine ilişkin yansıtmasının örtüştüğü görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara ilişkin tartışmalar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Özetleme okuduğunu anlama ve yazma becerilerini kapsayan önemli bir bilişsel beceridir. Bu bağlamda okuduğunu iyi anlamlandıran bireylerin özetleme konusunda da başarılı olması beklenir. Araştırmada yapılan çözümlenmeye göre, verilen eğitimden sonra okuduğunu anlama başarısına ilişkin deney kümesinden yana anlamlı bir ayırım olduğu belirlenmiştir. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan özetleme eğitimi uygulamalarının katılımcıların okuduğunu anlama başarısı üzerinde ayrımsal bir etki oluşturduğu görülmektedir. Birçok çalışmada özetleme ve okuduğunu anlamının birbirini etkilediğine yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Görgeç, 2015; Pambianchi, 2017; Özdil, 2019; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Aydın, 2022).

Uygulama sonunda deney kümesindeki katılımcılara okuma anlamaya ilişkin sorular sorulduğunda, katılımcıların azalan sıra ile bir metni öğrendikleri teknikleri uygulayarak daha iyi anlayabildiklerini, metin altı soruları artık daha iyi yanıtlayabildiklerini, önceden metni okumak için sürekli başa döndüklerini ama artık metni hatırlayabildiklerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcılara uygulamaların okuduğunu anlama becerilerinin hangi yönünü geliştirdiği sorulduğunda; akıcı okumayı, derin okumayı, anadüşünce ve yandüşünceyi bulmayı, metni değerlendirebilmeyi, metnin türüne göre okumayı, not alarak okumayı, çıkarım yapabilmeyi, öykü öğelerini belirleyebilmeyi ve işaretleyerek okumayı geliştirdiği yönünde türlü görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bu görüşleri, çalışmalarda (Seidlhofer, 1991; Smith, 1997; Marly, 1999; Çıkrıkçı, 2004; Phillips ve Soltis, 2004; Ülper, 2010; Ülper ve Akkök, 2010; Greenleaf, 2011; Geary, 2018; Foster, 2020; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Aydın, 2022; Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021) vurgulanan akıcı okuma, derin okuma, düzgü çözüme, işaretleme gibi kavramlarla örtüşmektedir. Buradan yönelimle, katılımcıların okuduğunu anlama konusunda alanyazındaki ilgili kavramları edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deneysel uygulamaların okuma ve yazma becerisi bakımından varsıl ve işlevsel olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Özetleme başarısına yönelik verilen özetleme eğitimi sonrasında yapılan çözümlemelere göre özetleme başarı puanlarında içerik boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı ayrımın olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama sonrası katılımcıların özet metinde kullandıkları başlıkların kaynak metni yansıttığı görülmüştür. Yazılan özet metinlerin uygulama sonrasında kaynak metnin anadüşüncesini ve yardımcı düşüncesini yeterli biçimde yansıttığı ve olay akışına uygun yazıldığı saptanmıştır. Eyüp, Stebler, ve Yurt (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin özet metinlere yeni bir başlık oluşturma; özet metinlerin kaynak metnin yardımcı düşüncelerini ve önemli bilgilerini içermesi, özet metinlerin kaynak metni yansıtacak yeterlikte olmasına ilişkin sonuçlarına göre bilgi ve beceri eksikliği içinde olduklarını gözlemlemişlerdir. Öte yandan bu çalışmada katılımcıların özetleme izlemlerini kullanmada da uygulama sonrasında başarılı olduğu belirlenmiştir. Özetleme izlemlerini kullanmada başarılı olan katılımcıların uygulama sonrası özet metni, kaynak metinden doğrudan alıntı veya taklit etmeden yeniden oluşturduğu saptanmıştır. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özet metin yazarken kaynak metinden doğrudan alıntı yaptıkları görülür (Bulut ve Akyol, 2014; Altunkaya, 2018).

Özetleme eğitimi anlama ve anlatma becerilerini de geliştirdiği için dilsel gelişim açısından önemlidir. Deney ve denetim kümelerinin özetleme başarılarında dil ve anlatım boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı ayrım olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan uygulamaların, katılımcıların dil ve anlatım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonucu Epçaçan'ın (2018) çalışmasında söz ettiği, özetleme öğretiminde öğrencilerin metin yapısı, metnin türü, metnin dil ve anlatım özellikleri gibi konuları edinmesi ortaya çıkan özet metnin niteliğini etkiler sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Özetleme başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biri kaynak metin yapısıdır. Deney ve denetim kümelerinin özetleme başarılarında öykü özeti değerlendirme aracının öykü metin yapısı boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı ayrım olduğu görülmüştür. Metin yapısını tanımak okura ışık tutar, okurun metni daha iyi anlamlandırmasını sağlar (Ülper, 2010). Uygulama süreci başında verilen öykü metin yapısı eğitimi ve etkinliklerde kullanılan öyküler ile deney kümesi katılımcılarının öykünün öğeleri, bölümleri, kurgusu, teması ve çatışma durumuna ilişkin özet metin yazarken başarılı olduğu görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları metin yapısına ilişkin eğitimin,

anlama başarısını artırdığını açıkça ortaya koymaktadır (Stevens, 2018; Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul ve Van den Bergh, 2020).

Özetleme, yazma becerisini de kapsayan bir beceri olduğu için katılımcıların özetleme başarısı belirlenirken bu değişken de göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle yazılan özet metinde yazım ve düzen ölçütü de ele alınmıştır. Bu bağlamda deney ve denetim kümelerinin dereceli puanlama aracının yazım ve düzen boyutu sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı ayrım olduğu görülmüştür. Bu durum verilen eğitimin, katılımcıların yazım ve düzen becerileri üzerinde ayrımsal etki oluşturduğunu ve uygulanan yöntemin deney kümesindeki yazım ve düzen becerilerinde olumlu anlamda değişime neden olabileceği göstermektedir. Değişimin ortaya çıkması için uygulama sürecinde deney kümesindeki katılımcılara, özet metin yazarken noktalama imlerine, yazım kurallarına, sayfa düzenine ve okunaklı yazmaya önem verilmesi gerektiği etkinliklerle kavratılmıştır. Yazılı metindeki biçim öğesi için alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarında (Göçer, 2005; Parlatur, 2014; MEB, 2018; Hamzadayı, 2019; Bitir, 2022) noktalama imlerinin, yazma düzenini oluşturan kuralların ve tüm yazılarda gerekli olduğunun vurgulanması araştırmanın ilgili sonucu ile örtüşmektedir.

Uygulama süreci sonunda deney kümesi katılımcılarına verilen Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi uygulamalarının özetleme becerilerini geliştirip geliştirmediği konusundaki görüşlerini belirlemek için sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara verilen eğitim sürecinin özetleme becerilerinde ne gibi katkıları olduğu sorulduğunda, katılımcılar işbirlikli uygulamalar ile birbirlerinden beslendiklerini, bilgi eksikliği olduğunda destek istediklerini ve artık özet yazarken zorlanmadıklarını belirten söylemlerde bulunmuştur. Bu durum, uygulama sürecinin katılımcıları olumlu olarak etkilediğini ve özetleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Benzer biçimde araştırmada katılımcıların özetleme becerisine ilişkin sonölçüm puanlarının yüksek oluşu ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular bu görüşleri destekler niteliktedir.

Katılımcılardan uygulama süreci sonunda, okudukları yeni metinlerin özetlenme derecesini kolay, orta güçlükte ve zor olarak değerlendirmeleri istendiğinde; bazı katılımcılar (%70) kolaylıkla özetleyebildiğini, bazıları (%20) biraz zorlandığını, bazıları ise (%10) ise bir değişim olmadığını belirtmiştir. Bu durum zorlananlar olsa da katılımcıların büyük çoğunluğunun uygulama sonrası karşılaştıkları metinleri kolaylıkla özetleyebildiğini göstermiştir. Katılımcılara uygulama sürecinde verilen eğitime ilişkin özetleme becerisinin en kolay ve en zor aşamasının hangisi olduğu sorulduğunda; katılımcıların (%70) özetleme

amaçlı okuma aşamasını en kolay, (%80) taslak özet yazma aşamasını en zor aşama olarak nitelendirdiği görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında, katılımcıların okuma becerisini, yazma becerisinden daha kolay gerçekleştirdiği bu nedenle güçlük yaşamadıkları ancak özet yazmaya ilişkin önbilgilerinin (Burgoon, Heddle ve Duran, 2010) ve deneyimlerinin (Taylor ve Kowalski, 2004) yeterli olmamasının ise taslak özet yazmada güçlük yaşamalarına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın bilgiyi kavrama, okuduğunu anlama ve özetleme alanlarında etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca benzer sonuçlar alanyazında bazı çalışmalarda da ulaşılmıştır (Schoenbach, Braunger, Greenleaf ve Litman, 2003; Harrington, 2014; Geary, 2018). Araştırmada katılımcıların Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan eğitim sürecine ve eğitim durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için de alt sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara, verilen eğitim sürecindeki uygulamalara ilişkin genel düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcılar uygulamaların geneline ilişkin akran geribildirim vermeyi sağladığını, hem kümece hem de bireysel olarak geliştiklerini, işbirlikli uygulamaların derse yeniden ısınmalarını sağladığını, etkinlikler ile farklı ve güzel bir süreç geçtiğini, nasıl okumaları ve özetlemeleri gerektiğini öğrendiklerini ve akıcı okumalarının geliştiğini belirtmişlerdir. Bu görüşler ışığında kuramsal bilgilerin uygulamaya dökülmesinin, verilen bilginin katılımcıların yaşamlarında edimlere dönüşebilmesinin uygulamaların bir göstergesi olduğu söylenebilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Ayrıca katılımcıların uygulamalarda akran geribildiriminden söz etmesi Ülper'in (2012) özetleme için geribildirim önemli olduğunu belirttiği görüşünü desteklemektedir. Geribildirimler ile katılımcıların öğrendiklerini gözden geçirmesi ve daha etkili biçimde öğrenmesi olanaklıdır (Askew ve Lodge, 2004; Hattie ve Timperley, 2007). Öte yandan öğrencilerin ürettikleri metinlere yönelik geribildirim almayı istediğini (Ülper, 2010), öğrencilere verilen düzenli geribildirim yazma başarısını artırdığını (Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017) belirten araştırmalar vardır. Bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, uygulamalara ilişkin katılımcıların olumlu düşüncelerinin olması, sürecin etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Benzer biçimde Geary (2018) okuma çıraklığının öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin yaptığı deneysel çalışmada, öğretmenlerin okuma çıraklığının ana ilkelerini, üstbilişsel konuşmaları merkeze alarak kullandığını ve uygulamaların oldukça etkili olduğunu belirtir. Dorn, French ve Jones (1998) da çalışmalarında okuma çıraklığı uygulamalarının lise öğrencilerinin anlama ve özet yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koyar.

Katılımcılarla yapılan görüşmede uygulamalarda yaparken en çok eğlendikleri ve en çok zorlandıkları etkinler sorulmuştur. Katılımcılar en eğlenceli etkinlik olarak Haydi Bul etkinliği, Kutudaki Renkler etkinliği, Poster Hazırlama etkinliği, Öykü Haritası etkinliği, Tüm etkinlikler biçiminde yanıtlar vermiştir. Bakıldığında katılımcıların genelinin tasarım içeren, eğlenceli görünen, renkli olan ve sürece etkin katılabildikleri etkinlikleri eğlenceli bulduğu görülmektedir. Geary'in (2018) yaptığı araştırmada, kullandığı okuma çıraklığı etkinliklerinde öğrencilerin renkli kâğıtlardan ve yarışmalardan daha çok hoşlandığını belirtmesi bu sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan görüşmede katılımcıların verdiği yanıtlarda yaparken en zorlandıkları etkinliklerin sırası ile KİSÇSÖ etkinliği, Yapboz etkinliği, Sil, Genelle, Yeniden Yaz etkinliği, Konu, Anadüşünce, Yandüşünce etkinliği, Okudum Anladım etkinliği ve Düşün, Eşleş ve Paylaş etkinliği olduğu görülmüştür. Bu durum okuduğunu anlamamanın tek başına yeterli olmadığını verilen metni, yapısına uygun çözümleyip bunları yazıya aktarabilmenin özetleme becerisi için önemli olduğunu göstermektedir (Westby, Culatta, Lawrence ve Hall-Kenyon, 2010; Şapçı, 2018, Aydın, 2022). Ayrıca katılımcıların anadüşünce, konu ve yan düşünce bulmayı içeren etkinliklerde zorlandığını söylemesine karşın süreç sonunda yazdıkları özet metinde katılımcıların metnin konusunu, anadüşünce ve yandüşüncesini doğru biçimde yer verdiği görülmüştür. Bu gelişmenin bir nedeni de metin yapısına yönelik verilen eğitim olabilir. Çünkü metin yapısını tanımak okura hem yol gösterir hem de metni daha kolay anlamlandırmasını ve çözümlemesini sağlar (Ülper, 2010, s. 58). Bu anlamda ilgili alanyazına bakıldığında metin yapısına ilişkin verilen eğitimin anadüşünceleri daha kolay bulmayı sağladığına ilişkin türlü araştırmalar olduğu görülmektedir (Elledge, 2013; Stevens, 2018; Bogaerds-Hazenbergh, Evers-Vermeul ve van den Bergh, 2020).

Özyeterlik, bireyin görevi başarıyla yerine getirebilmek için gereken işlemleri ne kadar yetkin bir biçimde yürütebileceğine ilişkin kanısıdır (Atmaca, Çetinkaya ve Polat, 2024). Yukarıda da anıldığı üzere özetleme başarısı düşük olan buna yönelik eğitim almayan katılımcıların sürecin başında akademik benliklerinin de düşük olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü özyeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik bakımdan zorlayıcı görevleri başarılı biçimde gerçekleştirmeleri, düşük özyeterliği bulunan öğrencilere göre daha güçlüdür (Bahçivan ve Çetinkaya, 2021). Uygulama sonrasında yapılan çözümlemeye göre deney ve denetim kümelerinin özetleme amaçlı okuma, özet yazma ve özetleme özyeterlik algılarına yönelik sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı ayırım olduğu görülmüştür. Bu sonuç artan özetleme başarısının özetleme özyeterlik algısını

olumlu biçimde etkilediğini göstermektedir (Elledge, 2013; Bulut, 2017; Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Atmaca, Çetinkaya ve Polat, 2024). Knapp ve Winsor (1998) da çalışmalarında, okuma çıraklığının bireyin özyeterlik algısını ve güdüsünü, öğrenme arayışında zorlu görev alma isteğini artırdığını ve bunların da akademik başarıyı kolaylaştırdığını belirtir. Çalışmanın anılan sonucuna benzer biçimde Schoenbach ve arkadaşları (2003) çalışmalarında, okuma çıraklığı uygulamalarında güdü, tutum ve özyeterlik konularının akranlardan, verilen eğitimden ve liderden olumlu anlamda etkilendiği sonucuna ulaşır.

Özetlemeye yönelik tutum, bireylerin özetleme etkinliği yapma sıklığını belirleyen önemli bir duyuşsal durumdur (Atmaca, Çetinkaya ve Polat, 2024). Özetlemeye yönelik tutum sonölçüm bulguları, özetleme yapmaktan hoşlanma boyutunda ve özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin genelinde sonölçüm puanları arasında deney kümesinden yana anlamlı ayrımın olduğunu göstermektedir. Özetleme konusunda hoşlanma ya da hoşlanmama durumunun, öğrenme ve akademik başarıyla ilişkisinde bireyin yaklaşımının, güdüsünün ve katılımının etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özetleme başarısının özetlemeye yönelik hoşlanma boyutunu olumlu olarak etkilediği yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Eroğlu, 2019; Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Kocaoğlu, 2023). Phillips ve Soltis (2004) çıraklık uygulamalarının, öğrencinin içinde bulunduğu ve etkin olarak katıldığı durumlarda okuma tutumunu, güdüsünü, becerisini ve başarısını artırdığını belirtir. Marly (1999) ve Lowery (2010) okuma çıraklığı ortamının sosyal bir ağ içerdiğini ve başarı, güdü ve tutumun sosyal bağlamda birbirlerini etkilediğini belirtir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında okuma çıraklığı uygulamalarının katılımcıların öğrenme güdüsünü etkileyerek katılımcıların özetleme beceri alanındaki göreve yaklaşımlarına yön verdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların sonölçüm puanlarında özetlemenin önemine inanma boyutunda kümeler arasında anlamlı ayrımın olmadığı görülmüştür. Bu durum katılımcıların uygulamalarda etkin katılımları olsa da özetlemenin önemi konusunda genel bir düşüncelerinin olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Eroğlu (2019) ve Bahçivan ve Çetinkaya (2021) özetlemeye yönelik tutum ölçeğini kullandıkları çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça özetlemenin önemine yönelik olumlu düşüncenin azaldığından ve öğrencilerin genel olarak bir düşünce içerisine girdiklerinden bu nedenle özetlemenin önemi konusunda güçlü bir değişim yaşamadıklarından söz etmektedir. Fischer (2002) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma alanındaki yaşadıkları kaygının yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu

araştırmada da sürecin başında her iki kümedeki katılımcıların yaşadığı yüksek yazma korkusu yazmaya yönelik güdülerinin azalmasına ve tutumlarının etkilenmesine neden olmuş olabilir.

Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan eğitim sürecinin özetlemeye yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek için katılımcılara, özetlemeye ilişkin isteklilik ve özetlemeden hoşlanma durumlarında nasıl bir değişim gerçekleştiği sorulmuştur. Katılımcıların bazıları isteklilik ve hoşlanma durumunun olumlu olarak değiştiğini, bazıları ise özetlemenin yorucu bir beceri olduğunu bu nedenle özet yazmada istekli olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların özetleme kuralları ile ilk kez karşılaşmaları, yeterince süreçte etkin olmamaları, önemli olduğunu düşünmemeleri ve önbilgi eksikliklerinin çok olması olumsuz tutum geliştirmelerini etkilemiştir. Ulaşılan sonuçlara benzer biçimde Kazelskis ve ark. (2004) ve Fitzgibbons (1997) okuduğunu anlama ve özetleme becerisine ilişkin öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumunun birçok çevresel etkenden etkilenen öğrenilmiş bir tepki olduğu konusunda aynı kanıdadır.

Katılımcılarla yapılan görüşmede uygulamalara katılma istekliliklerinin nasıl olduğu sorulduğunda, katılımcıların sürecin başında etkinliklere katılmak istemediklerini ancak uygulamaların isteklilik durumunu giderek artırdığını belirttiği görülmüştür. Bazı çalışmalarda da belirtildiği gibi sesli düşünme, metinle konuşma uygulamaları öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde etkin olmalarını ve bağımsız biçimde ustalaşmalarını sağladığı için isteklilik durumlarını da geliştirmiştir (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2012). Benzer biçimde araştırmacı günlüğünde ve katılımcı görüşmelerinde ulaşılan bulgular, uygulama sürecinde katılımcıların yazma araç gereçlerini hazır bulundurdıkları, yeni bir etkinliğe başlamadan önce araştırmacının bir önceki etkinlik ile ilgili sorularına yanıt verebildikleri, her ortamda uygulamadaki etkinliklerle ilgili sorular sormaları, derslere istekli gelerek etkinliklere etkin katıldıklarını göstermiştir. Hamzadayı ve Demir (2022) ortaokul öğrencilerinin özyeterliliklerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrenci tutumlarının öğrenmenin kilit belirleyicisi olduğunu, özdüzenleme ve özyeterliliği etkilediğini belirtmişlerdir. Schoenbach, Braunger, Greenleaf ve Litman (2003) okuma çıraklığı çalışmalarının ergenlerin değişen beklentileri üzerinde olumlu bir tutum oluşturduğunu, Lowery (2010) okuma çıraklığının edebiyat öğretiminde etkisini belirleme konusundaki çalışmasında kullanılan araç gereçlerin katılımcıların süreç sonunda istekliliğini artırdığını belirtir.

Genel olarak değerlendirildiğinde uygulamalar sırasında ilgi çekici türlü etkinlikler yapmanın katılımcıları eğlendirdiği, kalıcılığı artırdığı, sıkmadığı ve böylece özet yazmaya daha olumlu bakmalarına neden olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü okuma çıraklığının uygulanan aşamaları, katılımcıların yansıtıcı ve işbirlikçi bir ortam aracılığıyla etkili öğrenmeyi yapılandırmalarına olanak tanır (Schoenbach, Greenleaf ve Murphy, 2012). Araştırmada katılımcıların, liderlik aşamasında ya da azalan destek aşamasındaki etkinliklerde zorlu görevlerle ilgili çalışmalara katılmada daha istekli davranmaları da bu durumu destekler niteliktedir. Deney kümesi katılımcıları ile yapılan görüşmede eğitim sürecinde işbirlikli küme çalışmalarına katılmalarının, yardım istediklerinde liderin yönlendirici sorularla üstbilişsel düşüncelerini sağlamasının kendilerini geliştirdiğini belirttiği görülmüştür. Alanyazında bazı çalışmaların sonuçlarında da öğrencilerin iyi tasarlanmış, işbirliği içinde çalışmalarla öğrendikleri ve bağımsız öğrenmeye doğru ilerlediği sınıfların, sorunlarının azaldığı ve öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve bilişsel becerilerini geliştirdiği eğlenceli yerler olduğu belirtilir (Knapp ve Winsor, 1998; Wills, 2008).

Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme bulgularına bakıldığında, katılımcılara katıldıkları eğitim süreci ve uygulamalara ilişkin eklemek istedikleri herhangi bir düşüncelerinin olup olmadığı sorulduğunda; katılımcıların, uygulama sürecinin bitmesinden mutsuz olduklarını, diğer derslerde de benzer uygulamaların olmasını istediklerini, eğlenceli bir süreç geçirdiklerini, küme çalışmaları ile birbirlerini geliştirdiklerini ve bağımsız özet yazabilmekten mutlu olduklarını belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların bu düşünceleri, özetleme öğrenme sürecinden bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda verim aldıklarına, süreci işlevsel ve eğlenceli bulduklarına ve okuma çıraklığına ilişkin de farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

Araştırmacı günlüğü bulgularında okuma çıraklığına göre yapılandırılan eğitime ilişkin katılımcıların dersin en beğendikleri bölümünün azalan sıra ile azalan destek aşaması, örnekleme aşaması ve liderlik aşaması olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında, katılımcıların okuma çıraklığı uygulamalarından sıkılmadıkları, özellikle küme çalışmalarını daha çok beğendikleri görülmektedir. Benzer biçimde katılımcılarla yapılan görüşmede de özetleme kurallarını öğrenirken katılımcılar küme çalışmalarında kendilerini daha rahat hissettiklerini ve anlamadıklarında arkadaşlarına sorabildiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında öğrencilerin bağımsız uygulamaları ustaca yapabilir duruma gelene kadar öğrenenlerin hem araştırmacı ile hem de akranlarıyla işbirliği içerisinde çalışması

(Schoenbach, Braunger, Greenleaf ve Litman, 2003; Salavert, 2015; Geary, 2018; Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021; Bitir, 2022; Özdil, 2023), öğrenenlere sık sık geribildirimler ve olumlu pekiştiriciler vererek çalışma süreçlerinin desteklenmesi (Askew ve Lodge, 2004; Ülper, 2012; Bulut, 2013) gerektiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır.

Araştırmacının sınıf yönetimine yönelik tuttuğu günlüklere bakıldığında araştırmacının sınıf katılımını artırmak için çaba gösterdiği, isteksiz ve ilgisiz olan katılımcılar için farklı etkinlikler tasarladığı, etkinliklerde hem bireysel hem de akran geribildirim vermeye çalıştığı, gerektiğinde küme üyeleri arasında değişiklik yaptığı, etkinlik sırasında ve sonrasında katılımcılara olumlu pekiştiriciler verdiği, sınıf kurallarını katılımcılarla birlikte belirlediği, öğrenci merkezli davrandığı, üstbilişsel konuşmalar gerçekleştirdiği ve eğitim durumlarına genel olarak uyduğu görülmüştür. Ancak zaman kullanımı konusunda ders hızı etkili biçimde işletilse de özetleme amaçlı okuma ve taslak özet yazma aşamasında bazı etkinliklerde zamanı verimli olarak kullanılamamıştır. Dördüncü haftadan sonra araştırmacı bu konuda önlem alarak etkinliklerde kum saati kullanmış ve yer yer katılımcılara süre hatırlatmasında bulunmuştur. Lider desteği ile ilerleyen süreçte katılımcıların zamanı daha verimli kullanmaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca uygulamalarda verilen araç gereçlerle bazı katılımcıların oynadığı ve araç gereçleri amaç dışında kullandığı gözlemlenmiştir. Açıkgöz (1990), öğrenme etkinliklerinin düzenli ve amaca uygun bir biçimde tasarlanmasının, sınıf içi kuralların öğrencilerle belirlenmesinin ve sınıftaki yönergelerin açık olmasının sınıf yönetimine katkı sağlayacağını belirtir. Schoenbach, Braunger, Greenleaf ve Litman (2003) çalışmasında sınıf yönetiminde okuma çıraklığının dört boyutunun işletilerek sınıfta öğrenci istekliliğini, güdüsünü artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmanın öğrencilerde bağımsız görev yapabilme ve başka alanlarda kullanma becerisini geliştireceğinden söz eder.

Sonuç olarak yurtiçi ve yurtdışı alanyazında ilk kez yapılan bu çalışmada, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi uygulamalarının ve etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin okuduğunu anlamaya ve özetlemeye yönelik becerilerini geliştirdiği, özetleme özyeterlik algılarını ve özetlemeye yönelik tutumlarını da olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşleri ve araştırmacı görüşleri de bu sonucu destekler nitelik taşımış; katılımcılar, uygulama sürecine ilişkin olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında çıkarılan sonuçlardan yönelimle araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarında Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile yürütülen uygulamaların katılımcıların okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu nedenle okuma ve özetleme etkinliklerinde öğrencilerin not alma, işaretleyerek okuma, imgeleştirme gibi okuma izlemlerini kullanması sağlanabilir. Bunun yanında derslerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma ile birlikte taslak özet yazma etkinlikleri de yaptırılabilir.

Araştırmanın sonuçlarında katılımcı öğrencilerin, özetlemeye yönelik olumlu tutumlarının ve yüksek özyeterlik algılarının özetleme başarısını olumlu anlamda etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Araştırmacı günlüğünde, okuma çıraklığına göre yapılandırılan uygulamalara ilişkin katılımcıların dersin en beğendikleri bölümünün azalan sıra ile azalan destek aşaması, örnekleme aşaması ve liderlik aşaması olduğunu belirtilmiştir. Bu bulgular ışığında uygulayıcılara, özetleme becerisinin kazandırılmasında ve pekiştirilmesinde araştırmada gerçekleştirilen okuma çıraklığı uygulamalarının aşamalarını ders sürecinde kullanmaları önerilebilir.

Zaman kullanımı konusunda araştırmanın sonuçlarında, araştırmacı tarafından ders hızı etkili biçimde işletilse de özetleme amaçlı okuma ve taslak özet yazma aşamasında bazı etkinliklerde zaman sorunu ile karşılaşmıştır. Bu sonuçlara göre tasarlanan özetleme eğitimi sürecinin uygulanmasına yönelik; sınıf içi küme oluşum yollarının çeşitlendirilmesi, kullanılan etkinlik araç gereçlerinin sağlam olması, üstbilişsel konuşmalar için tekniklerin çeşitlendirilmesi, çalışma kâğıtları ya da derse ilişkin yazılı değerlendirmeler için öğrencilerin ilgisinin önemszenmesi ve etkinliklere ayrılan sürenin gereğinden çok uzamaması alınacak önlemler olarak önerilebilir. Araştırmada sınıf dışı etkileri denetleyebilmek adına ev ödevleri verilmemiştir. Ancak özetleme aşamalarının daha iyi yerleşmesi ve zamanının verimliliği için okuma çıraklığına göre yapılandırılmış ev ödevleri kullanılabilir. Öğrencilere üstesinden gelemeyecekleri ödevler vermek yerine; aşamalı bir beceri gelişimi için dil gelişimlerine koşut, sıralı ve sarmal bir izlençe sunulabilir.

Öğretim programları, öğrenme-öğretme süreçlerini, eğitim durumlarını ve ders araç gereçlerini biçimlendiren kılavuzlardır. Ders kitaplarında öğrencilere yalnızca 'okuduğunuz

metni özetleyiniz' gibi yönergeler verilmesi ve doğrudan özet yazmalarının beklenmesi uygun olmayabilir. Bunun yerine ders kitapları öğrencilere özetlemenin aşamalarını içeren ayrıntılı bilgiler sunulabilir ve özetleme kurallarını yansıtan çıraklık tabanlı etkinlikler içerebilir. Bu araştırmada yer alan uygulamalardaki gibi etkinliklerde önce kısa ve kolay metinlerden başlanırken, metin uzunluğu ve zorluğu sürece göre artırılabilir. Ders kitaplarında, özetlemeye ilişkin bilgiler sistemli bir biçimde bütün sınıf düzeylerinde verilebilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın uygulanması ile ilgili ulusal boyutta çalışma bulunmaması nedeniyle farklı okul ve sınıf düzeylerinde de çalışmalar yapılabilir. Ayrıca daha büyük çalışma kümesi ile daha geniş çaplı araştırmalar yürütülebilir. Okuduğunu anlama ve özetlemenin bir zihin etkinliği olduğu düşünülürse Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın ve özetlemenin yalnızca Türkçe derslerinde değil, fen ve matematik okuryazarlığı gibi pek çok farklı disiplinde de etkisi araştırılabilir.

Araştırmada öğrencilerin özetleme konusunda önbilgilerinin oldukça eksik olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamda özetleme kurallarının geliştirilmesine ilişkin ve metin türünün ve zorluğunun bu kullanıma etkisine ilişkin başka araştırmalar yapılabilir.

Okuma çıraklığı ve özetleme ile ilgili Türkçe öğretmen adaylarının yetkinlikleri üzerine bir araştırma yürütülebilir. Böylece Türkçe öğretmeni yetiştirmede özetleme becerilerinin kazandırılması için hem öğretim hem de değerlendirme yöntemi olarak özetlemenin kullanılması sağlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarına bu konuda örnekler sunulması, okuma çıraklığı ve özetleme yöntemlerine mikroöğretim çalışmalarında yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1990). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırdada tutuma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Ankara üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi*, 24-28.
- Allport, G. W. (1929). The composition of political attitudes. *American Journal of Sociology*, 35, 220-238.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alan, B. (2016). Özetleme stratejisinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin özetleme başarısı üzerindeki etkisi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 315-334. <https://doi.org/10.22492/ije>
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altun, H., & Çetinkaya, G. (2023). L1 and L2 Summarizing Strategies Used by EFL Learners. *Journal of Language Education and Research*, 9(1), 189-202. <https://doi.org/10.31464/jlere.1262566>
- Altun Alkan, H. ve Çetinkaya, G. (2021). Okuma çıraklığı yaklaşımı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *Pisa ve Okuma Kültürü* içinde (1. baskı, ss. 63-81). Ankara: Nobel Yayınları.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202- 219.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-346.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360>
- Askew, S., & Lodge, C. (2004). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. S. Askew (Ed.), In *Feedback for Learning* (p. 1-17). London: Routledge Falmer.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atmaca, Ç., Çetinkaya, G. ve Polat, B. (2024). Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının başarı düzeyleri, öz-yeterlik algıları ve özetleme becerisine ilişkin tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 162-180. <https://doi.org/10.14686/buefad.1267032>
- Aydın, Y. (2022). *Özetleme stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin özetleme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bahçıvan, 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. <https://doi: 10.33400/kuje.907447>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Basham, C. S. (1986). *Summary writing: A study in textual and contextual constraints*. Doctoral thesis. The University of Michigan, Michigan.
- Baştürk, R. (2014) Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (2021). Okuma, biliş ve üstbiliş, İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.). *Pisa ve Okuma Kültürü* içinde (1. baskı, ss. 219-230). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297-306.

- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 96-109. [https://doi:10.35233/oyea.659740](https://doi.org/10.35233/oyea.659740).
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. ve Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: Metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163-183. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4603>
- Bitir, T. (2022). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Boakye, N. A. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of firstyear students: An exploratory study. *Reading & Writing*, 6(1), 1-9. <http://doi:10.4102/rw.v6i1.52>.
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2020). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435-462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks. In F. Pajares and T. Urdan (Eds), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 287-305). Greenwich, CT: Information Age.
- Brassell, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. CA: Shell Education.
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT:D4 model to develop their talents. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.:20-37). Cambridge: Cambridge University press
- Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Brown, A. L., Day, J. D. and Jones, R. S. (1983). The Development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979. <https://doi.org/10.2307/1129901>

- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236123>
- Bulut, P. ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 4(5), 36-48. <https://doi.org/10.18033/ijla.165>
- Burgoon, J. N., Heddle, M. L., & Duran, E. (2010). Re-examining the similarities between teacher and student conceptions about physical science. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 859–872. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9196-x>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carrell, P. L. & Grabe, W. (2002). Reading. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 233-249). London: Edward Arnold.
- Chiang, E., Therriault, D. & Franks, B. (2010). Individual differences in relative metacomprehension accuracy: Variation within and across task manipulations. *Metacognition Learning*, 5, 121–135. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9052-6>
- Clark, K. A. (2012). *Student attitudes toward writing and the effects on writing progress*. Unpublished Master's theses, The College at Brocport: State University of New York.
- Clarke, P. J. Truelove, E. Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. USA: John Wiley&Sons.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th Edition). London: Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 6-11, 38-46.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp.453- 494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed: S. B. Demir). (3. baskı.) Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). (4. baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orişinal çaişmanın basım tarihi 2013).
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 665-697.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: Okuma- anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Ç. F., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.
- Çetinkaya, G. ve Polat Demir, B. (2017). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik. 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı Bildirileri Kitapçığı*, 206-221.
- Çetinkaya, G., şentürk, R. ve Dikici, A. (2020). Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.31464/jlere.763574>
- Çetinkaya, G. ve Dikici, A. (2023). Özetleme özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 13-33. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.68896>
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. ve şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi: Yeni programa uygun* (Geliştirilmiş 7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilidüzgün, ř. (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
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-154.
- Dorn, L., French, C., & Jones, T. (1998). *Apprenticeship in literacy: Transitions across reading and writing*. York, ME: Stenhouse Publishers.

- Dromsky, A. M. (2011). *A Comparison of two strategies for teaching third graders to summarize information text*. Doctoral thesis, Department of Curriculum and Instruction, University of Maryland, USA.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2018). Matris tekniğinin metin özetleme becerisine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 41-58.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2019a). Metin özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: PQRSST tekniği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 215-230.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2019b). WINDOW tekniğinin metin özetleme becerisinin gelişimine katkısı. *Turkish Studies*, 14(2), 55-71.
- Ehrlick, S. (2021). What traditional apprenticeship principles can teach us about active learning. *The Open Cybernetics & Systemics Journal*, 18(7), 19-24.
- Ekiz, D. (2006). Self-observation and peer observation: Reflective diaries of primary student teachers. *Elementary Education Online*, 5(1), 47-57.
- Elledge, D. (2013). Improving reading comprehension through explicit summarization instruction. Doctoral thesis, University of Cincinnati.
- Endres-Niggemeyer, B. (1998). *Summarizing information: including CD-Rom "SimSum", simulation of summarizing, for Macintosh and Windows*. Springer Science & Business Media.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *Ekev Akademi Dergisi*, 74, 11-30.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(185), 22-32.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 393-414. <https://doi.org/10.17522/nefemed.31802>
- Eroğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eroğlu, B. ve Aslan, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-294. <https://doi.org/10.31464/jlere.610085>

- 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. <https://doi.org/10.17152/gefad.1126576>
- Fairbanks, C. M., Cooper, J. E., Masterson, L., & Webb, S. (2009). Culturally relevant pedagogy and reading comprehension. In S.E. Israel and G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 587-606). New York: Routledge.
- Fidan, D. ve Gerçek, Ş. 2017 (2017). Türkçe öğretim programında ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında özetleme becerisi. *Current Debates In Education*, 5, 293-310.
- Fielding, Schoenbach & Jordan (2003). *Building academic literacy: Lessons from reading apprenticeship classrooms, grades 6-12*. Wiley.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: Development of self-regulated writing in six young writers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland College Park.
- Fitzgibbons, S. A. (1997). Attitudes of youth toward reading before and after a motivational project. Retrieved May 6, 2007, from ERIC database. (ED412943).
- Foster, K. (2020). *The effects of math literacy utilizing a reading apprenticeship framework on math achievement of analytic geometry students*. Unpublished doctoral dissertation, Mercer University.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3-24. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1022>
- Garner, R. (1982). Efficient text summarization: Costs and benefits. *The Journal of Educational Research*, 75(5), 275-279. <https://doi.org/10.29345/futvis.139>
- Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text. *Educational Psychologist*, 22(3-4). 299-312. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_6
- Geary, K. D. (2018). *The effects of "reading apprenticeship" on teacher instruction and student learning*. Accepted By The School Of Education Faculty, Indiana University, In Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Education.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Ghefaili, A. (2003). Cognitive apprenticeship, technology, and the contextualization of learning environments, *Journal of Educational Computing, Design & Online learning*, 4, 1-27

- Goodrich, A. H. (2001). The Effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues In Education*, 4(4), 1-28.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Görgeç, İ. (2015). The extent to which pre-service Turkish Language and Literature Teachers could apply summarizing rules in informative texts. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 308-312. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1941>
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*. 25(3), 375-406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Greenleaf, C. (2011). Cracking the code for academic literacy. *R & D Alert*, 12(3), 4-5.
- Greenleaf, C. & Schoenbach, R. (2004). Building capacity for the responsive teaching of reading in the academic disciplines: Strategic inquiry designs for middle and high school teachers' professional development. In Dorothy Strickland and Michael L. Kamil (Eds.), *Improving Reading Achievement through Professional Development* (pp. 97-127). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Greenleaf, C., Schoenbach, R., Friedrich, L., Murphy, L., & Hogan, N. (2023). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. John Wiley & Sons.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. R. C. Calfee ve D.C. Berliner (Ed.). *Handbook of Educational Psychology* içinde (pp. 15-46).
- Gupta, V. & Lehal, G. S. (2010). A survey of text summarization extractive techniques. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(3), 258-268. <https://doi.org/10.4304/jetwi.2.3.258-268>
- Güler, A., Halıçioğlu M. B. ve Taşkın S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.

- Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, 4(1), 125-134.
- Hamzadayı, E. (2019). Yazmaya ilişkin yanlışlar ve yaygın hatalar. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (249-274), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. ve Demir, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin özetleme öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(1), 25-39. <https://doi.org/10.29228/filolojibengu.13>
- Hansman, C. A. (2001). Context-based adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 43–51.
- Hare, V. C. & Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20, 62-78. <https://doi.org/10.2307/747652>
- Harrington, D. L. (2014). *You can't just jump into the icy pool of metacognition: The value of networking and community building in california community colleges reading apprenticeship project*. Doctor of Education, University Of California, Los Angeles.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). New York: Pearson.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı iletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical For The Languages*, 9(9), 651-682. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.7132>
- Kalliath, T., & Coghlan, D. (2001). Developing reflective skills through journal writing in an OD Course. *Organization Development Journal*, 19(4), 61-70.
- 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. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420. <https://doi.org/10.9761/JASSS243>
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri., C. Demir ve H. Parlakyıldız. (Ed.). *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan* içinde (ss. 277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, K., ve Kurudayıoğlu, M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının özetleme öğretimi açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1143-1159. <https://doi.org/10.37217/tebd.996050>
- Kazelskis, R., Thames, D., Reeves, C., Flynn, R., Taylor, L., Beard, L.A., & Turnbo, D. (2004). Reliability and stability of elementary reading attitude survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level. *The Professional Educator*, 27, 29-37.
- Kintsch, E. H. (1988). *The role of mental representations of text in the development of summarization strategies*. Doctoral thesis, University of Denver, Denver.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Knapp, N. F. & Winsor, P. A. (1998). A reading apprenticeship for delayed primary readers, *Literacy Research and Instruction*, 38(1), 13-29. <https://doi.org/10.1080/19388079809558275>.
- Knudson, R. E. (1998). College students' writing: An assessment of competence. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 13–19. <https://doi.org/10.1080/00220679809597571>
- Kocaoğlu, S. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme becerilerini kullanmada dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, 9(2), 141-156.
- Kuşdemir, Y., Düşünsel, C. M. ve Çelik, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 893–910.
- Lave, J. (in preparation). Tailored learning: Education and everyday practice among craftsmen in West Africa.
- Lee, J., & Schallert, D. L. (2014). Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea. *The Modern Language Journal*, 98, 553-573. <https://doi.org/10.1111/modl.12088>.
- Lowery, D. C. (2010). *A comparison of the effects of instruction using traditional methods to instruction using reading apprenticeship*. Unpublished doctoral dissertation, Mississippi State University.

- MacLeod, R. B. (2018). The Perceived effectiveness of nonverbal, co-verbal, and verbal string ensemble instruction: Student, teacher, and observer views. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 65-79. <https://doi.org/10.1177/105708371773979>
- Maio, G. & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: SAGE.
- Marly, A. L. (1999). *Examining the nature of interactions which facilitate learning and impact reading achievement during a reading apprenticeship: A case study of at-risk adolescent readers*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Denton, Texas.
- Martínez, R.S., Arıcak, O.T., & Jewell, J., (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: a test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023. <https://doi.org/10.1002/pits.20348>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitii Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Araştırma raporu. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*. Araştırma raporu. Ankara.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitii Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2023). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2022 Ulusal Raporu*. Araştırma raporu. Ankara.
- Mehdian, N. (2009). Teacher's role in the reading apprenticeship framework: aid by the side or sage by the stage. *English Language Teaching*, 2(1),1-12. . <https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p3>
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44. . <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046001>
- More, C. (1980). *Skills and the English working class*. St. Martin's Press.
- Nation, P. (2009). Reading faster. *International Journal of English Studies*, 9(2), 131-144.

- OECD. (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD.
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, M.D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-86. <https://doi.org/10.17244/Eku.319267>
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos M. & Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 22, 3-12. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00360.x>
- Özdil, Ş. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özdil, Ş. (2023). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2003). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2006). *Self-efficacy beliefs and motivation in writing development*. In C. A. MacArthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of Writing Research* (pp. 158-170). New York, NY: The Guilford Press.
- Pambianchi, L. C. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning*. Unpublished doctoral dissertation, Mississippi State University.
- Parlatır, İ. (2014). Noktalama işaretleri ve kısaltmalar. *Türk Dili ve Kompozisyon* içinde (ss. 315- 596). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Raikkönen, E., Usher, E. L., Soryo, R. & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67-68. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279>

- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.
- PISA, (2018). "Programme for International Student Assessment PISA 2018 Results", <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (OECD, 2018).
- PISA, (2023). "Programme for International Student Assessment PISA 2022 Results", <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm> (OECD, 2023).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Salavert, R. (2015). Coaching: An apprenticeship approach for the 21st Century, *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 4-24. <https://doi.org/10.4471/ijelm>.
- Satthapong, T. (2018). Research and development of reading literacy follow the pisa test using by reading apprenticeship approach. *Reading Psychology*, 30(2), 89-118.
- Schoenbach, R., Braunger, J. Greenleaf, C. & Litman, C. (2003). Apprenticing adolescents to reading in subject-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 85(2),133-138. <https://doi.org/10.1177/003172170308500208>
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. New York: John Wiley & Sons.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. & Murphy, L. (2016). *Leading for literacy: A Reading Apprenticeship approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seidlhofer, B. (1991). *Discourse analysis for summarisation*. Doctoral thesis. University of London.
- Selçukoğlu, Z. (2006). *Bilişsel yaklaşım temelli psikolojik danışma sürecinde danışman ve danışanın sözel ve sözel olmayan davranışları üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: TUDEM.
- Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademi.

- Smith, F. (1997). *Reading without nonsense* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Standish, L.G. (2005). *The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, University Maryland, Maryland.
- Stephanie Daniels, Merilee McCurdy, Lynnette Whitsitt, Christopher H. Skinner, Janet Schwartz- Micheaux & Jada White (2019). Evaluating the effects of a writing selfefficacy intervention on writing quantity in middle school students. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1618226>
- Stevens, E. A. (2018). *The effects of a text structure and paraphrasing intervention on the main idea generation and reading comprehension of struggling readers in grades 4 and 5*. Doctoral thesis. The University of Texas at Austin.
- Sulak, S. E. ve Arslan, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeyinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 63-77. <https://doi.org/10.29250/sead.292372>
- Susar Kırmızı F. ve Akkaya, N. (2009). University students for using the summarizing strategies. *Procedia Social and Behavirol Sciences*, 1, 2496-2499. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.440>
- Susar-Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma yazma öğrenmiş 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişleriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*, 41, 423-433.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şapçı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şimşek, A. ve Bakır, S. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1099-1118.
- Tankersley, K. (2005). The threads of reading: Strategies of literacy development. *Journal of Catholic Education*, 8(4), 17-32 <https://doi.org/10.15365/joce.0804122013>.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2004). Naïve psychological science: the prevalence, strength, and sources of misconceptions. *The Psychological Record*, 54(1), 15–25.
- Taylor, B. (1992). Text structure, comprehension, and recall. In J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction* (2nd ed., pp. 220–235). Newark, DE: International Reading Association.
- Tekin, M. T. ve Bolat, Y. (2018). Türkiye’de yazma eğitimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-40.
- Tuncel, A. Z. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları, Ankara.
- Ulaş, M. M. ve Yılmaz, M. (2021). SQ4R stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(49): 1997-2003.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121–136.
- Ülper, H. ve Akkök, A. E (2010). The Effect of Using Expository Text Structure As a Strategy on Summarization, Limon E. Kattington (Ed.), *Handbook of Curriculum Development*, Nova Science Publishers.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2010). Özetleme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler: Ders Kitapları Temelinde Bir Araştırma. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, 145-155. Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, 1-3 Temmuz 2010. İzmir, Türkiye.
- Ülper, H. ve Şirin, A.N. (2019). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. <https://doi.org/10.9779/pauefd.487556>

- Ülper, H. ve Yazıcı Okuyan, H. (2010). Quality of written summary texts: An analysis in the context of gender and school variables. *Procedia-Social An Behavioral Sciences*, 2, 1057-1063.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ürün-Karahan, B. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vaughan, G. & Hogg, M. A. (2005). *Introduction to social psychology*. Frenchs Forest, Sydney, Australia: Pearson Education Australia.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing Expository Texts. *Topics in Language Disorders*, 30, 275–287.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA.
- Wilson J. & Jan W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Winograd, P., N. (1984). Strategies difficulties in summarizing text. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425. <https://doi.org/10.2307/747913>
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Alexandria, VA, USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of expository texts in Turkish students in grades four through eight. *Education and science*, 42(192), 87-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7318>.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. baskı). London: Sage Publications.

- Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.2307/1163397>
- Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, D., & Conklin, S. (2019). Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing self-regulation and grades in elementary and high school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 580–603. <https://doi.org/10.1111/bjep.12315>

EKLER**EK 1. Etik Kurul Kararı**

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2023-E.339817

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2023/04

Toplantı Tarihi: 27.02.2023
Toplantı Sayısı:4
Toplantı Saati: 15:00

10.133.1.19


62277

2023/04/04

KARAR 12-Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora programı/202905017-nolu öğrencisi Hatice ALTUN ALKAN'ın, danışmanlığını Prof.Dr. Derya YAYLI'nın yürüttüğü "*Okuma Çıraklığı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Etkinliklerin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlamaya ve Özetlemeye Yönelik Becerilerine, Özyeterlik Algılarına ve Tutumlarına Etkisi*" konulu tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR

27.04.2023


Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ
Başkan

EK 2. Araştırma İzni

Formun No ve Sayısı: 10.04.2023-554/07



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-74012129
Konu : Anket Uygulama İzni

07/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'ne 31.03.2023 tarihli ve 351034 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Hatice ALTUN ALKAN, "Okuma Çıkraklı Yakınımına Göre Hazırlanan Etkinliklerin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlamaya ve Özetlemeye Yönelik Becerilerine, Özyeterlik Algılarına ve Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olan anket/ölçek formlarını ilgilili yazı gereği il Müdürlüğü ümüzde bulunan Kezban-Ali Çınar İmam Hatip Ortaokulunda öğrencilerimden görüşmelerini uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretmen Görevlilerinin ilgilili yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmaları 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzni" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örnek il Müdürlüğü ümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereğince **sonuç raporunun çalışmaya bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğü ümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/04/2023
Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğü ümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğü ümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K. / Sefa GELMEZ - ef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4970-ff72-33cf-b24f-9c14 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, bilimsel araştırmaya gönüllü katılımınıza ilişkin sizden onay almak için hazırlanmıştır. Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan resmî izin kapsamında Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre hazırlanan özetleme uygulamaları ve etkinlikleri ile okuduklarını anlamalarını ve özetleme becerilerini geliştirmeyi amaçladığım tez çalışmam yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan çalışma kümesi ile yapılacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılacak, kayıtlarınız yalnızca araştırmacılarca incelenecektir. Ek olarak araştırmanın raporu hazırlanırken isimleriniz saklı tutulacaktır. Bu araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülüğe dayalıdır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında katılımınızı sürdürmeme hakkında sahipsiniz. Sizden araştırmaya gönüllü bir biçimde katıldığınıza ilişkin bu belgeyi imzalamanızı rica ediyorum. Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Hatice ALTUN ALKAN
Pamukkale Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Yukarıda yer alan açıklamaları okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 4. Veli İzin Belgesi

Değerli Veliler,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yaptığım doktora çalışmasıyla ilgili olarak sizlere bilgi vermek istiyorum. Doktora tezimde 7. sınıf öğrencilerinin Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme uygulamaları ve etkinlikleri ile okuduklarını anlamalarını ve özetleme becerilerini geliştirmeyi amaçlıyorum. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencilerinizin derslerini aksatmadan onlara kendi hazırladığım ve alanında uzman kişilerce değerlendirilen bir eğitim uygulayacağım. Eğitim sonunda velisi olduğunuz öğrencilerin okuduğunu anlama ve metinleri özetleme becerilerinin gelişeceğini öngörüyorum. Araştırmamı yapabilmem için siz değerli anne ve babaların da iznine gereksinimim var. Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf ve etkinlik fotoğrafı, yaş ve cinsiyet dışında hiçbir kişisel bilgisi alınmayacak, araştırmadan elde edilen veriler yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Öğrencilere verilen etkinlikler ve metinler için Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulundan olur raporu alınmıştır. Ayrıca söz konusu etkinlik ve uygulamalar için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün de gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma kapsamında sormak istediğiniz bir şey olursa aşağıda vereceğim e-posta adresinden bana ulaşabilirsiniz. Değerli zamanınızı ayırıp çalışmamamıza destek olduğunuz için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Hatice ALTUN ALKAN
Pamukkale Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Doktora Tez Danışmanı: **Prof. Dr. Derya YAYLI**
Pamukkale Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Bu çalışmaya çocuğumun tamamen gönüllü katılmasını ve verdiği bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Adınız- Soyadınız:

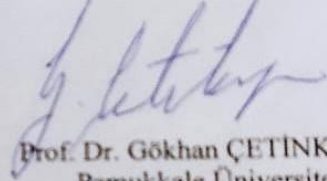
İmza:

EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitünüz 202905017 numaralı öğrencisi Hatice ALTUN ALKAN tarafınca geliştirilen "**Özetleme Tutum Ölçeği**", "**Özetleme Özyeterlik Ölçeği**" ve "**Okuma-Anlama Testi**" "*Okuma Çırağı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Etkinliklerin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlamaya ve Özetlemeye Yönelik Becerilerine, Özyeterlik Algularına ve Tutumlarına Etkisi*" başlıklı çalışmasında kullanabilir.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Gökhan ÇETINKAYA
Pamukkale Üniversitesi

EK 6. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı

ÖYKÜ ÖZETİ DEĞERLENDİRME ARACI

Boyut	Maddeler	Puanlama Derecesi				Başarı Puanı
		Yeterli (3)	Kabul Edilebilir (2)	Geliştirilebilir (1)	Yetersiz (0)	
İçerik (24 Puan)	1. Özet metnin başlığı, kaynak metni yansıtmaktadır.	Özet metnin, başlığı kaynak metni <u>tam</u> olarak yansıtmaktadır.	Özet metnin başlığı, genelleme içerse de kaynak metni <u>kabul edilebilir</u> düzeyde yansıtmaktadır.	Özet metnin başlığı, kaynak metni <u>çok az</u> yansıtmaktadır.	Özet metinde, başlığa <u>yer verilmemiştir</u> ya da başlık kaynak metnin başlığını ve içeriğini <u>yansıtmamaktadır</u> .	
	2. Özet metin, kaynak metnin anadüşüncesini yansıtmaktadır.	Özet metin, kaynak metnin anadüşüncesini <u>tam olarak</u> yansıtmaktadır.	Özet metin, kaynak metnin anadüşüncesini <u>kabul edilebilir</u> düzeyde yansıtmaktadır.	Özet metin <u>geliştirilirse</u> kaynak metnin anadüşüncesini yansıtabilir.	Özet metin, kaynak metnin anadüşüncesini hiç <u>yansıtmamaktadır</u> .	
	3. Özet metin, kaynak metnin yardımcı düşüncesini/düşüncelerini yansıtmaktadır.	Özet metin, kaynak metnin yardımcı düşüncesini/düşüncelerini <u>tam olarak</u> yansıtmaktadır. (Kaynak metnin konusu ile ilişkilidir ve tam olarak anlatılmıştır.)	Özet metin, kaynak metnin yardımcı düşüncesini/düşüncelerini <u>kabul edilebilir</u> düzeyde yansıtmaktadır. (Kaynak metnin konusu ile ilişkilidir ama tam anlatılamamıştır.)	Özet metin geliştirilirse kaynak metnin yardımcı düşüncesini/düşüncelerini <u>yansıtabilir</u> . (Kaynak metnin konusu ile ilişkili değildir.)	Özet metinde, kaynak metnin yardımcı düşüncesini/düşüncelerini hiç <u>yansıtmamaktadır</u> .	

	4. Özet metin, kaynak metinde yer alan konunun akışına uygun yazılmıştır.	Özet metin, kaynak metinde yer alan konunun akışına <u>tamamen</u> uygun yazılmıştır. (Konunun akışına uygun bölümceler ve tümceler kullanılmıştır.)	Özet metin, kaynak metinde yer alan konu akışına <u>kabul edilebilir</u> uygunlukta yazılmıştır. (Bazı yerlerde akışı bozan bölümceler ve tümceler kullanılmıştır.)	Özet metin, kaynak metinde yer alan konunun akışına <u>çok az</u> uygun yazılmıştır. (Birçok yerde akışı bozan bölümceler ve tümceler kullanılmıştır.)	Özet metin, kaynak metindeki konu akışına <u>hiç uygun yazılmamıştır.</u>	
	5. Kaynak metindeki öyküde yer alan önemli olaylar seçilerek özet metne aktarılmıştır. (Seçme)	Kaynak metindeki öyküde yer alan <u>tüm</u> önemli olaylar seçilerek özet metne aktarılmıştır.	Kaynak metindeki öyküde yer alan olayların <u>büyük bir bölümü</u> özet metne aktarılmıştır.	Kaynak metindeki öyküde yer alan olayların <u>çok azı</u> özet metne aktarılmıştır.	Kaynak metindeki öyküde yer alan olaylar özet metne <u>hiç aktarılmamıştır.</u>	
	6. Özet metinde gereksiz, önemsiz veya birbirini yineleyen anlatımlar yer almamıştır. (Silme)	Özet metinde artık önermeye <u>hiç</u> yer verilmemiştir.	Özet metinde artık önermeye <u>kabul edilebilir</u> düzeyde yer verilmiştir.	Özet metinde <u>çok sayıda</u> artık önermeye yer verilmiştir.	Özet metnin <u>tamamında</u> artık önermeye yer verilmiştir.	
	7. Özet metinde kaynak metindeki genellenebilir kavramlar genellenerek kullanılmıştır. (Genelleme)	Özet metinde kaynak metindeki genellenebilir kavramlar, düşünceler, olaylar vb. <u>tamamen uygun</u> bir biçimde kullanılmıştır.	Özet metinde kaynak metindeki genellenebilir kavramlar, düşünceler, olaylar vb. <u>kabul edilebilir</u> uygunlukta kullanılmıştır.	Özet metnin <u>çok azında</u> genellemeler yerinde kullanılmıştır.	Özet metinde kaynak metindeki genellenebilir kavramlar <u>genellenmemiştir</u> ya da <u>hiç uygun kullanılmamıştır.</u>	

	8. Özet metin, kaynak metinden doğrudan alıntı veya taklit yapılmadan özgün tümcelerle yeniden yazılmıştır. (Yeniden Oluşturma)	Özet metin, özgün tümcelerden oluşmuştur/ kaynak metinden doğrudan alıntı <u>yapılmamıştır</u> .	Özet metinde kaynak metinden olduğu gibi alınan veya taklit edilen bazı tümceler bulunsa da <u>özet kabul edilebilir</u> düzeyde özgün tümcelerle yazılmıştır.	Özet metin <u>yer yer</u> kaynak metindeki tümcelerin doğrudan alınması veya taklit edilmesiyle yazılmıştır.	Özet metnin <u>tamamı</u> kaynak metindeki tümcelerin doğrudan alınması veya taklit edilmesiyle yazılmıştır.	
Dil ve Anlatım (9 Puan)	9. Özet metin, akıcı bir anlatım ile yazılmıştır.	Özet metnin <u>tamamı</u> akıcı bir anlatım ile yazılmıştır. (Hiçbir anlatım bozukluğu ve mantıksal kopukluk yoktur.)	Özet metin <u> kabul edilebilir</u> düzeyde akıcı bir anlatım ile yazılmıştır. (Evet, ancak birkaç anlatım bozukluğu vardır.)	Özet metin <u>yer yer</u> akıcı bir anlatım ile yazılmıştır.(Bazı anlatım bozuklukları ve mantıksal kopukluklar vardır.)	Özet metnin tamamı akıcı bir anlatım ile <u>yazılmamıştır</u> (Anlatım bozukluğu ve mantıksal kopukluklar metnin tamamında yer almaktadır.)	
	10. Özet metin, açık ve yalın bir anlatım ile yazılmıştır.	Özet metnin <u>tamamı</u> <u> açık ve yalın</u> bir anlatım ile yazılmıştır. (Sade bir anlatım ile yazılmıştır.)	Özet metin <u> kabul edilebilir</u> düzeyde açık ve yalın bir anlatım ile yazılmıştır. (Bazı sözcükler uygun yerde ve anlamda kullanılmamış, metinde bazı tümceler süslü ve abartılı bir anlatım ile yazılmıştır.)	Özet metin <u> geliştirilirse</u> açık ve yalın bir anlatım ile yazılmış olabilir. (Çoğu sözcük uygun yerde ve anlamda kullanılmamış, metin uzun tümceler ve süslü anlatım ile yazılmıştır.)	Özet metnin tamamı açık ve yalın bir anlatım ile <u>yazılmamıştır</u> . (Sözcüklerin geneli uygun yerde ve anlamda kullanılmamış, metnin tamamı süslü ve abartılı bir anlatım ile yazılmıştır.)	
	11. Özet metin, dilbilgisi kurallarına biçimsel ve anlamsal olarak uygun biçimde yazılmıştır.	Özet metin, dilbilgisi kurallarına biçimsel ve anlamsal olarak <u> tamamen</u> uygun biçimde yazılmıştır.	Özet metin, dilbilgisi kurallarına biçimsel ve anlamsal olarak <u> kabul edilebilir</u> uygunlukta yazılmıştır. (Bazı	Özet metnin, dilbilgisi kurallarına biçimsel ve anlamsal olarak <u> çok</u> azı uygun biçimde yazılmıştır. (Birçok tümcede zaman ve kişi	Özet metin dilbilgisi kurallarına biçimsel ve anlamsal olarak <u> hiç</u> uygun <u>yazılmamıştır</u> .	

			tümceler arasında zaman ve kişi uyumu yoktur.)	uyumu yoktur. Bazı sözcüklere gelen ekler yanlış yapılandırılmıştır.)		
Öykü Metin Yapısı (15 Puan)	12.Özet metinde kaynak metindeki öykünün öğeleri (yer, zaman, olay, kişiler, anlatıcı) yer almıştır.	Özet metinde kaynak metindeki öykünün öğelerinin <u>tamamı (5)</u> yer almıştır.	Özet metinde kaynak metindeki öykünün öğeleri <u>kabul edilebilir</u> uygunlukta <u>(5-3)</u> yer almıştır.	Özet metinde kaynak metindeki öykünün öğelerinin <u>çok azı (1-2)</u> yer almıştır.	Özet metinde kaynak metindeki öykünün öğelerine <u>hiç yer verilmemiştir</u>	
	13. Özet metinde, kaynak metinde yer alan öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazılmıştır.	Kaynak metindeki öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümündeki önemli olaylar özenle seçilmiş ve özet metinde <u>tam</u> olarak uygun yazılmıştır.	Kaynak metindeki öyküde önemli olaylar seçilmiş, özet metnin bazı bölümlerinde ayrıntılar atlınsa da metin <u>kabul edilebilir</u> uygunlukta yazılmıştır.	Kaynak metindeki öyküde olaylar belirtilmiş ancak özet metinde bunların <u>birazı</u> yazılmıştır.	Özet metinde, kaynak metinde yer alan öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerine ve olaylara <u>yer verilmemiştir</u> ya da <u>hiç uygun yazılmamıştır</u> .	
	14.Kaynak metindeki öyküdeki kurgunun açıklaması özet metinde yer almıştır. Ana çatışma ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.	Özet metin, kaynak metindeki kurgunun açıklamasını <u>tam</u> olarak içermektedir. Öyküdeki ana çatışma ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.	Özet metin, kaynak metindeki kurgunun açıklamasını <u>kabul edilebilir</u> düzeyde içermektedir. Öyküdeki ana çatışmayı içermektedir ancak ayrıntılar eksiktir.	Özet metin, kaynak metindeki kurgunun açıklamasının <u>çok azını</u> içermektedir. Ana çatışma <u>çok az</u> ayrıntıyla açıklanmıştır.	Özet metin kaynak metindeki kurgunun açıklaması <u>hiç içermemektedir</u> .	
	15.Kaynak metindeki öyküdeki doruk noktası, çatışma çözümü özet metinde verilmiştir. (Varsa)	Kaynak metindeki öyküdeki doruk noktası, çatışma çözümü özet metnin <u>tamamında</u> ayrıntılı olarak verilmiştir.	Özet metinde kaynak metindeki öykünün çözüm bölümünde gerekli <u>iki öge</u> eksik verilmiştir.	Özet metinde kaynak metindeki öyküdeki çözüm bölümü yazılmış, ancak gerekli öğelerin <u>çok azına</u> yer verilmiştir.	Özet metinde kaynak metindeki öyküdeki doruk noktası ve çatışma çözümüne <u>hiç yer verilmemiştir</u> .	

	16. Kaynak metinde yer alan öykünün izleğine (tema) ve motiflerine (metinde sık yinelenen sözcüklerin oluşturduğu anlam ağı) özet metinde yer verilmiştir.	Kaynak metinde yer alan öykünün izleğine ve motiflerine özet metinde <u>tam</u> olarak yer verilmiştir.	Kaynak metinde yer alan öykünün izleğine ve motiflerine özet metinde <u>kabul edilebilir</u> düzeyde yer verilmiştir.	Kaynak metinde yer alan öykünün <u>izleğine</u> özet metinde <u>yer verilmiş</u> ancak <u>motiflere yer verilmemiştir.</u>	Kaynak metinde yer alan öykünün izleği ve motifleri özet metinde <u>hiç yer verilmemiştir.</u>	
Yazım ve Düzen (6 Puan)	17. Özet metinde noktalama imleri, yazım kuralları doğru biçimde kullanılarak yazılmıştır.	Özet metinde noktalama imlerinin <u>tamamı</u> doğru kullanılmış, sözcüklerin <u>tamamı</u> kurallara uygun biçimde yazılmıştır.	Özet metin, <u>kabul edilebilir</u> uygunlukta yazılmıştır. Noktalama imlerinin kullanımında ve sözcüklerin yazımında <u>3 ile 5 arasında</u> yanlış vardır.	Özet metin, düzenleme gerektiriyor. Noktalama imlerinin kullanımında ve sözcüklerin yazımında <u>6 ile 10 arasında</u> yanlış vardır.	Özet metinde noktalama imlerinin kullanımında ve sözcüklerin yazımında <u>10 üzerinde</u> yanlış vardır.	
	18. Özet metin, sayfa düzenine özen gösterilerek ve okunaklı bir biçimde yazılmıştır.	Özet metinde, sözcükler ve satırlar arası boşluklar, kenar boşlukları ve bölümce girişleri <u>tam</u> olarak uygun ayarlanmıştır. Özet özenle yazılmıştır.	Özet metinde, sözcükler ve satırlar arası boşlukları ve bölümce girişleri <u>kabul edilebilir</u> uygunlukta yazılmıştır.	Özet metinde, sözcükler ve satırlar arası boşlukları, kenar boşlukları ve bölümce girişleri ayarlanmamış ya da <u>bazıları</u> yanlış yerlerde yazılmıştır. Özet bazı bölümlerde okunaklı değildir.	Özet metinde, sayfa düzenine ve okunaklılığa hiç özen <u>gösterilmemiştir.</u> Özet metin, <u>okunamamaktadır.</u>	
Toplam Puan						

EK 7. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Okuma Çıraklığı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Etkinliklerin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlamaya ve Özetlemeye Yönelik Görüşlerini Belirleme Formu

Merhaba, bu görüşmenin amacı Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre hazırlanan özetleme eğitimi uygulamalarına ve etkinliklerine ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Sizinle birlikte öyküleyici metin türünde okuduğunuzu anlama ve özetleme başarınızı artırmak için çalışmalar yaptık. Bugün size bu çalışmalar ile ilgili birkaç soru sormak istiyorum. Yapacağımız görüşmede verdiğiniz yanıtların kaybolmaması için izin verirseniz ses kaydı alacağım. Bu yanıtlar yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır ve etik ilkeler göz önüne alınarak saklanacaktır. Görüşmede düşüncelerinizi içten ve samimi olarak belirtmeniz araştırma için oldukça önemlidir. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Hatice ALTUN ALKAN
Pamukkale Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Görüşme Tarihi- Saati:

Görüşülen Yer:

Görüşme Soruları

Soru 1. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile aldığımız özetleme eğitimi sürecinin okuduğunuzu anlama becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Okuduğunuzu anlama becerinizin hangi yönlerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz?

Soru 2. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile aldığımız eğitimin özetleme becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

Soru 3. Eğitim öncesi ve sonrasını düşündüğünüzde, okuduklarınızı özetleme durumunuz arasında bir değişiklik oldu mu? Nasıl?

a) Okuduklarınızı kolaylıkla özetleyebiliyor musunuz?

b) Özetlemeye karşı istekliliğiniz arttı mı?

c) Okuduklarınızı doğru biçimde yardıma gereksinim duymadan özetleyeceğinize inanıyor musunuz? Neden?

Soru 4. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile hazırlanan özetleme uygulamalarına ilişkin genel olarak neler düşünüyorsunuz?

- Özetlemenin en çok zorlandığınız aşaması hangi oldu?
- Özetlemenin en kolay olduğunu düşündüğünüz aşama hangisi oldu?

Soru 5. Sizlerle özetleme eğitimini Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan etkinliklerden ve eğitim durumlarından yönelimle gerçekleştirdik. Bu uygulamalara ilişkin genel olarak neler düşünüyorsunuz?

- a) Uygulamalarda en eğlenceli bulduğunuz etkinlikler hangileriydi?
- b) Uygulamalarda en zorlandığınız etkinlikler hangileriydi?
- c) Uygulamalardaki etkinliklerin ilgi çekiciliği ile ilgili neler söylemek istersiniz?
- d) Uygulamalara katılmaya yönelik istekliliğiniz ile ilgili neler söylemek istersiniz?

Soru 6. Katıldığınız bu eğitim süreci ve uygulamalara ilişkin eklemek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

EK 8. Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü

Tarih:	Hafta:
1. Dersin Amaçları	
<i>Yönlendirici sorular: Derste yapılanlar öğrenciler için anlaşılır mıydı? Dersin amaçlarının öğrenci düzeyine göre zorluk derecesi neydi? Derste öğrendikleri öğrenciler için kullanışlı mıdır?</i>	
2. Ders Etkinlikleri ve Araç Gereçler	
<i>Yönlendirici sorular: Dersin işleyen ve işlemeyen yönleri nelerdir? Öğrenciler ne tür sorunlarla karşılaştılar? Hangi farklı araç gereçleri ve etkinlikleri kullandım? Araç gereç ve etkinlikler öğrencilerin derse ilgisini çekmekte başarılı mıydı?</i>	
3. Öğrenciler	
<i>Yönlendirici sorular: Öğrencilerin etkinliklere katılımı nasıldı? Öğrencilerin dersin en çok ve en az beğendikleri bölümleri nelerdir?</i>	
4. Sınıf Yönetimi	
<i>Yönlendirici sorular: Ders için ayrılan sürede etkinlikler ve dersin hızı etkili yürütüldü mü? Yönergelerim açık mıydı? Tüm öğrencilerin katılması için olanaklar oluşturdum mu?</i>	
5. Genel Değerlendirme	
<i>Bu dersi yeniden yürütseydim neleri değiştirdim?</i>	

EK 9. Kullanılan Öykü Metinleri

ISLIĞIMA GEL OYUNU

Günler geçtikçe kendimi komşu evlerdeki ablalara benzetmeye başlamıştım. Her sabah babamın yanında evden çıkarken kibirle çevremi süzerdim. Ancak, babamın elinin enseme yapışmasıyla süngüm düşer, kedi eniği gibi başımı önüme eğdim. Beni ensemden tutmasını hiç istemiyordum; ama kızar da, evde bırakıp gider diye korkar, sesimi çıkaramazdım. Öte yandan, babamın işaretparmağıyla saç diplerimi okşamasından da pek hoşlanırdım. Bu, sevgisinin işaretiydi. Aslında sevgisinin başka işaretleri de vardı.

Babamla yürürken ensemin sağında solunda hissettiğim küçük dokunuşlar yönümü belirlerdi. Parmaklarımın hafifçe kasılması, "dur"; pıt pıt seğirmesi, "yürü"; lavının hafifçe kasılması, "dur"; pıt pıt seğirmesi, sıkılması, "dikkat" demektir. Örneğin, caddede karşıdan karşıya geçerken, ensemdaki parmaklar önce kasılır sonra sıkılırdı. Başımı kaldırıp, babama bakardım. Önce sağa, sonra sola, sonra tekrar sağa çevirirdi başını. Ardından ensemdaki parmaklar seğirir, pıt pıtlar eşliğinde yürümeye koyulurdum.

Bu sessiz eğitimin bir de seslisi vardı:

Babamın ıslığı! Geç kalıyorsun, koş, kaybol, çay söyle, hazırlan, sağını kolla gibi... Her komutta ayrı bir tonlama ayrı bir ezgi...

Yine bir sabah Kapalıçarşı'ya giderken, Nuruosmaniye Camisi'nin avlusunda güvercinlere doğru ilerliyorduk. "Sıkılıyorsun, değil mi?" diye sordu babam. Aşağıdan yukarı doğru şaşkın şaşkın baktığımı görünce, "Elim böyle enseme..." dedi.

"Evet," dedim açık yüreklilikle.

"Okula başlayacağım, ama elin hâlâ enseme."

Güldü. "Şimdi seninle bir oyun oynayacağız. Kazanırsan, bir daha tutmam."

"Nasıl bir oyun?" diye sordum merakla.

"Seni burada, güvercinlerin ortasında bırakacağım. Kalabalığın arasında kaybolacağım. Dükkâna tek başına gideceksin." Ay, oyun dediği bu muydu? Avucumun içi gibi bilirdim Kapalıçarşı'yı. Sevinçle bağırdım.

"Kolaaay!"

İşıltılı gözlerinde anlam veremediğim bir kuşkuyla, o kadar kolay değil," dedi.

"Gizleneceğim. İzleyeceğin yolu ben belirleyeceğim ve seni ıslığımla yönlendireceğim."

"Tamam! Kabul ediyorum!"

"Dikkatli ol!" Bıyığının altından gülerek ekledi. "Işığın sesi bilmediğin sokaklardan gelebilir. Esnaftan yardım alırsan, tanıdık tanımadık birileriyle konuşursan, öğle yemeğinde işkembe çorbası içeriz —ona göre."

"İğğğ!" diye garip bir ses çıkarmamla birlikte babam kayboluverdi. Burnumda, işkembe çorbasından tüten sirkeyle karışık sarımsak kokusuyla kalakaldım. Oyun başlamıştı! Sağa sola koşturan insanlar; beşer onar havalanıp, otuzar kırkar inen güvercinler; "Taze taze çıtırlar!" diye bağırان simitçi; kolunun altındaki gazeteliğiyle, "Son Havadis! Yeni Sabah! Haberler!" diye çağırان çocuk; ellerindeki fırçaları sandıklarına vuran ayakkabı boyacıları; "Destuuur!" diye yol isteyen hamallar...

İyi bildiğimi sandığım cami avlusunda bu kadar çok ses olduğunu hiç fark etmemiştim. Gözlerim çevrede dolaşırken, sol yanda Şerife Teyze'yi gördüm. Bir kova dolusu köpüklü suyu, tuvaletin basamaklarından aşağı boca ettikten sonra içeri girdi. Avludan Kapalıçarşı'ya girilen kapı insan kaynıyordu. Kulağımı gözümü dört açmış, güvercinlerin arasında ilerlerken, bir yandan da düşünüyordum. Değişik yollardan," demişti babam. Geri dönüp, caminin avlusundan çıkmış ve ara sokaklara dalmış olabilirdi pekâlâ.

O sırada ilk ışığın keskin ve tiz sesi geldi kulağıma. Güvercinler havalanırken, kendi çevremde döndüm. Çok yakında olmalıydı. Kuşlar avluya inerken ikinci ışığı duydum. Evet, kesinlikle Kapalıçarşı'ya gidiyordu babam. Yolumun üstünde insan kalabalığı fazla da olsa taşıt trafiği yoktu. Bu da yaya geçidi trafik ışığı falan aramayacağım anlamına geliyordu. Mis gibi temiz havanın ardından, çarşının serin loş nemli havasını soluyarak sağıma soluma baktım. Gözlerim yuvalarından fırlayacak sandım. Yorgo'ydu!

"Ne işin var senin burada? Hem de tek başına!" Saçlarımı elinden kurtarmıştım, ama ne diyecektim şimdi Yorgo'ya? Oyun hakkında konuşmam yasaktı. İşkembe çorbasının tadını anımsayınca, yüzüm buruştu. Gülümsemeye çalışarak sordum.

"Bak, duydun mu? Işık çalıyor..."

Aval aval yüzüme baktı Yorgo. "Ne ışığı, ne diyorsun, kızım?"

Geçip gidenlerin ters bakışlarına aldırmandan işaret parmağımı dudaklarıma götürerek, "Sus!" dedim. "Sus da dinle."

İkinci ışığın sesiyle, gözlerimi ilerdeki çeyiz mağazasına çevirdim. Bir yandan da, "Babamla oynuyoruz "diye açıklama yaptım ona. Çeyiz mağazasının vitrinine bakan iki kadın konuşarak içeri girdiler.

"Yani usta burada mı?"

"Susar mısınız?" diye diklendim Yorgo'ya.

Güçsüz, fısıltıya benzer sesi duyar duymaz, üstünde koca harflerle "mücevher" yazılı dükkânın girişine doğru koştum. Elbette, babam orada yoktu. Ama yaklaşık on metre ötede Sarraf Fevzi'nin dükkânı vardı. Babam bu tarafa her gelişinde, onun bir bardak çayını içmeden dükkânına geri dönmezdi.

Sokağın köşesini dönerken, Süslü Cevriye'yi gördüm. Az ilerdeki bir vitrinin önündeydi. Açık yakalı siyah puanlı beyaz elbisesinin beline kalın kırmızı bir kemer takmıştı. Kolunda kırmızı çantası, ayaklarında yüksek topuklu kırmızı pabuçlarıyla leylek gibi dikiliyordu.

Başını çevirip beni görünce, hemen seslendi.

"Hu huuu, Zeynep!"

Ne yapacağımı şaşırđım. Süslü Cevriye babamın müşterisiydi, onunla konuşmasam ayıp olurdu. Konuşursam da... O anda ıslığı duydum. "Buraya gel" divordu.

Gümüşçü Hayri dükkânından çıktı. Geldiğim yöne bakınarak sordu. "Hayırdır, sarışın! Baban yok mu?" Demek, babam buradan geçmemişti. Dilimi damağıma yapıştırıp, "Cık," diye yanıt verdim Gümüşçü Hayri'ye. Başka soru sormasını engellemek için de arkamı döndüm ve yoluma devam ettim. Az önce geçtiğim sokaklardan tekrar geçip, anayola çıktım. Kapalıçarşı'nın Beyazıt Kapısı şimdi sağ yanımdaydı. Babam önümde ya da arkamda olmalıydı. Onu bulayım derken uzaklaşırsam, bu sefer tamamen kaybedebilirdim. Köşede dikilmeye ve ıslığını duymak için burada beklemeye karar verdim.

Kapalıçarşı gibi bir yerde, benim yaşında bir kız çocuğı sokağın köşesinde dikilirse, ona soru soran çok olur.

"Evladım, senin annen baban yok mu 7"

"Kızım, kaybolduysan seni karakola götürelim. "Dilenciye de hiç benzemiyor!," Daha neler neler! Çevremi saran insanlardan sıyrılmak için bir adım atmıştım ki, Komiser Raşit'i karşımda buluverdim. Onu gören kalabalık usulca dağıldı. "Babanı mı bekliyorsun?" diye sordu komiser Raşit.

İçimden. 'Islığını' diyerek, başımı salladım.

Komiser Raşit posbıyığını sıvazladı,

Bak, Kuyumcu Nimet'in kapısında," dedi. Gözlerim bir an dediğı yana kaydıysa da çabucak toparlandım. Bu bir şaşırtmaca olabilirdi. Komiser şifin yüzüne dikkatle bakarken, babamın ıslığını duydum. Ses, gerçekten de Kuyumcu Nimet'in gelmişti. Aynı anda da babamın kalabalığın içine karıştığını görür gibi oldum. Ok gibi fırladım.

YetiŖeceđim diye koŖarken, teyzenin birine tosladım. "Ö-özür di-dilerim!" diye diye utanç içinde kekelerken, üstüne çıktığım teyze, "Ne özrü be!" diye bağırdı.

"İpten kazıktan kopmuŖ gibi!..Bir de kız olacaksın!" "Hanım, hanım!" diye araya girdi biri. Küçücük çocuk. Belli ki, isteyerek yapmadı!"

"Ben anlamam! Aslında, suç anasında, da! Salıyorlar çocukları..."

Aaa! Deli mi ne? Öfke, bir anda tüm bedenimi sardı. Bir türlü susmak bilmeyen kadıncağıza kafa atmak bile geldi içimden. Aynı anda duyduğum ıslıkla kulağımın zarı delindi sanki. Komut açtıktı: "Buraya gel!" Ses, Komiser RaŖit'ten ayrıldığım köŖeden gelmiŖti. Ama babam görünürde yoktu. Susmak bilmeyen Ŗu kadına bir kafa atamamıŖ olmanın verdiği kızgınlıktan mıdır nedir, bu oyun artık canımı sıkımtı. Kararlı adımlarla dükkâna doğru yürümeye baŖladım.

Sokağın köŖesini dönüp, vitrinden içeri bakınca, babamı gördüm. Benden önce gelmiŖti. Bir karıŖ suratla içeri daldım.

"İŖkembe çorbası içmem!" diyerek baŖımı dikleŖtirdim.

Yüzüme baktı, "Elbette içmeyeceksin. Oyunu kaybetmedin, 'Buraya gel!' dedim, sen de geldin." Oh be! Hindi gibi kabarmaya baŖladım, "Hiç ŖiŖinme. BaŖarlı değilsin. Hayda! Ona baktım; ela gözleri parlamıyordu ciddiye. "Panikliyorsun, koŖuyorsun, zıplıyorsun, öfkeleniyorsun, kabalaŖıyorsun." Sesi sertti.

"Aaa! Ama—"

"Aması, maması yok!" dedi. "Bu oyunu hakkıyla kıvırana kadar elim burada!" derken enseme küçük bir Ŗaplak indirdi. Ardından güldü, "Haydi bak, sana börek aldım. Öğlen yemeğinde de İskender yeriz, ne dersin?"

"İslığıma gel" oyunu oynadığımız o günlerin birinde, babamın söyledikleri bugün hâlâ kulağımda: "Aslında ensene yapıŖmama gerek yok. Ama bu oyunu iyi bellemelisin. KardeŖinin, onu sevecek, koruyacak ve eğitecek güçlü bir ablanın eline ihtiyacı olacak."

Kaynak:

Cemali, Z. (2004). Çılgın Babam. İstanbul: GünıŖıđı Yayınları.

HANDAN HANIM'IN 'HIRSIZLIĞI'

Handan Hanım'ın "hırsızlık" uğraşısı yirmi yıl önce başlamıştı. Eşi aniden bu dünyadan göçüp gittiğinde, yüz yirmi gereken şekeri dört yüze fırlamış, bir daha da inmemişti. Kesinlikle uyması gereken bir diyeti vardı. Çocukları ve torunları da zebani gibi başındaydılar, ama neye yarar! Gerçek bir dolap faresi olup çıkmıştı.

0 gün Handan Hanım yalnızdı. Mutfakta dişine göre ne varsa mideye indirmek, diğerleri aradığında da 'bilmiyorum' demek için bulunmaz fırsattı. Hemen mutfığa geçip buzdolabını açtı. Ispanak, zeytinyağlı kereviz, haşlanmış tavuk... Yüzünü buruşturdu.

"Dün akşam hepsinin yediği, bana da koklatmakla yetindikleri o canım börek nerede acaba? "Tam dolabı kapatacağı ki, birden gözleri parladı. Altta, rafın en dibinde koca bir dilim çikolatalı pasta, "ye beni" dercesine ona bakıyordu. "Börek şimdilik kalsın," ağzının suyu akarken, "Sonra bulurum nasıl olsa."

Kararlı hareketlerle önce pasta tabağını, sonra da dolabın kapağında duran meyve suyunu aldı. Koluyla iterek buzdolabının kapağını kapattı. Zaman yitirmeden mutfak masasının başına çöktü. Dilini şaplata şaplata, midesine bir güzel bayram ettirdi. Ardından da suç delili olan tabağı, ve bardağı yıkayarak kaldırdı. Rahatlamış bir halde de kocaman bir gülücükle salona seğırtti.

Televizyonun kumandasını alıp, rastgele bir düğmeye bastı. Siyah-beyaz bir film vardı. "Hım, ninemden kalma!" dedi önce. Derken durdu, bir süre dikkatle ekrana baktı. "Aaa! Bu filmi hatırlıyorum ben! Daha iki yıllık evliydik..." İçini çekerken kendini kanepeye bıraktı. "Kadıköy'de, Süreyya Sineması'nda izlemiştik hem de. Karnım burnumdaydı... Kızıltoprak'a kadar yürümüştük. Eve geldiğimizde bacaklarım titriyordu... Ertesi sabah daha gün ışımadan doğuma hastaneye gitmiştik apar topar."

Eşinin duvarda asılı duran fotoğrafına baktı. Hiçbir yanıt gelmeyeceğini bile bile, "O gün sevinçten bir uçtun, bey; bir daha da kafan yerine gelmedi!" dedi. "Gelgit akıllının biri oldun çıktın!" Gözlerini fotoğraftan ayırıp, boynunu büktü. "Bir de, hastane odasında unutuvermiştin beni. Hey gidi!.. O zamanlar bebekleri bugünkü gibi, doğumdan hemen sonra annelerinin yanına vermezlerdi... Geleceksin de, kızımız Zeynep'imizin kaşını gözünü, elini ayağını anlatacaksın diye az beklememiştim. Gözlerini yine fotoğrafa çeviren Handan Hanım bu kez sesini yükseltti. "Üstelik geldiğinde de suratın beş karıştı, Kemal Bey! Bir 'şebek' doğurdum herhalde diye ödüm patlamıştı. Meğer senin derdin, kızımızın kundaklanmış olmasını. Yavrucuk, elini kolunu oynatamıyormuş. Hastaneye üç gün zor dayanmıştın. Eve döndüğümüzde, daha kapıdan içeri girer girmez, Zeynep bebeğimizin kundağını çekip atmıştın. 'Kızımın firavunun mumyası gibi sarıp

sarmalanmasına izin veremem!" demiştin." Handan Hanım sustu, sonra, başı önünde mırıldandı, "Gerçi, sen haklı çıktın, bey. Bak, artık bebeleri sarmalamıyorlar, Kundak bezleri bohça oldu."

Bol şekerli pasta ile meyve suyu, marifetini göstermeye başlamıştı. Aşırı şeker yüzünden Handan Hanım'ın yüzü kızarmış, üstüne ağırlık çökmüştü. Artık konuşamıyor, sözcükleri yalnızca içinden geçiriyordu.

"Ya kırkı çıkmadan kızı evden kaçırıp denize götürmesine, lastik top gibi havaya fırlatıp atmalarına, bir somun ekmek gibi koluna sıkıştırıp, yol yolak koşturmana ne demeli!...Bilmezsin elbette! Baba kız sizi öyle gördükçe, nasıl kaygılandığımı, nasıl yolunuzu gözlediğimi bilmezsin elbette!..."

Handan Hanım televizyonun kumandasına dokundu, ekran karardı. Kanepenin kenarındaki yastığı başının çekip kıvrılırken, "Sevgili kızın kaç aydır eve kapandı, seninle anılarını yazdı," diye mırıldandı. "Hepsi şu bilgisayar dediğin kutunun içinde. Ben okuyamıyorum... Eminim, seni göklere çıkarmıştır. 'Benim babam üşütüğün, çılgın adamın tekiydi!' diyecek hali yok ya."

Kaynak:

Cemali, Z. (2004). Çılgın Babam. İstanbul: Günışığı Yayınları.

SİYAH BİSİKLET

Kış geldi mi, karın yağmasını dört gözle beklerdik. Kar sokaklarımıza bembeyaz bulutlar gibi iner, evlerimizin önüne puf gibi yığılır, bastığımızda dizlerimize yükselirdi. Bir buluttan diğerine bata çıka giderdik okula. Yatıla kalkıla, ezile sıkışa pufluğu kalmayan kar, en az bir hafta on gün yerden kalkmazdı. Sarı güneş karın üstünde parıldamaya başlayınca, bağlar bahçeler eriyen kar suyunu susuzluktan kavrulmuşçasına çeker alırdı toprağına. Karlar eridiğinde yolların bugünkü gibi çamura bulandığınıysa hiç anımsamıyorum.

O günlerde kaloriferli okul sayısı azdı. Ders aralarında hademeler ellerindeki kömür kovalarıyla sınıfları dolaşırlardı. Sınıflarda boyumuz kadar sobalar güldür güldür yanardı. Kar tatilini düşlemezdik biz. Kar varken okulda olmak daha bile eğlenceliydi belki.

Babamın tezgâhını eve taşıdığı, böylece mahallede daha çok zaman geçirdiği kış, konu komşu bir gün toplanmış, bizim evin önüne bölgenin en büyük kardan adamını yapmak için kolları sıvamıştık. Kocakulak Rıza'nın kılıbık babası bile aramızdaydı. Bahçelerden toplanan öbek öbek kar evin önüne yığıldıkça, biz çocukların attığı sevinç çığlıkları yedi mahalleyi tuttu.

Kardan adamımız "Bay Erimez" in yapımı bittiğinde, herkes evinden bir şeyler kaptı getirdi. Neşet Ağabey, Bay Erimez'in başına fötr şapkasını yerleştirdi. Osman Ağabey, babasının artık kullanmadığı piposunu ağzına verdi. Semine, bulduğu iki kömür parçasıyla gözlerini yaptı. Sermet, Bay Erimez'in burnu için bostanının en büyük havucunu seçti. Meral Abla, kırmızı atkısını Bay Erimez'in boynuna dolarken; Şaban, her sabah annesinin bahçeyi süpürdüğü uzun saplı çalı süpürgesini kaptı getirdi. Ben de, kardeşim Gül'ün minik elleriyle uzattığı turpları düğme niyetine, Bay Erimez'in koca gövdesinde yukardan aşağıya sıraladım.

Küçük amcam, Bay Erimez ile poz poz fotoğraflanmayı çekti. Büyükbabamın gelmesiye, günün sürprizi oldu, Kapalıçarşı'daki dükkândan ayrıldığı için babama öfkesi bir türlü geçmeyen büyükbabam o gün pek neşeliydi. İçi kor dolu mangalı bahçe kapısının önüne taşıyıp, sacda kestane bile yaptı.

Kestanenin kokusunu alan başına üşüştü. Büyükbabamın önüne eldivenli avuçlar doldukça, boşalan kestane kazanını da büyük amcam dolduruyordu.

Bay Erimez kış güneşine, hatta yağın yağmura bile günlerce direndi. Ama sonunda, kardan adamdan geriye kalan son tepecik de buharlaşıp yok oldu. İşte o zaman

babam, yaz bitiminde kömürlüğe kaldırdığı bisikletini çıkarmaya karar verdi. Gül'le ben havalara uçtuk.

Annemse kararlıydı. "Boşuna heveslenmeyin!" diyordu. "Havalar ısınmadan, babanızın peşine takılmanıza asla izin vermem." Babam da, "Anneniz haklı," diyerek ona katılınca, kardeşimin boynu büküldü. Gül daha üç yaşındaydı ve henüz babasını gerçek anlamda tanımıyordu.

Bense, dudaklarıma taktığım yamuk bir "ben bilirim" gülümsemesiyle babama baktım. Göz kırptığını görür görmez hemen fırladım; giyinip kuşanıp, mutfak kapısından dışarı süzüldüm, Nicedir özlediğim uzun bisiklet turlarımız o gün yeniden başladı.

Benim için bisiklete binmek, karada kürek çekmek gibiydi. Babamın önüne oturup, gidonu sıkıca tutar, gücünü sırtımda hissederdim. Pedala basmasıyla birlikte saçlarım havalanır, yüzüme vuran yele kafa tutardım. En çok, babamla arkadaşlarının toplandıkları Selim'in Kahvesi'ne gitmekten hoşlanırdım. Onların arasında kendimi yetişkin gibi görür, acayip kurumlanırdım.

Selim'in Kahvesi'nde gerçekten de renkli tipler bir araya gelirdi. Selim Amca futbol hastasıydı; lafı döndürür dolaştırır mutlaka Galatasaray'a getirirdi. Dişçi Mahmut satranç meraklısıydı. Mobilyacı Fırat' sa günümüzün paparazilerine benzerdi. İstanbul'da ne var ne yok bilir, üstelik bunla övünürdü.

Dayım Süreyya Duru da, Yeşilçam'ın başarılı genç yönetmenlerindendi. Ünlü yıldızların imzalı fotoğraflarını getirirdi bana. Ben diyeyim on, siz deyin on beş koca adamın şakaları, sövgüleri, şen kahkahaları birbirine karışırdı orada.

Ben arkadaşlığın sonsuzluğunu o kahvede öğrenmiştim.

Babam ve yarenleri, o gün yine Selim'in Kahvesi'nde toplanmışlardı. Gündem, Bahçivan Zeynel'in oğluydu. Oğlan askerden yeni dönmüş, işe girmişti. Artık sıra evlenmesine gelmişti. Aslında gelin de hazırды; ama bahçivanda cep delik, cepken delikti.

Dişçi Mahmut'la satranç oynayan babam, girişi yaptı ve "Alyansları benden!" diye duyurdu. Selim Amca, garsona çayları tazelemesini söyledikten sonra, "Düğünü burada yaparız" diye ekledi. "Fıtrat Amca, "Salon takımını ben veririm!" derken sesler de yükselmeye başladı. Ocak, halı, radyo falan, neredeyse tüm ev döşeniyordu. Yine birinin derdine derman oluyorlar, diye düşünüyordum ki, Dişçi Mahmut'un bana, "Kız, seni ne zaman evereceğiz?" diye sorduğunu duydum. Yüzüme ateş bastı, Böyle abuk sabuk şakalardan nefret ediyordum. "Uğraşma kızla!" Selim Amca gülümseyerek devam etti. "Önce okulu bitsin, eli ekmek tutsun..."

"Onun işi hazır!" diye araya girdi Süreyya Dayım,

"Benimle çalışacak o. Zeynep artist olacak!"

Bu sefer de soluğum kesildi, kalbim durdu sanki.

Aynı anda babamla göz göze geldik. Zavallı kalbim onun seğiren şakaklarını fark edince, yeniden atmaya başladı. 'Hayatta izin vermez!' dedim içimden, 'Unut gitsin!' Demesi kolay! Sonunda düşlerimin işi önerilmişti bana. Aklım başımdan uçtu.

Babamla dönüş yoluna koyduğumuzda, yine bisiklette babamın önünde oturmuş, soluğunu enseme hissediyordum. Bir süre sonra dayanamayıp sordum. "Gerçekten film artisti olabilir miyim?"

Babamın yüzünü görmeme gerek yoktu. Pedallara öyle güçlü asıldı ki, sesi yele karıştı. "Süreyya'nın söylediklerine aldırma sen!" Sonra da nereden çıktıysa ekledi: "Sana da bir bisiklet almalı... Sürmeyi öğrendin artık."

"Önünde böyle demiri olmasın ama..." Ona laf yetiştirirken, içten içe gülüyordum. Babam yalnızca "aldırma" demişti, "olmaz" dememişti!...

Bir yanda yıldız olma düşlerim, öte yanda okul, ödevler ve oyunlar, günler aktı gitti. Bahar kokusunun sokağı sardığı, nisan güneşinin sıcacık ısıttığı bir gündü. Oğlanlar ellerinde bir futbol topu lak lak ediyor, biz kızlar da Seminerler'in evinin önünde seksek oynuyorduk, Babamın ıslığını, bir kareden diğerine zıplarken duydum,

Arkamı dönmemele olduğum yere çakılıp kalmam bir oldu. Ağzı kulaklarındaki babam, simsiyah, pırıl pırıl bir bisikletin üstünde yaklaşıyordu. Evin önüne gelince durdu. Almıştı işte! Hem tam benim istediğim gibi. Önü açık bir bisiklet almış! İyi ama neye yarar. Bisiklet "dev" gibiydi!

Dev bisiklete yaklaşırken, ayaklarım birer külçeye dönüştü sanki. Dokunsalar ağlayacaktım. Babamsa dev bisikleti göstererek, pişmiş kelle gibi sırtıyor, "Nasıl, beğendin mi?" diye soruyordu bana.

Ayaklarımın pedallara nasıl ulaşacağını hesaplamaya çalışarak, "Çok... çok güzel..." diye mırıldandım. "Tam istediğin gibi, 'kız' bisikleti!" Babamın gözleri ışıl ışıldı. Sabırsızlıkla, "Haydi, bin!" dedi. Bir eliyle gidonu tutarken, diğeriyle elime yapışıp, beni çekti. "Korkma, düşmezsin! Ben tutuyorum."

Çevremize toplanan arkadaşlarımın yüreklendirmeleri işe yaradı. Gidonu tuttum ve çekinerek bacağımı öte tarafa attım. Yukarıda duran sağ pedala basmarnla birlikte bisiklet hareketlendi. Kendimi havadayım sandım! Sağa, sola, sonra tekrar sağa yalpaladım. Sele yok olmuştu sanki! Uçuyorum, uçtum derken, karşı komşumuzun evinin duvarına toslayıverdim. Yüzükoyun yere kapaklanırken, çığlıklar arasında babamın sesinin ayırdına vardım. Onun sesi hepsinden farklı, hepsinden acıydı.

"Hayır! Beceremedin!.."

Az ötemde, benim gibi yatan bisikletimin tekeri son kez döndü ve durdu. Gözlerimi kapadım. Yer yarılrsa da içine girseydim...

Başımda toplanmış arkadaşlarım beni kaldırmaya uğraşıyorlardı. Bedenimin her yanından fişkırarak acıyı bastırarak zorlukla doğruldum. Gözlerim babamı aradı; yoktu. Sendeleyerek arkadaşlarımın kollarından sıyrıldım. O sırada bahçe kapısından çıkmak üzere küçük Gül'ün yanından hışımla geçtim. Ben kapısından içeri dalarken kardeşim de ağlayarak peşime takıldı. Kendimi odama atarken, annemin kulaklarımda yankılanıyordu. "KIZIIM!!!"

Aynada yansıyan halimi görünce, beceriksizliğim de, babamın ilgisizliği de, sızıları da, kırılan onurum da, hepsi uçtu gitti! Bakışlarım, önce berelenmiş alnımdan burnuma doğru sızan incecik kana kaydı; sonra berbat olmuş üstümden başımda gezindi; daha sonra da kanayan dizlerimden alnıma geri döndü. İşte, o anda düpedüz böğürmeye başladım. "Artık artist de olamaaam!!!"

Pamuk, alkol, tentürdiyot, ne varsa eline geçiren annem odama koşturduğunda hüngür hüngür ağlıyordum. Kadıncağız neden ağladığımdan habersiz, bir yandan dövünüyor, bir yandan da, "Geçti kızım, geçti!" diye beni yatıştırmaya çalışıyordu. "Şu yaralarımı temizleyeyim. "

"Anne, burnum kırıldı!.. Alnım da yarıldı."

"O kadar da abartma! İki güne kadar izleri bile kalmaz. "

Annem yaralarımı temizlerken, kardeşim Gül de eteğime yapışmış, tentürdiyotlu pamuk berelerimin üstüne değdikçe, püf püf diyerek üflüyordu. Aklı sıra canımın yanmasını önleyecekti.

Yaralarımı temizlenip, yüzüm de aklanıp paklanınca rahatladım. Suratım hiç de korktuğum gibi değildi. Bu kez de hayıflanmaya başladım. "Bisiklete binmeyi beceremedim! Annee..."

"A kızım, tabii beceremezsin. Koskoca şey! "İlkyardım malzemesini toplarlarken ekledi: "Onu sana alanda kabahat!"

Tam annemi onaylayarak, "Üstelik beni suçluyor" diyecektim ki, yutkunarak sustum. Babam kapının önünde dikilmiş, küçük bir çocuk gibi boynu bükük sessizce ağlıyordu. O an işte beni ne kadar çok sevdiğini bir kez daha anladım.

Kaynak

Cemali, Z. (2004). ılgın Babam. İstanbul: Günışığı Yayınları.

YAMAN

Bizim apartmanda neredeyse her ailenin bir köpeği var artık. Üst katımızda oturan Şermin teyze, senelerdir yalnız yaşıyor. Tatillerde çocukları gelip gider, bir de komşuları ile görüşür. Yalnızlıktan yakınmaya başladığı günlerin birinde, kucağında kartopu gibi beyaz bir Kaniş ile geldi apartmana. Dün gibi hatırlıyorum. Biz çocuklar bahçede idik o sırada.

Şermin teyzenin kucağından pat diye yere atlayıp üstümüze doğru koştu, bir yandan da durmadan havlıyordu. Kendi küçük, gürültüsü büyük bu köpeğin kopardığı yaygara, bir anda oyunu falan unutturmuştu tabii.

"Çocuklar, gelin sizi Çıtır'la tanıştırayım. Bundan sonra benimle yaşayacak. Hanımış Çıtır'ın ablaları, hanımış ağabeyleri? "İşte, ilk köpeğimiz Çıtır'la böyle tanıştık. O zamanlar apartmanda başka hayvan olmadığından mıdır, yoksa Kanişin o komik, sevimli halinden midir nedir, çok sevdik Çıtır'ı, Hatta arada onu görmek ve sevmek için, evine gitmeye başladık. Kapıyı çalıp, "Şermin teyze, Çıtır'la biraz oynayabilir miyiz?" diyorduk. O da kırmaz, bizi hemen içeri alırdı. "Çıtır, hoş kızım, arkadaşların geldi!" diye bağırdı mı arkadan büyükçe beyaz bir yün yumağı son hızla yuvarlanarak gelir, top gibi düşerdi önümüze.. Biz gülmeye başladık mı daha da sevinirdi. Kısa kısa havlamalarla paçamızdan çekştirir, 'hoş geldiniz, hadi oynayalım' derdi sanki. Sonra başlardı oturduğumuz koltukların tepesinde dolanmaya. Hırlamaları, kesik kesik havlamaları başta bizi ürkütüyor değildi. "Korkmayın, sevincinden yapıyor böyle. O da çocuk sayılır," derdi Şermin teyze.

Kendi aramızda konuşmaya mı daldık, kucaklarımıza atlar, zıplar, çekştirir, ben buradayım diye hatırlatırdı. Şermin teyzenin ufak, şımarık sevimli çocuğu gibiydi. Oyuncakları bile vardı evin her bir köşesinde.

Apartmentdaki saltanatı pek uzun sürmedi Çıtır'ın. Birkaç ay sonra alt kattaki Erkan amca da Collie cinsi bir köpek aldı. İnce uzun burunlu uzun tüyleri olan, Çıtır'a göre bayağı iri sayılabilecek bir köpekti. Annemle babam görünce "Aaa, Lassie bu!" dediler. Çocukluklarında seyrettikleri bir dizide oynayan köpekle aynı cinsmiş. Biz de Lassie demeye başladık. Lassie aşağı, Lassie yukarı... Çıtır'ın pabucu dama atılmıştı bile. Bizimle arası iyiydi ama apartmana gelen yabancılara karşı pek dostça davranmıyordu. Mesela karşı apartmandan gelen arkadaşım Efecan'a karşı, hep soğuk ve uzak duruyordu. Hatta bir keresinde hırlamıştı. "Aldırma Efecan, bu köpeklerin huyu böyledir," demişti Erkan amca.

Aslında Lassie bizim Çıtır gibi delişmen bir köpek değildi. Uslu, sakin, ağırbaşlı bir hayvandı. Çıtır gibi görür görmez üstümüze atladığına hiç rastlamadım. Annem, "Ne

Efendi köpek, maşallah!” diyor. "Sahibi Erkan Bey de çok kibar ve ağırbaşlı biri,” dedi babam.

Lassie ile ikisi her sabah yürüyüşe çıkarlar. Erkan amcanın dizlerinde problem var. Lassie onu yavaş yavaş dolaştırır etrafta, tıpkı bir hasta bakıcı gibi ona dikkat eder. Uzun ve yumuşak tüyelerinin arasında uyumak kim bilir ne rahattır diye düşünürüm bazen.

Geçenlerde Çıtır'la rastlaştılar bahçede. Çıtır deliye döndü; hırladı, kendi etrafında üç beş kez döndü, toprağı eşeledi, havladı. 'Ben de buradayım' der gibiydi. Lassie hiç pas vermedi, aldirmeden yürüyüp geçti önünden, apartmana girdi. 'Boyuna bak da öyle konuş ufaklık!' der gibi bir tavırla Babam, "Yakında hayvanat bahçesine döneceğiz, biz de geç kalmadan bir maymun alalım bari” diyor. Annem papağan, ben köpek istiyorum. Papağana kesinlikle karşı babam. "Evde bir tane daha vırvır eden biri olursa düşer bayılırim şuraya,” diyor sık sık. Üç numaralı köpeğimiz Fındık tam bir fındık kurdu. Beyaz, dantelle süslü bir sepette geldi hanımefendi, evine. Başındaki pembe kurdelesi, pembe hırkası, tüyelerinin arasından zar zor seçilen düğme gözleri ile mini mini bir hanım sanki. Bu da mı köpek dedi dedem görünce. Sahibi Lerzan Hanım çok sinirlendi: "Ne demek istiyorsunuz?" "Bu, kucağınızdaki toka takmış fareyi diyorum hanımefendicim." Lerzan Hanım kıpkırmızı oldu, hiçbir şey söylemeden gitti. Sonraki günlerde Fındık'ı yine hep kucakta gördük. Bazen boynuna tasma takıp dolaştırıyorlardı ama kışın sokağa hiç çıkmıyordu zavallı. Soğuk havalara dayanıklı değilmiş. Bir kez gezmeye götürdüklerini gördüm, üstünde örgü bir kazak vardı. "Saçların çok uzadı kızım,” diyordu Lerzan Hanım. Gözlerinin üstüne gelen perçemleri eliyle tutup kuyruk yapıyor, şık bir tokayla tutturuyordu.

İşte o zaman kapkara boncuk gözleri çıkıyordu ortaya Fındık'ın. Sağa solo hızlıca bakınıp "hav hav” yaptıktan sonra mutlu mutlu yine Lerzan Hanım'ın mantosunun içine sokuyordu başını. Gülüyordu Lerzan Hanını, şımarık diye. Yöneticimiz Kazım amca, bu durumdan hiç hoşnut değildi. Ne zaman dedemi görse dert yanıyordu: "Ok yaydan çıktı bir kere Alim Efendi; onda var, bende de olacak diye bütün daireler birer tane it aldı. Yakında bir toplantı yapıp bu durumu konuşacağız ama dur bakalım, nasıl olsa bıkarlar, bırakırlar diyorum. "

Kazım amcaya inat kısa süre sonra bir canavar geldi dokuz numaraya. Aman Allahım, o ne köpek öyle! Cinsi Rottweiler imiş. Adı da Gece. Gece gibi kapkara bir şey. Önce apartmandakiler karşı çıktılar ama sahibi Can ağabey diretti: "Madem herkes alıyor; ben de getiririm, " dedi. Onu karşıdan gördük mü kaçacak delik arıyorduk. Simsiyah tüylü, korkunç dişleri olan, dik kulaklı, kesik kısa kuyruklu bir köpek. Sahibi Can ağabey de her

zaman siyah takım elbise ile gıcır gıcır öten parlak siyah ayakkabılardan giyiyor. Gece ile yan yana geldiklerinde filmlerde gördüğümüz çetelere benziyorlar.

Can ağabey bizlerle fazla konuşmaz, sadece başımızı okşayıp gülümser. Çok güçlüdür; omuzlarına, kollarına bakan sporla uğraştığını hemen anlar.

Ne de olsa bir boksör; aynı zamanda da spor malzemeleri satan bir mağazada müdür. Her sabah bir elinde çantası, diğer elinde Gece ile apartmandan çıkar. Bir pazar sabahı babam ve dedemle yürüyüş yapacaktık. Bizim Efecan da elinde bir köpekle çıkıp meşin mi yanımıza! Havalı havalı bahçede dolanan köpeğin yüzüne takıldı gözüm, ne kadar suratsızdı. "Bakın, tanıştırayım, bu Cambo," dedi Efecan. "Cinsi Bulldog. Böyle uslu görüldüğüne bakmayın, çok güçlüdür haa." Aslında dayımın köpeği ama bir süre bizde kalacak, evlerinde ilaçlama yapıyor da... Babam köpeğe bakıp güldü. "Patron bu. Valla bizim, patron. Zam istediğimizde suratının aldığı şekil aynı böyle. Bir gün fotoğrafını çekip getireyim." "Derdin tasan ne evladım?" dedi dedem, köpeğe gülerek.

Cambo bir süre boş gözlerle dedemi süzdükten sonra Efecan'ı sürükledi peşinden, uzaklaştılar. Suratsız muratsız, sonuçta köpekler iyi arkadaştı. Ben de istiyordum, ne cins olursa olsun. Annemle babam bu konuda kesin kararlıydı, "Apartmanda köpek bakma işini unut," diyorlardı. Sonunda dedem benim ısrarlarıma dayanamayıp köyden bir köpekle geleceğine söz verdi.

"Söz değil mi dede, n'olursun!"

"Oğlum ısrar etme, nasıl bakarız evde?" diyordu annem.

"Bir ay kalsın, çocuk hevesini alsın sonra götürürüm köye, merak etmeyin," dedi dedem.

"Dede nasıl bir şey, neye benziyor?"

"Hiç ısrar etme, söylemem. Buradakilerin hiçbirine benzemez, bu kadarını bil."

Dedem o hafta sonu köye gitti, dönüşünü sabırsızlıkla bekliyordum. Nasıl bir şey gelecekti acaba? Gece kadar güçlü ve iri olamazdı herhalde. Fındık gibi küçük bir şey de olamazdı, dedem onu köpekten bile saymıyordu. Tam bir hafta sonra, okuldan geldiğimde kapıyı dedem açtı. Sevinçle boynuna atıldım, nerede benim köpeğim diyecektim ki, içerden gelen boğuk bir hırlamayla irkildim.

Bu da neydi böyle? Köpek mi desem, aslan mı; yoksa masallardan çıkıp gelmiş bir kahraman mı?

"Yaman, otur oğlum," dedi dedem başını okşayarak. Demek adı da Yaman'dı. Önce dedeme bir baktı, sonra başım bana çevirdi, 'merhaba' der gibiydi. Yaman'a hoş geldin derken sesim bir tuhaf çıkıyordu şaşkınlıktan. Dedem, hem tüylerini tarar gibi sırtını okşuyor hem de anlatıyordu:

"Sivas Kangal. Bana kalırsa köpeklerin şahı. Aslan gibidir, bütün sürüye bakar bu. Sürüye saldıran kurtların korkulu rüyasıdır. Kaç kurdu boğup atmıştır bir kenara. Ne kara kış, ne dondurucu ayaz; Yaman'a gelir tırıs gider." Kapı çalındı o sırada. Gelen babamdı. Tam içeri giriyordu ki, kapıda Yaman karşıladı onu. Babam geri giderken dedem Yaman'ın tasmaından tuttu. " Geç geç. Hele bir kokunu alsın da bırakır. Merak etme, bir şey yapmaz. Babam beklemediği bu sürpriz karşısında şaşkıındı.

"Kangal ha! Vay bee!"

"Dede, bu bizim evde mi yaşayacak?" dedim.

"Tabii oğlum, öyle istiyordun ya, beraber yatarsınız odanda. Merak etme, sesi bile çıkmaz."

Yandık, dedem ciddiymi valla. Ben bu aslanla n'aparım odada bir başıma! "Yok dede. Ben kimseyi istemem, kardeş bile istemiyorum odam elden gider diye. Sen bunu al ben köye gelirim görmeye.' Hepsi birlikte başladılar gülmeye. Meğer Yaman'ı çiftliği olan bir arkadaşına hediye olarak getirmiş, bizde birkaç gün kalıp oraya gidecekmiş.

Bunu duyunca içim rahatladı. "Hadi o zaman dedim, "çıkıp Yaman'ı bir dolaştıralım."

Zincirini ben tuttum; onun ağırlığını, hafif çekiştirmelerini de hissetmek çok hoşuma gitti. Dedemle gerine aslanımızı gezdirdik. Efecan balkonda dondurma yiyordu, bizi görünce gözleri Yaman'a takılı kaldı. Ellerimi pençe gibi yapıp "Gravvvvv!" diye kükredim ona doğru. Şimdi kendi köpeğiyle hava atsın da göreyim.

Kaynak

Güneş, P. (2015). Yaman. B. Düzçay (Ed.) *Beş Yıldızlı Ev* içinde (9-17). Ankara: Tudem Yayınları.

BENİM BİR GEZEĞENİM VAR

Hidayet Bey'e bakarken, hipnotize olmuşum adeta. Cerenimo koluma girip beni uyandırdı. Aşağı bakmamı söyledi. Sokaklar arabalarla dolmuştu. Korna sesleri yukarı kadar ulaşıyordu. "Orada şiir yok," dedi Cerenimo. "Olamaz zaten. Horoz da olamaz. Don Kişot da." Şaşırmıştım. Kırk yıl düşünsem, şiir, horoz ve Don Kişot arasında benzerlik bulamazdım herhalde. "Hidayet Bey'in Rosinante'si, eski bir yarış atı," dedi Cerenimo. "Çok yaşlanınca, yarışlardan çekilmiş. Öldürmeye kıyamamışlar. Beslemeye de para harcamamışlar. Ortada kalmış. O da, Hidayet Bey sayesinde kendini çatıda bulmuş. Aşağıda yaşananların tersi olur burada. Sokakta köpekler artarsa, çatıdaki kediler çoğalır. Aşağıda kediler çoğalırsa çatıdaki güvercin ve serçeler artar. Sokaklara konmaktan vazgeçip, çatılara konarlar. Burada ayrı bir gezegen vardır: Çatıdaki gezegen!"

Eve döndüğümde nefes nefeseydim. İçimdeki büyük boşluğu nasıl doldurmam gerektiğini bulmuş gibiydim. Her şeyden önce yepyeni bir gezegen keşfetmişim. Tamamen bana ait bir Mars, Venüs ya da Jüpiter'im vardı artık. Onu kıskançlıkla korumalıydım. Evdekilere, çatı katından olabildiğince az bahsetmeye karar verdim. Bu yüzden, babam karşıma dikilip, "Nasıldı çatı katı?" diye sorduğunda, uzun süre suskun kaldım. "Eh işte!" diye cevap verdim. "Epeydir çıkmıyorum, nedense!" dedi o da. Babama baktım. Kaptan Ahab, Don Kişot, Robinson Crusoe ya da Moby Dick gibi gözüküyordu. En azından, bu aralar roman kahramanı olmaya pek niyeti yoktu. Üstündeki pazar temizliği kıyafetleriyle daha çok, aşağıdaki dünyaya ait gibi duruyordu. Tam o sırada, çatıdaki horozun ötüşüyle irkildik..

"U-üüüürü-üüüü!" sesi açık penceremizden içeri girip evimizin bütün odalarını dolduruvermişti. Bizimkiler şaşkınlıkla bakiştılar. Nedense açığa çıkacakmış gibi, korkudan ödüm patladı. Babam, "Ne kadar yaratıcı, değil mi?" dedi. Yaratıcı olan neydi acaba? "Horoz gibi öten araba kornaları," diye devam etti babam. "O kadar başarılı yapıyorlar ki, gerçek horoz sesinden ayırt etmek olanaksız." Bunu duyunca rahatladım. Babam kendini şehir hayatına öylesine kaptırmıştı ki, burada duyduğu horoz sesinin bile gerçek bir horozla ait olabileceğini düşünemiyordu. Sanki annem farklı mıydı? Başına gökten yumurta düşse, bunun kasten atıldığını sanıyordu. Ama nemin böyle olması çok normaldi. Ona, "C vitamini nelerde bulunur?" diye sorarsanız, "Limon veya portakalda bulunur," diye cevap vermez; "Eczanede bulunur," diye yapıştırır. Babam sabahları penceremizin önünden geçen kırlangıçları görmemeyi başarır. Muhabbet kuşlarının sesini kapı gıcirtısı sanır. İlk defa bizimkilerin bu huylarından şikâyet etmem için neden

olmadığını düşündüm. Hatta kendimi güvende hissediyordum. Onların bu ilgisizliği sırlarıma ortak olmamalarını sağlıyordu.

İçime su serpildi. Benim gezegenime ait olan seslerin öyle kolaylıkla tanınmalarını pek istemiyordum. Doğduğumdan beri ilk defa bir gezegene sahip oluyordum ne de olsa. O sesleri kendimin kılmak için, yattığım yerden tek tek ayırt etmeye çalışmalıyım. Güvercinlerin kanat çırpışlarını; kargaların, martıların bağrıışlarını; kırlangıç, kumru ve güvercinlerin seslerini anlamalıyım.

Birkaç gün sonra gerçekten de bu konuda daha dikkatli olmayı başardım. Sesleri tanımaya başlamıştım. Evde yemek yerken, martıların kanat seslerini, kargaların gaklamalarını, kumruların sevgi dolu guruldanmalarını duyabiliyordum. Hatta Cerenimo'nun merdiven basamaklarını ikişer ikişer tırmanırken, çatının kapağını gıcırdatarak açarken, lastik topu terasta zıplatırken çıkardığı sesleri bile... Tanıdıkça, bunların daha önce de duyduğum ama alıştığım için, tanımlamaya gerek duymadığım sesler olduğunun ayırdına varıyordum. Sesler içimi kıpır kıpır kıpırdatıyordu, yerimde duramıyordum. Yukarıda olup bitene daha fazla dâhil olma isteğiyle yanıp tutuşuyordum. Hayat oradaydı. Beni bekliyordu.

Kaynak:

Ak, B. (2019). Benim bir gezegenim var. *Çatıdaki Gezegen* içinde (54-56). İstanbul: Günışığı Yayınları.

GECEİN AĞIR İŞÇİSİ

Gece...

Gecenin hangi saati tam belli değil.

Ben, Aslı Abla, Yağız Ağabey sahildeyiz. Onlar bu gece sekiz – on iki nöbetçileri. Sahilde olacaklar. Yanlarına beni de aldılar. Ailem nasıl izin verdi, Yağız Ağabey’le Aslı Abla gelip beni nasıl aldılar, hala inanamıyorum! Her şey o kadar çabuk, o kadar hızlı gelişti ki... Sanıyorum benim içten isteğim, yalvaran bakışlarım, ailemin o gençlere olan güveni, bana bu inanılmaz macerayı hazırladı.

Çantamı nasıl hazırladığımı bilmiyorum. Kendimi pat diye kamp yaşamının içinde buldum.

Şimdi gecenin bu ilerlemiş saatinde, sahilde onlarla nöbetteyiz. Ta ötelere bir yerlerden, ay doğdu. Tam ortasından kesilmiş gibi yarım bir ay. Sahil, ay ışığında biraz daha aydınlandı. Uzaktaki dağlar, sahil, sahili çevreleyen binalar, kum yığınları, çam ve zakkum ağaçları biraz daha seçilir gibi oldu.

Toros dağları bütün görkemiyle sahilin hemen gerisinde... Dağın en yüksek tepesi, çok ötelere yıldızlarla buluşmuş. Gökyüzüne yüzlerce, binlerce yıldız serpilmiş. Yıldızlardan biri dağın tam tepesine yakın, parlayıp duruyor. En parlak yıldız o...

Gecenin bu vaktinde bu görüntü ve sahil bana korku veriyor. Ama bir başka yanıla öyle güzel ki!..

Olimpos antik kentinin ortasından, binlerce yıldız Akdeniz’e akan o küçük ırmak, şimdi de aynı defne ağaçlarının arasından nazlı nazlı Akdeniz’e akıyor. Gece de keskin bir iyot kokusu...

Ta uzaklarda bir kuş ötüyor. Kuşun ince, inişli çıkışlı, dalgalı sesi... Köyün oralardan bir köpeğin havlamaları bize kadar geliyor. Köpek bir süre uzun uzun havladıktan sonra susuyor.

Deniz yatmış. Çarşaf gibi derler ya, tam öyle. Küçük küçük dalgalar kıyıları okşuyor.

Kumsal ay ışığında daha bir güzel. Gündüzleri ana baba günü olan sahil şimdi sessiz. Herkes çadırına, pansiyonuna, moteline çekilmiş; ışıklar perdelenmiş.

Şu anda Kerim Dede ne yapıyor acaba? Durup çok uzaklarda da olsa elinde sopasıyla sahilde yürüyen Kerim Dede’yi arıyorum. O benim için Toroslar’ın ve bu sahillerin tanrısı. Hani okulda öğrendiğimiz gök tanrısı, yer tanrısı, ateş tanrısı, bereket tanrısı gibi...

Sevgili Kerim Dede sağ ol! Seni hiç unutmayacağım!

Gündüz, güneşin sıcaklığını emmiş kumlar hala sıcak. Gözlerimiz denizde, sahili tarıyoruz.

Birden Aslı Abla'nın sesi duyuldu:

“Sessiz olun. İşte, bakın ileride sahilde çıkan bir kaplumbağa var.”

Gösterdiği yönde. Otuz kırk metre kadar ötemizde, denizden çıkan bir karaltı vardı. Kalbim hızlı hızlı atmaya başladı. Günlerdir beklediğim, düşler kurduğum, kafamda tekrar tekrar canlandırmaya çalıştığım olay en sonunda gerçekleşiyordu.

İşte o! okyanusların nazlı kızı tam karşımdaydı. Hemde otuz kırk metre kadar ötemdeydi. İnanamıyordum!

Aslı Abla susalım ve geri çekilelim işareti yaptı. Hayvancığı ürkütmemeliydik. Hiç ses çıkarmadan yavaş yavaş geri çekildik.

O başını uzatıp bir süre kıyıda bakındı.

“Ne yapıyor Aslı Abla? Yoksa geri mi gidecek?” diye fısıltıyla sordum.

“Hayır” dedi Aslı Abla, “sahili kontrol ediyor, bir tehlike var mı diye.”

Sahili tarayan gözlerini görür gibi oldum. İçimden:

“Allah'ım, dönmesin, sahile çıksın, yuvasını kazsın...” diye yalvarıyordum.

Çok iriydi. Çok da yavaş yürüyordu. Nasıl desem, bir küçük tepcikti sanki. Denizden çıkmış o kocaman gövdesini bize doğru sürüklüyordu.

O yaklaştıkça biz sessizce geri çekiliyorduk. Düşlerime giren o an yaklaşıyordu. Bizim denize girdiğimiz, güneşlendiğimiz, dalgaların şarkılarını dinlediğimiz bu kıyılarda, binlerce kilometre uzaklardan, okyanuslardan bir konuğumuz vardı. Üremek için kendi doğduğu kumlara gelmişti.

Bu sahil ne bizimdi ne onların. Ortaktı. Hem bizim hem onların... Bir yanda biz, bir yanda onlar. Denizi kumu ve yaşamı paylaşıyorduk.

Bu ne güzelliği! Bu ne mutluluk verici bir olaydı!

İçim içime sığmıyordu. Kalbimin çarpıntısı geçmişti. Aman Karetta ürkmesin, korkmasın diye nefesimi tutuyor, yanımda kumlara uzanmış Aslı Abla'nın elini sıktıkça sıkıyormuşum.

O yavaşça:

“Ne oluyor Elif, kendine gel!” dedi.

“Ama Aslı Abla! Çok çok güzel bir olay!...”

“Evet, çok güzel! Harika bir olay. Ama göreceğimiz çok şey var. Bu daha başlangıç.”

Sustun mu izlemeye başladım. Karetta kumlarda yavaş yavaş ilerliyordu. Ben ona hemen bir ad buldum: Aysu. Ay ışığında denizden çıkmış ve sulardan geliyordu.

“Bunun adı Aysu olsun dedim.”

Ad, Yağız Ağabey’in ilgisini çekti.

“Neden?”

“Ay ışığında sulardan çıktığı için.”

“Çok güzel. Gündüzden deseysin ayağına takacağımız plakaya Aysu yazardık.” dedi.

Aysun’un bir an önce yuvasını kazıp, yumurtalarını bırakıp geldiği engin denizlere dönme gibi bir acelesi yoktu. O en uygun yeri arıyor olmalıydı. Yavaş ilerliyor, arada durup o koca kafasını kuma koyuyor, bir süre bekliyor, sonra yürümeye devam ediyordu.

“Ne yapıyor Yağız Ağabey?”

“Yuva kazacak uygun bir yer arıyor.”

“Yer mi arıyor? Hemde koca sahilde?”

“Evet...”

“Uygun yer ne peki?”

Yağız Ağabey fısıldadı:

“Denize uzaklık... Kumun nemli ve sıcaklığı... Çünkü yavrular ortamda dünyaya merhaba diyecekler ve denize ulaşacaklar. Ayrıca dalgalar da yuvaya zarar vermemeli.”

Anlamıştım.

Aysu, nihayet bir yerde karar kıldı. Durdu, yönünü denize döndü, arka ayaklarıyla kumda bir çukur açmaya başladı. Öyle hızlı çalışıyordu ki, geride bir tepelik oluşturmaya başladı. Kazdı kazdı kazdı... Sonra yorulmuş gibi birden durdu. Kazmaktan vazgeçti. Sonra inanılmaz bir şey yaptı. Yumurtalarını bırakmadan kazdığı çukuru doldurmaya başladı.

“Yağız Ağabey şimdi ne yapıyor?”

“Düşmanlarını şaşırtmak için yalancı yuva yapıyor.” dedi gülümseyerek. “Asıl yuvasını başka yerde yapacak.”

Gece ilerliyordu.

Yağız Ağabey haklıymış. Aysu kazdığı yuvayı örtüp düzledi. Sonra başını kumlara koya koya ilerledi, uygun bir yer bulmuş olmalı ki hemen çalışmaya başladı. Bu kez daha hızlı çalışıyordu.

“Gel” dedi Yağız Ağabey, “biraz daha yaklaşalım.”

Aslı abla çoktan yerini almıştı.

Yavaşça yaklaştık. Her şeyi görebiliyordum. Kaplumbağa çukurun kıyısında yönünü denize dönmüş yumurtalarını çukura bırakıyordu. Yumurtaları pinpon topu kadardı. Kirli beyaz renkleri çok az seçiliyordu. Bir, beş, on...

Kumların üstünde bir ana vardı. Soyunu sürdürecektir yumurtalarını sıcak nemli çukura bırakıyordu. Bu kumsal, bu kumlar yarın nice canlıya analık edecekti.

Aysun'un yumurtlaması iki saat kadar sürdü yorulmuş gibiydi. Ara sıra inler gibi sesler de çıkarıyordu. En son birkaç yumurta daha bıraktı. Yuva neredeyse dolmuş gibiydi. Azıcık dinlendi. Sıra yuvayı kapatmaya gelmişti. Döndü, küçük kum tepciğinin ardına geldi. Biz yapıştık kuma, nefeslerimizi tuttuk.

O yorgun kaplumbağa yine arka ayaklarıyla kumu çukura itmeye başladı. Az sonra yumurtalar görünmez oldu. Çukur dolmuştu. O, inanılmaz kocaman gövdesi ile çukurun üstünde gidip gelerek kumu sıkıştırdı ve düzledi. Görevini tamamlamıştı. Son bir kez yuvaya baktı, yüzünü denize döndü, yavaş yavaş yürümeye başladı.

Deniz otuz metre kadar ötedeydi. Yumurtalar kumların elli santim kadar nemli derinliğinde...

Aysu yürüyor, biz de onu izliyorduk. Bizi görmüştü aldırmadı.

Aslı Abla:

“Haydi, Yağız” dedi, “sıra sende...”

Yağız Ağabey'in elindeki küçük çantayı görmemiştim. Çantasından bir küçük pense ve önceden hazırlanmış bir plaka çıkaran Yağız Ağabey, koşarak denize ulaşmak üzere olan kaplumbağanın önüne geçti. Biz de peşinden...

Karşısında birden bizleri gören hayvancık durdu, gözlerini iri iri açıp bunlarda kim der gibi bize baktı. İşte tam o sırada Yağız Ağabey, plakayı hayvanın ön ayağına taktı. Sonra eliyle sırtına şap şap diye vurdu.

“Gel Elif!” Sen de dokun!” diyerek beni çağırırdı.

Korka korka yanaştım. Elimi uzatıp şöyle bir dokundum o koca yaratığa, hemen geri kaçtım.

“Korkma korkma!” dedi Aslı Abla. İki koluyla kucaklamıştı Aysu'yu.

Durur muyum? Ben de sarıldım yandan. Heyecandan kalbim duracak gibiydi.

Gece... Sahilde bir Karetta. Ve onu kucaklayan ben...

İnanamıyordum. Bu gerçek miydi? Yoksa ben mi düş görüyordum? Az sonra uyandığında her şey yalan mı olacaktı?

Hayır, bin kere hayır!..

Bu an gerçektir. Ben çok şanslıydım. Dünyada milyonlarca çocuğun hayal bile edemeyeceği bir olayı yaşamıştım. Ona dokunmuştum. Onu kucaklamıştım...

Bu ne kadar güzeldi ve ne kadar özeldi.

“Teşekkür ederim aslı abla! Teşekkür ederim Yağız Ağabey!”

Ben bunları içimden geçirdiğimi sanıyordum. Oysa bu sözler ağzımdan dökülüyordu.

Aysu çoktan denize ulaşmıştı. Hemen sulara daldı ve görünmez oldu. Yirmi yıl kadar önce doğduğu bu kumları unutmamış, binlerce mil yol gelmiş, görevini yapmış, şimdi de yurdu olan okyanuslara dönüyordu.

“Güle güle git sevgili Aysu...!”

Kaynak:

Asoğlu, M. (2015). Gecenin ağır işçisi. *Hoşçakal Akdeniz* içinde (92-100). İzmir: TUDEM Yayınları.

TANSIKLIKLAR OLABİLİR

Bir kış günü. Dışarıda kar yağıyor. Bahçeye çıkılır gibi değil. Alt katın odasındayız anneannemle. (Herhalde annem bir yere gitmiş, evde yok.) Beni oyalamaya, daha fazla sıkılmamı önlemeye çalışıyor her zamanki gibi. Önümüzde, yere konmuş, içi su dolu bir leğen var. Kurgulu bir tekneyi suda yüzdürmeye çalışıyoruz karşılıklı. Bir an bundan usanıp, “Ne olurdu, ördek yavrularından birini teyzem bana verseydi de şimdi onu yüzdürseydik!” diyorum. Teyzemin evi Beylerbeyi’nde. Bahçesi, bizimkiyle ölçülemeyecek kadar geniş. Ağaçlar, çiçek öbekleri, çardaklar, kameriyeler ve her türden kümes hayvanlarıyla her gittiğimde bana heyecanlı bir serüven duygusu yaşıyor. Her gittiğimde başka türden bir kümes hayvanının yavruları çıkıyor karşıma. En son ördek yavrularıyla karşılaşmışım demek ki. Ben o cümleyi söyler söylemez, kapımızın zili çalıyor. Anneannemle birlikte gidip açıyoruz. Bir er duruyor kapıda, teyzemin adını söyleyip, “Size bunu gönderdi,” diye elinde ki küçücük bakracı uzatıyor. Teyzemin küçük kızı bir subayla evli, bize bakracı uzatan da onların hizmetini gören emir eri. Bakracın üzerindeki örtüyü kaldırıyoruz ve ben içinde ki ördek yavrusuna inanmaz gözlerle bakıyorum. Çok istediğim bir şeydi ama sözünü eder etmez ona kavuşmak, hem büyük bir sevince boğuyor beni hem de şaşırtıyor.

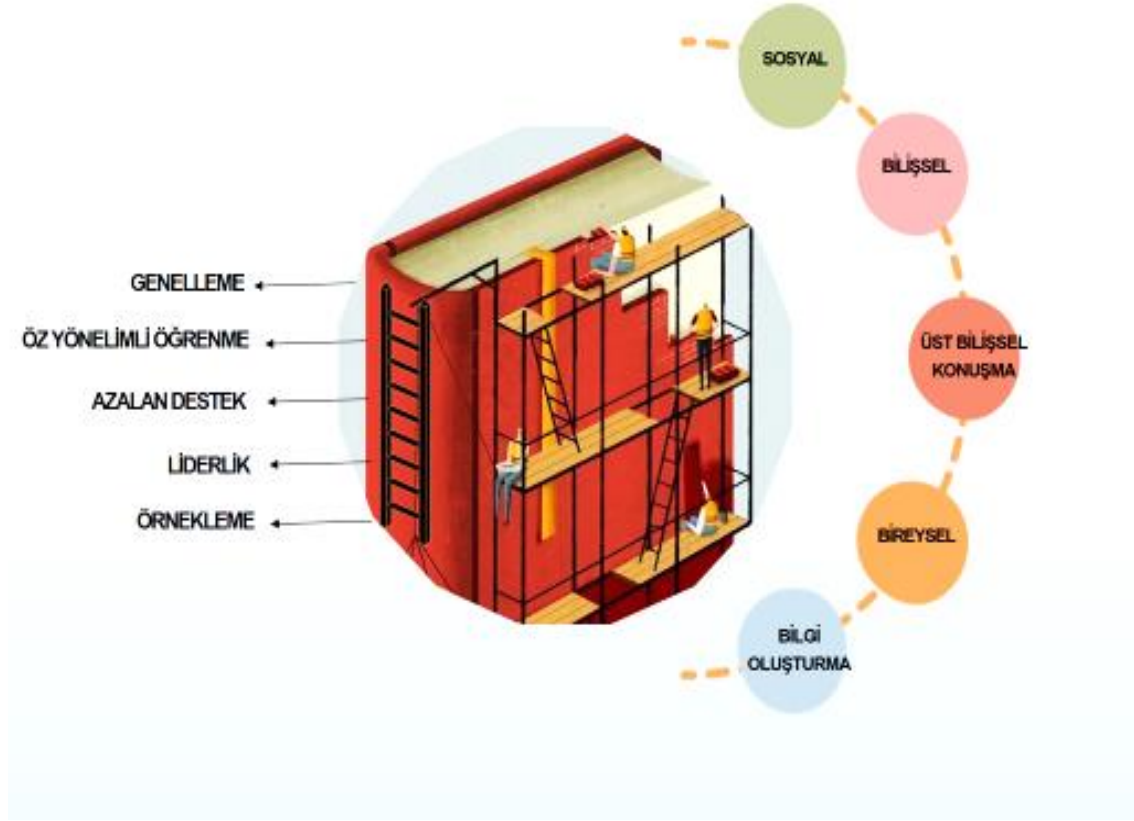
Buna “tansık” dendiğini, bir şeyi istemekle ona kavuşmak arasında bu tür bağlantı da kurulabileceğini öğreneceğim böylece. Ama asıl öğrenmem gereken, sonraki yıllara kalıyor. Bir şey istemekle ona kavuşmak arasında “savaşım” denilen bir halka daha bulunacağı.

Buna “tansık” denilebileceğini elbet o gün değil, çok sonra öğreniyorum. Bir şeyi çok istemekle ona kavuşmak arasında yalnız bu tür değil, başka bağlantılar da bulunabileceğini ise yaşadığım başka olaylar öğretecek.

Kaynak:

Özer, K. (2018) Tansıklıklar olabilir. *Çocukluk Anayurdum* içinde (27-28). İstanbul: Can Yayınları.

EK 10. Okuma Çıracılığı Modeli



Okuma çıracılığının aşamaları: Örneklemeye, Liderlik, Azalan Destek, Öz Yönelimli Öğrenme, Genelleme.

Okuma çıracılığının boyutları: Sosyal, Bilişsel, Üst Bilişsel Konuşma, Bireysel, Bilgi Oluşturma.

EK 11. Deney Kümesi Eğitim Durumları

EĞİTİM DURUMU 1

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (1. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40+40+40 (5 ders saati)
İzlek	Erdemler/ Işığımıza Gel Oyunu

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	Okuma ve yazma
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, tutum, özyeterlik, okuma-anlama
Öğrenim Modeli	Okuma çıraklığı
Kullanılan Araç ve Gereçler	Kaynak metin, A4 kâğıdı, önölçümler

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme Güdüleme 	<ul style="list-style-type: none"> Katılımcılarla tanışılır ve araştırma sürecine ilişkin bilgilendirme yapılır. Katılımcılara Gönüllü Katılım Formu verilir ve doldurmaları istenir. Daha sonra Veli İzin Formu verilir ve bu formu ailelerine ulaştırmaları istenir. Bu formların bir sonraki hafta toplanacağını söylenir. Ardından öğrencilerle birlikte sınıf kuralları oluşturulur.
DERSE GEÇİŞ <ul style="list-style-type: none"> Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> Bu derste öğrencilere <i>Işığımıza Gel Oyunu</i> adlı kaynak metin ve bu metni özetlemeleri için satır çizgileri olan bir A4 kâğıdı verilir. Öğrencilerden metni okuyarak özetlemeleri istenir. Metni diledikleri biçimde ve uzunlukta özetleyebilecekleri belirtilir. Ayrıca öğrencilere dağıtılan metnin, özet yazma sırasında toplanmayacağı istedikleri zaman metinlere dönüp bakabilecekleri söylenir. Dersin sonunda yazılan özetler toplanır. Öğrencilere Okuma Anlama Testi uygulanır. Öğrencilere Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği uygulanır. Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanır.
ÖRNEKLEME	
LİDERLİK	
AZALAN DESTEK	
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	
GENELLEME	

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	
GENEL ÖZET	

EĞİTİM DURUMU 2

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (2. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40 (3 ders saati)
İzlek	Erdemler/ Handan Hanım'ın Hırsızlığı

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve yazma T.7. Ö.Ç.1. Bilgilendirici ve öyküleyici metin türünü tanıır. T.7. Ö.Ç.2. Kaynak metni gözden geçir, metnin başlığı ve görsel öğelerinden yönelimle metne ilişkin kestirimde bulunur. T.7.Ö.Ç.3. Kaynak metni dikkatlice okur ve bölümlere ayırır. T.7.Ö.Ç.4. Okuma sırasında olay akışına ilişkin not alır. T.7. Ö.Ç.5. Her bir bölümcedeki anahtar sözcüklerin ve yinelenen sözcüklerin altını çizer. T.7.Ö.Ç.6. Metinde geçen “ama, fakat, ancak” gibi farklı düşünmeye yönlendiren, “daha iyi, en iyisi, özellikle” gibi önem belirten, “yani” gibi özetleyen/açıklayan, sonuç bildiren, “genellikle” gibi genel ve özel durumları belirten ifadelere dikkat ederek okuma yapar. T.7.Ö.Ç.7. Okuduğu metnin yapısını oluşturan öğeleri (olay, kişi, yer, zaman, uzam ve anlatıcı) anlamaya çalışır. T.7.Ö.Ç.8. Okuma metnini anlayıp anlamadığını denetler (olay akışı şuan aklımda mı? vb. yansıtıcı sorular)
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, okuma-anlama, yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çıkarılışı
Teknik	Soru cevap, not alarak okuma, sesli – sessiz okuma
Kullanılan Araç ve Gereçler	Yansı, sözlük, etkinlik kağıtları, kaynak metin

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme Güdüleme 	<ul style="list-style-type: none"> Derse başlamadan bir önceki hafta verilen formlar toplanır. Dersin girişinde öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine ilişkin metinleri içeren kitaplar ve dergiler dağıtır. Öğrencilere bu kitap ve dergilerdeki metinlerin benzer ve farklı yönlerinin neler olduğu sorulur ve öğrencilerden düşüncelerini belirtmeleri istenir.
	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere eğitim süresi boyunca öyküleyici metinleri kullanacakları belirtilir.
DERSE GEÇİŞ <ul style="list-style-type: none"> İşlemsel Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere bilgilendirici metinler ile öyküleyici metinler arasındaki ayrım çizelge ile yansıda gösterilir. Öykünün özellikleri ve bölümleri yansıda belirtilir. Öyküyü oluşturan öğeler örneklerle anlatılır.

ÖRNEKLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere işlenecek <i>Handan Hanım'ın Hırsızlığı</i> adlı öykünün kopyaları dağıtılır. • Ardından öğretmen tarafından metinde geçen “ama, fakat, ancak” gibi farklı düşünmeye yönlendiren, “daha iyi, en iyisi, özellikle” gibi önem belirten, “yani” gibi özetleyen/açıklayan, sonuç bildiren, “genellikle” gibi genel ve özel durumları belirten ifadelere dikkat edilerek metin sesli biçimde okunur. • Öğrencilere metin okunurken ilk izlenimlerini ve düşündüklerini boşluklara yazmaları söylenir. Verilen kaynak metindeki olay akışını ve öykünün bölümlerini önce kendi başlarına düşünmeleri istenir. Anlamakta güçlük yaşadıkları veya anlaşılır olması için yeniden okumak zorunda kaldıkları tümce, bölümce ya da sözcüklerin yanına bir yıldız koymaları ya da altını çizmeleri belirtilir.
LİDERLİK	<ul style="list-style-type: none"> • Yetkin bir öğrenci kaynak metni sesli biçimde okur. Öğretmen gerekirse araya girer. Üstbilişsel ve yansıtıcı sorularla öğrencinin metin ile konuşmasını sağlayarak öğretmen diğer öğrencilere var olanı görünür kılmaya çalışır.
AZALAN DESTEK	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından sınıf kümelerine ayrılır. Metindeki olay akışını ve öykünün bölümlerini karşılıklı olarak tartışmaları, anlamadıkları yerleri birbirlerine anlatmaları ve ilgili etkinlik kâğıdını doldurmaları istenir (Etkinlik 1). Kümeler gereksinim duyduklarında öğretmenden destek ister ve öğretmen giderek desteği azaltır ve bu sürece rehberlik eder. Son olarak da öğrenciler görüş ve düşüncelerini sınıf arkadaşlarına sunarlar.
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	<ul style="list-style-type: none"> • Küme çalışmasına son verilir ve öğrencilerden önceki derste dağıtılan metne ilişkin etkinliği yapmaları istenir (Etkinlik 2).
GENELLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin uzmanlaştığı düşünülerek 2. etkinlikte yaptıklarını sınıfla paylaşmaları istenir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından sözlü geribildirim verilir.

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	<p>Öğrencilerden aşağıdaki soruları yanıtlamaları istenir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bir öyküyü anlamaya çalışırken nelere önem verirsiniz (olay, yer, zaman, kişiler, anlatıcı, ana düşünce vb.)? • (I) Anlatmaya dayalı bir tür olan öykülerde, bireylerin başından geçenlere olay denir. Öykülerde tek bir olay ele alınır, bazen bu ana olaya bağlı küçük çaplı yan olaylar da olabilir. (II) Ele alınan olayın başladığı ve bittiği bir zaman dilimi vardır. (III) Öykülerde olay belli bir yerde (mekânda) geçer. (IV) Bu yer ya da çevre, betimlemelerle tanıtılır ve ayrıntılarıyla aktarılır. <p>Yukarıdaki parçada numaralanmış tümcelerin hangisinde öykünün öğeleri ile ilgili yanlış bilgi verilmiştir?</p> <p>A) I B) II</p>
----------------------	--

	C) III D) IV
GENEL ÖZET	<ul style="list-style-type: none"> Öykünün özellikleri, bölümleri ve öykü metin yapısını oluşturan öğeler özetlenir.

ETKİNLİK 1.

Yönerge: Aşağıda verilen öykülere ilişkin bölümlerin öğelerini karşlarına yazınız.

<p>Kardan adamımız "Bay Erimez" in yapımı bittiğinde, herkes evinden bir şeyler kaptı getirdi. Neşet Ağabey, Bay Erimez'in başına fötr şapkasını yerleştirdi. Osman Ağabey, babasının artık kullanmadığı piposunu ağzına verdi. Semine, bulduğu iki kömür parçasıyla gözlerini yaptı. Sermet, Bay Erimez'in burnu için bostanının en büyük havucunu seçti. Meral Abla, kırmızı atkısını Bay Erimez'in boynuna dolarken; Şaban, her sabah annesinin bahçeyi süpürdüğü uzun saplı çalı süpürgesini kaptı getirdi. Ben de, kardeşim Gül'ün minik elleriyle uzattığı turpları düğme niyetine, Bay Erimez'in koca gövdesinde yukardan aşağıya sıraladım.</p>	OLAY
	YER (MEKAN)
	ZAMAN
	KİŞİLER
	ANLATICI
<p>Selim'in Kahvesi'nde gerçekten de renkli tipler bir araya gelirdi. Selim Amca futbol hastasıydı; lafı döndürür dolaştırır mutlaka Galatasaray'a getirirdi. Dişçi Mahmut satranç meraklısıydı. Mobilyacı Fırat'sa günümüzün paparazilerine benzerdi. İstanbul'da ne var ne yok bilir, üstelik bunla övünürdü. Dayım Süreyya Duru da, Yeşilçam'ın başarılı genç yönetmenlerindendi. Ünlü yıldızların imzalı fotoğraflarını getirirdi bana. Ben diyeyim on, siz deyin on beş koca adamın şakaları, sövgüleri, şen kahaahaları birbirine karıştırdı orada. Ben arkadaşlığın sonsuzluğunu o kahvede öğrenmişim.</p>	OLAY
	YER (MEKAN)
	ZAMAN
	KİŞİLER
	ANLATICI

- T.7. Ö.Ç.1. Bilgilendirici ve öyküleyici metin türünü tanır.
- T.7. Ö.Ç.2. Öykünün bölümlerini tanır.
- T.7. Ö.Ç.3. Öykünün metin yapısını oluşturan öğeleri tanır.

ETKİNLİK 2.

Yönerge: Okuduğunuz öyküye ilişkin aşağıda istenen bilgileri doldurunuz.

ÖYKÜ HARİTASI

KİŞİLER KİM?:

OLAY NE?:

NE ZAMAN?:

NEREDE?:

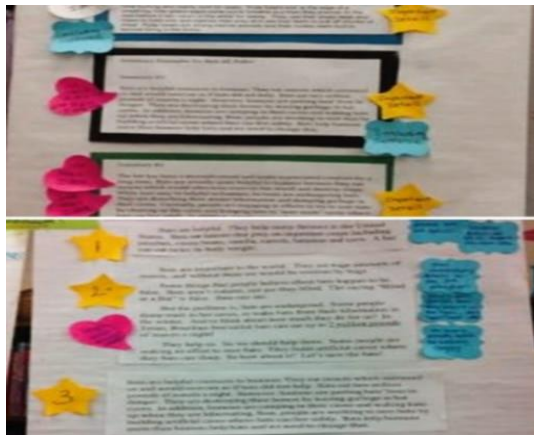
ANLATICI KİM?:

SERİM:

DÜĞÜM:

ÇÖZÜM:

- T.7. Ö.Ç.2. Öykünün bölümlerini tanıır.
- T.7. Ö.Ç.3. Öykünün metin yapısını oluşturan öğeleri tanıır.
- T.7. Ö.Ç.5. Metinle ilgili soruları yanıtlar.



Şimdi de aşağıdaki kısaca konuları belirtilmiş öyküler için isimler bulmaya çalışın.

Öykü Konuları	İsimler
Konuşan bir ağacın başından geçenleri anlatan bir serüven	Konuşan Ağaç
Yan dalreye taşınan gizemli komşunun sıra dışı davranışları sonrasındaki ortaya çıkan olaylar	Gizemli Komşu
Yıldızlara gitme hayali kuran karakterlerin icat ettikleri zaman makinesiyle ilgili yaşadıkları ilginç olaylar	Zaman Makinesi
Çıcan kedinin komikliklerini ve ailesini bulma çabalarını anlatan bir macera	Uçan Kedi

Nasıl başlayacağınızı belirleyin

Öykünüze başlarken çarpıcı bir kelimeyle, olayla veya karakterinizi tanıtarak giriş yapabilirsiniz.

Öykünüze şu cümlelerle başlayabilirsiniz:

- Evvel zaman içinde...
- Günlerden bir gün...
- Bir gün aniden...
- Geçen haftaydı sanırım...

Bir olayla başlayabilirsiniz:

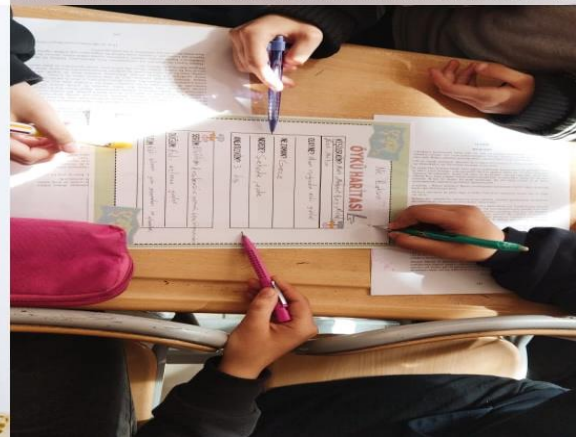
- Erdem koşarak merdivenlerden çıktı, nefes nefese kalmıştı. Heyecanla arkasına baktı...

Öykünün geçtiği yerin tasvirle başlayabilirsiniz:

- Hava yeni aydınlanmaya başlamıştı. Pencereden içeri girmeye çalışan güneş ışığı yeni günü haber veriyordu. Mutfaktan gelen taze ekmeğin kokusu odayı sarımsıydı.

Şimdi de kendi öykünüze bir başlangıç cümlesi yazın.

Bir ilkbahar sabahı



EĞİTİM DURUMU 3

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (3.-4. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40+40+40 (5 ders saati)
İzlek	Doğa ve Evren/ Yaman

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve yazma T.7.Ö.Ç.1. Okuma metnini anlayıp anlamadığını denetler (olay akışı şuan aklımda mı? vb. yansıtıcı sorular) T.7.Ö.Ç.2. Metnin konusunu belirler. T.7.Ö.Ç.3. Metnin anadüşüncesini ve yan düşüncelerini belirler. T.7.Ö.Ç.4. Metni anlamlandırmak amacıyla özet metni oluşturmadan önce öykü haritası oluşturur.
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çıkarıklığı
Teknik	Soru cevap, not alarak okuma, sesli – sessiz okuma, beyin fırtınası, metin tamamlama
Kullanılan Araç ve Gereçler	Görseller, etkileşimli tahta, etkinlik kağıtları, yansı, renkli fon kağıtları

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme Güdüleme 	<ul style="list-style-type: none"> Dersin girişinde öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için onlara evcil hayvanları olup olmadığını ve bu konuda neler yaşadıklarını sorar.
	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere <i>Yaman</i> adlı öykünün kopyası dağıtılır. Metindeki her bölümce farklı renklerle boyanmıştır. Bu renkler, bölümcelerde konu ile ilgili farklı olayların bulunduğunu gösterir.
DERSE GEÇİŞ <ul style="list-style-type: none"> İşlemsel Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen, örnek bir bölümce yansıtarak öğrencilere neler anlatıldığını, bölümcenin konusunun nasıl bulunacağını açıklar. Öğretmen, yansıttığı örnek bölümce üzerinden anadüşüncenin ve yardımcı düşüncelerin nasıl bulunacağını açıklar.

ÖRNEKLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından <i>Yaman</i> adlı metin sesli biçimde okunur. • Öğrencilere metin okunurken ilk izlenimlerini ve düşündüklerini boşluklara yazmaları söylenir. Verilen kaynak metindeki olay akışını, konuyu, anadüşünceyi ve yan düşünceleri okuma sırasında düşünmeleri istenir.
LİDERLİK	<ul style="list-style-type: none"> • Yetkin bir öğrenci kaynak metni sesli biçimde okur. Öğretmen gerekirse araya girer. Üstbilişsel sorularla öğrencinin metin ile konuşmasını sağlayarak diğer öğrencilere var olanı görünür kılmaya çalışır.
AZALAN DESTEK	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından sınıf dörderli kümelere ayrılır. Her kümeye renkli fon ve etkinlik kâğıtları dağıtılır. Metindeki olay akışını ve öykünün bölümlerini karşılıklı olarak tartışmaları, anlamadıkları yerleri birbirlerine anlatmaları ve ilgili etkinlik kâğıtlarını doldurmaları istenir (Etkinlik 3). Kümeler gereksinim duyduklarında öğretmenden destek ister ve öğretmen giderek desteği azaltır ve bu süreçte rehberlik eder. Son olarak da her kümenin belirlediği kişi etkinlik kâğıtlarını sınıf arkadaşlarına sunar. Ardından öğretmen ve öğrenciler tarafından geribildirim verilir.
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	<ul style="list-style-type: none"> • Küme çalışmasına son verilir ve öğrencilerden bireysel olarak destek almadan ilgili etkinliği yapmaları (Etkinlik 4) istenir.
GENELLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin uzmanlaştığı düşünülerek 4. etkinlikte yaptıklarını sınıfla paylaşmaları ve günlük yaşamdan örnekler vermeleri istenir. Ardından öğretmen ve öğrenciler tarafından geribildirim verilir.

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayfaları, bireysel değerlendirme formları. • Sözlü ve yazılı etkinlik çalışmaları
GENEL ÖZET	<ul style="list-style-type: none"> • Öykünün bölümleri, konu, anadüşünce ve yardımcı düşünce konuları özetlenir.

ETKİNLİK 3.

Yönerge: Okuduğunuz öyküye ilişkin öykü haritası tasarımınızı verilen araç gereçleri kullanarak hazırlayınız (Öykü öğeleri, öykünün bölümleri, anadüşünce, yan düşünce ve konu yazan kâğıtları dikkate alarak haritanızda kullanınız).

- *T.7.Ö.Ç.1.* Okuma metnini anlayıp anlamadığını denetler (olay akışı şuan aklımda mı? vb. yansıtıcı sorular)
- *T.7.Ö.Ç.2.* Metnin konusunu belirler.
- *T.7.Ö.Ç.3.* Metnin anadüşüncesini ve yan düşüncesini belirler.
- *T.7.Ö.Ç.4.* Metni anlamlandırmak amacıyla özet metni oluşturmadan önce öykü haritası oluşturur.

ETKİNLİK 4.

Yönerge: Kemal Özer'in "Çocukluk Anayurdum" adlı öyküsünden alınan aşağıdaki kesiti okuyarak etkinlik kâğıdında istenenleri tamamlayınız.

Bir kış günü. Dışarıda kar yağıyor. Bahçeye çıkılır gibi değil. Alt katın odasındayız anneannemle. (Her halde annem bir yere gitmiş, evde yok.) Beni oyalamaya, daha fazla sıkılmamı önlemeye çalışıyor her zamanki gibi. Önümüzde, yere konmuş, içi su dolu bir leğen var. Kurgulu bir tekneyi suda yüzdürmeye çalışıyoruz karşılıklı. Bir an bundan usanıp, "Ne olurdu, ördek yavrularından birini teyzem bana verseydi de şimdi onu yüzdürseydik!" diyorum. Teyzemin evi Beylerbeyi'nde. Bahçesi, bizimkiyle ölçülemeyecek kadar geniş. Ağaçlar, çiçek öbekleri, çardaklar, kameriyeler ve her türden kümes hayvanlarıyla her gittiğimde bana heyecanlı bir serüven duygusu yaşıyor. Her gittiğimde başka türden bir kümes hayvanının yavruları çıkıyor karşıma. En son ördek yavrularıyla karşılaşmışım demek ki. Ben o cümleyi söyler söylemez, kapımızın zili çalınıyor. Anneannemle birlikte gidip açıyoruz. Bir er duruyor kapıda, teyzemin adını söyleyip, "Size bunu gönderdi," diye elindeki küçücük bakracı uzatıyor. Teyzemin küçük kızı bir subayla evli, bize bakracı uzatan da onların hizmetini gören emir eri. Bakracın üzerindeki örtüyü kaldırıyoruz ve ben içindeki ördek yavrusuna inanmaz gözlerle bakıyorum. Çok istediğim bir şeydi ama sözünü eder etmez ona kavuşmak, hem büyük bir sevince boğuyor beni hem de şaşırtıyor. (s.27/28)

KONU&ANADÜŞÜNCE&YAN DÜŞÜNCE

BU METİN DAHA ÇOK NE İLE İLGİLİ?

KONU:

DESTEKLEYİCİ AYRINTILAR:
ANADÜŞÜNCEYİ DESTEKLEYEN KÜÇÜK TÖMCELER NELERDİR? YAZINIZ.

YAN DÜŞÜNCELER:

ANADÜŞÜNCE:

- T.7.Ö.Ç.1. Okuma metnini anlayıp anlamadığını denetler (olay akışı şuan aklımda mı? vb. yansıtıcı sorular)
- T.7.Ö.Ç.2. Metnin konusunu belirler.
- T.7.Ö.Ç.3. Metnin anadüşüncesini ve yan düşüncesini belirler.



ÖĞRENİM DURUMU 4

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (5. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40+40 (4 ders saati)
İzlek	Doğa ve Evren/ <i>Benim Bir Gezegenim Var</i>

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve yazma beceri alanı T.7.Ö.Ç.1. Kaynak metni gözden geçirir. T.7.Ö.Ç.2. Metnin başlığı ve görsel öğelerinden yönelimle metne ilişkin kestirimde bulunur. T.7.Ö.Ç.3. Özetleme amacıyla metni okur ve metni bölümlere ayırır. T.7.Ö.Ç.4. Okuma sırasında olay akışına ilişkin not alır. T.7.Ö.Ç.5. Her bir bölümcedeki anahtar sözcüklerin ve yinelenen sözcüklerin altını çizer.
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çıraklığı
Teknik	Beyin fırtınası, not alarak okuma, boşluk doldurma
Kullanılan Araç ve Gereçler	İnternet siteleri, görseller, etkileşimli tahta, etkinlik kâğıtları, yansı, video

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme Güdüleme 	<p>Derse girişte öğrencilere çevre ile ilgili video izletilir ve öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> İzlemiş olduğunuz videoda sizi etkileyen olay hangisiydi? Çevreyi korumak için neler yapabiliriz?
	<p>Öğrencilerin konuya merak salmaları için ekrana/tahtaya yansıtılan video üzerinden aşağıdaki sorular sorulur:</p> <ul style="list-style-type: none"> Az önce izlediğimiz videoda geçen olayları birkaç tümce ile bana anlatır mısınız? İzlediğimiz, okuduğumuz ya da dinlediğimiz olayları daha kısa anlatınca ne yapmış oluyoruz? Ardından öğrencilerin kestirimlerinden yönelimle bu derste özetleme konusunun işleneceği belirtilir.
DERSE GEÇİŞ <ul style="list-style-type: none"> İşlemsel Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> Özetlemenin ne olduğu ve hangi aşamalarının olduğu öğrencilere aktarılır (Özetleme amaçlı okuma, Taslak özet metin oluşturma, Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme). Özetleme amaçlı okumanın ne olduğu açıklanır.

	<ul style="list-style-type: none"> Özetleme amaçlı okumanın özelliklerine değinilir (Bağlantı ifadelerine dikkat ederek okuma, Anahtar sözcüklerin altını çizme, Metindeki olay akışını not alma, Metni gözden geçirme, Metnin başlığını kestirme, Metni okuyup bölümlere ayırma).
ÖRNEKLEME	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerden <i>Benim Bir Gezegenim Var</i> adlı kaynak metni gözden geçirip, metnin başlığına ve görsellerine bakarak metnin konusunu kestirmeleri istenir. Verilen kaynak metin sesli olarak öğretmen tarafından okunur. Öğretmen metinde geçen “ama fakat, ancak” gibi farklı düşünmeye yönlendiren, “daha iyi, en iyisi, özellikle” gibi önem belirten, “yani” gibi özetleyen/açıklayan, sonuç bildiren, “genellikle” gibi genel ve özel durumları belirten ifadelere dikkat ederek okuma yapacağını söyler. Bu süreçte öğretmen öğrenciye yol gösterecek biçimde vurgulu bir okuma gerçekleştirir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere örnek olarak öğrenciler bu işi bağımsız ve etkili bir biçimde yapana kadar öğrencilerle birlikte çalışır.
LİDERLİK	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen bu aşamada okuma sürecine liderlik yapar ve üstbilişsel sorular ile sürece etkin katılır. Ardından yetkin bir öğrenciden metni okuması istenir.
AZALAN DESTEK	<ul style="list-style-type: none"> Önce tüm sınıfın metin üzerinde sessizce düşünmesi istenir. Ardından sınıf her kümelere ayrılır. Anlaşılmayan, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamı küme üyeleri ile tartışılarak derinlemesine düşünme sağlanarak bağlamdan çıkartılmaya çalışılır. Metnin konusunu ve ana düşüncesini de tartışmaları istenir. Metindeki olay akışını ve öykünün bölümlerini karşılıklı olarak tartışmaları, anlamadıkları yerleri birbirlerine anlatmaları istenir (Etkinlik 6). Kümeler gereksinim duyduklarında öğretmenden destek ister ve öğretmen giderek desteği azaltır ve bu sürece rehberlik eder. Son olarak da her kümeden bir kişi kümenin görüş ve düşüncelerini sınıf arkadaşlarına sunar.
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	<ul style="list-style-type: none"> Küme çalışmasına son verilir ve öğrencilerden önceki derste öğrendiklerinden yönelimle verilen soruları yanıtlamaları istenir (Etkinlik 7).
GENELLEME	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin uzmanlaştığı düşünülerek farklı bağlamda verilen bir öykü kesitini okuyup anahtar sözcüklerle kısaca anlatmaları ve sınıfla paylaşmaları istenir (Etkinlik 8). Ardından öğretmen ve öğrenciler tarafından geribildirim verilir.

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> Etkinlik sayfaları, bireysel değerlendirme formları. Sözlü ve yazılı etkinlik çalışmaları
GENEL ÖZET	<ul style="list-style-type: none"> Özetleme ve özetleme amaçlı okuma özetlenir.

ETKİNLİK 6.

DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ

Yönerge: Önce metin üzerinde sessizce düşünün. Ardından küme arkadaşlarınız ile anlamadığınız, anlamı bilmediğiniz sözcüklerin anlamını tartışarak derinlemesine düşünüp bağlamdan çıkartmaya çalışınız. İşbirliği içerisinde metnin konusunu ve anadüşüncesini de belirleyiniz. Metindeki olay akışını ve öykünün bölümlerini karşılıklı olarak tartışarak anlamadığınız yerleri birbirinize anlatarak istenen boşlukları doldurunuz ve son olarak sınıfla paylaşınız.

BİLİNMEYEN SÖZCÜKLER

KONU/ ANADÜŞÜNCE

OLAY AKIŞI

- T.7.Ö.Ç.3. Özetleme amacıyla metni okur ve metni bölümlere ayırır.
- T.7.Ö.Ç.4. Okuma sırasında olay akışına ilişkin not alır.
- T.7.Ö.Ç.5. Her bir bölümcedeki anahtar sözcüklerin ve yinelenen sözcüklerin altını çizer.

ETKİNLİK 7.

Metinden yönelimle verilen doğru maddeleri işaretleyin ve yanlış olanların üzerini çiziniz.

- 1 Serdar ve Ceren arkadaşdır.
- 2 Ceren'in gezegeni vardır.
- 3 Serdar Mars, Venüs ve Jüpiteri ayrı sever.
- 4 Serdar, şehir yaşamını sever.

5 Tümceleri öyküdeki sözcüklerle tamamlayın.

Horoz gibi öten _____

Serdar için yeni yaşam alanı _____

6 Aşağıdaki soruları yanıtlayın.

Bu metne yeni bir başlık koymak isteseniz ne koyardınız?

Serdar nefes nefese eve geldikten sonra ne yapıyor?

- T.7.Ö.Ç.1. Kaynak metni gözden geçirir.
- T.7.Ö.Ç.2. Metnin başlığı ve görsel öğelerinden yönelimle metne ilişkin kestirimde bulunur.
- T.7.Ö.Ç.3. Özetleme amacıyla metni okur ve metni bölümlere ayırır.
- T.7.Ö.Ç.4. Okuma sırasında olay akışına ilişkin not alır.
- T.7.Ö.Ç.5. Her bir bölümcedeki anahtar sözcüklerin ve yinelenen sözcüklerin altını çizer.

ETKİNLİK 8.

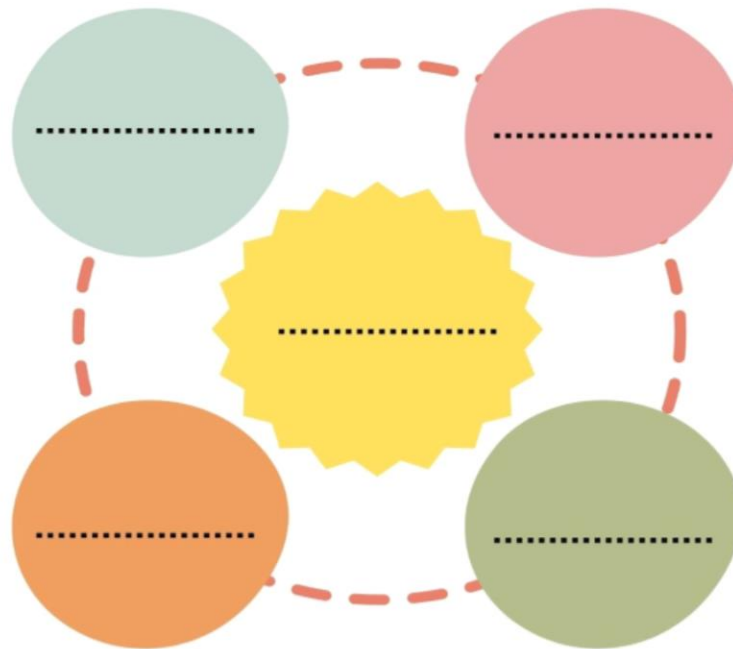
Yönerge: Mustafa Asoğlu'nun *Hoşçakal Akdeniz* adlı öyküsüne ilişkin aşağıda verilen bölümcelerin konu tümcesini bularak ortadaki kutucuğa yazınız. Konu tümcesini bulduktan sonra bölümceyi açıklayan anahtar sözcükleri kısaca diğer kutucuklara yazınız.

O yaklaştıkça biz sessizce geri çekiliyorduk. Düşlerime giren o an yaklaşıyordu. Bizim denize girdiğimiz, güneşlendiğimiz, dalgaların şarkılarını dinlediğimiz bu kıyılarda, binlerce kilometre uzaklardan, okyanuslardan gelen bir konuğumuz vardı. Üremek için kendi doğduğu kumlara gelmişti.

Bu sahil ne bizimdi ne onların. Ortaktı. Hem bizim hem onların... Bir yanda biz, bir yanda onlar. Denizi, kumu ve yaşamı paylaşıyorduk.

Bu ne güzellikti! Bu ne mutluluk verici bir olaydı!

İçim içime sığmıyordu. Kalbimin çarpıntısı geçmişti. Aman kareta ürkmessin, korkmasın diye nefesimi tutuyor, yanımda kumlara uzanmış Aslı Abla'nın elini sıktıkça sıkı yormuşum (s.96).



- T.7.Ö.Ç.1. Kaynak metni gözden geçirir.
- T.7.Ö.Ç.3. Özetleme amacıyla metni okur ve metni bölümlere ayırır.
- T.7.Ö.Ç.5. Her bir bölümcedeki anahtar sözcüklerin ve yinelenen sözcüklerin altını çizer.

ÖĞRENİM DURUMU 5

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (6. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40 (3 ders saati)
İzlek	Doğa ve Evren

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve yazma beceri alanı T.7.Ö.Ç.1. Taslak özet metni yazmadan önce özetin başlığını belirler. T.7.Ö.Ç.2. Taslak özet metni oluşturduktan sonra özet metne uygun bir başlık yazar. T.7.Ö.Ç.3. Taslak özet metni yazarken öykü haritasından ve kaynak metinden yararlanır.
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çıraklığı
Teknik	Soru-yanıt, tartışma, sesli-sessiz okuma, grupla yazma, kavram haritası
Kullanılan Araç ve Gereçler	İnternet siteleri, görseller, etkileşimli tahta, etkinlik kâğıtları, yansı, video

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme 	<ul style="list-style-type: none"> Bir köpek resmi gösterilerek öğrencilerin dikkati çekilir.
<ul style="list-style-type: none"> Güdüleme 	<p>Öğrencileri güdülemek ve kaynak metni öğrencilere hatırlatmak için aşağıdaki sorular yöneltilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hyavanlara ilişkin başınızdaki geçen bir olayı birkaç tümce ile söyler misiniz? İzlediğimiz, okuduğumuz ya da dinlediğimiz olayları daha kısa yazınca ne yapmış oluyorduk? Öğrencilere bu derste taslak özet metin yazma sürecinin ele alınacağı belirtilir.
DERSE GEÇİŞ <ul style="list-style-type: none"> İşlemsel Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> Özetlemenin ne olduğu ve hangi aşamalarının olduğu öğrencilere hatırlatılır (Özetleme amaçlı okuma, Taslak özet metin oluşturma, Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme). Taslak özet metin yazma aşaması açıklanır. Taslak özet metin yazmada uygun başlık oluşturma, kaynak metinden yararlanma kuralları verilir.

ÖRNEKLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Daha önce işlenen “<i>Yaman</i>” adlı metni hatırlamak için öncelikle metin öğretmence sesli biçimde okunur. Ardından okuma konusunda yetkin bir öğrenci tarafından metin sesli biçimde okunur. • Aynı metin üzerinden öğretmen ilgili özet yazma kurallarını nasıl uyguladığını gösterir.
LİDERLİK	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen bu aşamada okuma sürecine liderlik yapar ve üstbilişsel sorular ile sürece etkin katılır. Sınıf kümelerine ayrılır. Ardından kaynak metnin bölümlerinden oluşturulan etkinlik kâğıdı dağıtılır (Etkinlik 9.) Etkinliğin başında öğrencilere etkinliğin nasıl yapılacağına ilişkin sunulan örnek bulunur. Öğretmen, öğrencilerin bu örneği incelemesini ister ve sonrasında örneği açıklar.
AZALAN DESTEK	<ul style="list-style-type: none"> • Bu aşamada her kümenin etkinlik kâğıdındaki diğer bölümleri yapması istenir. Anlaşılmayan bölümleri küme üyeleri tartışarak yapmaya çalışır. • Kümeler gereksinim duyduklarında öğretmenden destek ister ve öğretmen giderek desteği azaltır ve bu sürece rehberlik eder. Son olarak da her kümeden bir kişi kümenin görüş ve düşüncelerini sınıf arkadaşlarına sunar.
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	<ul style="list-style-type: none"> • Küme çalışmasına son verilir. Öğrencilere 10. Etkinlik kâğıdı dağıtılır. Öğrencilerden önceki derste öğrendiklerinden yönelimle destek almadan bağımsız biçimde etkinliği yapmaları istenir (Etkinlik 10).
GENELLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden uzmanlaştıkları düşünülerek yazdıkları taslak özetleri paylaşmaları ve sınıfta tartışmaları istenir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından geribildirim verilir.

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayfaları, bireysel değerlendirme formları. Sözlü ve yazılı etkinlik çalışmaları
GENEL ÖZET	<ul style="list-style-type: none"> • Taslak özet metin yazmanın bu derste işlenen adımları özetlenir.

ETKİNLİK 9.

HAYDİ BUL

Aşağıdaki bölümcede apartmanda yaşayan her ailenin bir köpeğe sahip olduğu ve en son yalnız yaşayan Şermin teyzenin de bir köpek aldığı belirtiliyor. Kendimize "Bu bölümcede ne anlatıyor?" sorusunu sorduğumuzda bölümceden aldığımız yanıt bizi konuyu bulmaya yönlendirir. Bölümcede geçen önemli sözcükler de bizi uygun başlığı bulmaya yönlendirir. Bu örnekten yönelimle diğerlerini tamamlayınız. .

Bizim apartmanda neredeyse her ailenin bir köpeği var artık. Üst katımızda oturan Şermin teyze, senelerdir yalnız yaşıyor. Tatillerde çocukları gelip gider, bir de komşuları ile görüşür. Yalnızlıktan yakınmaya başladığı günlerin birinde, kucağında kartopu gibi beyaz bir Kaniş ile geldi apartmana. Dün gibi hatırlıyorum. Biz çocuklar bahçedeydik o sırada.

Şermin teyzenin kucağından pat diye yere atlayıp üstümüze doğru koşturdu, bir yandan da durmadan havlıyordu. Kendi küçük, gürültüsü büyük bu köpeğin kopardığı yaygara, bir anda oyunu falan unutturmuştu tabii.

Konu: Apartmanda yaşayan ailelerin köpeğe sahip olması

Başlık: Beyaz Kaniş

Aslında Lassie bizim Çıtır gibi delişmen bir köpek değildi. Uslu, sakin, ağırbaşlı bir hayvandı. Çıtır gibi görür görmez üstümüze atladığına hiç rastlamadım. Annem, "Ne efendi köpek, maşallah!" diyor. "Sahibi Erkan Bey de çok kibar ve ağırbaşlı biri," dedi babam.

Lassie ile ikisi her sabah yürüyüşe çıkarlar. Erkan amcanın dizlerinde problem var. Lassie onu yavaş yavaş dolaştırır etrafta, tıpkı bir hasta bakıcı gibi ona dikkat eder. Uzun ve yumuşak tüylerinin arasında uyumak kim bilir ne rahatır diye düşünürüm bazen.

Konu:

Başlık:



Dedem o hafta sonu köye gitti, dönüşünü sabırsızlıkla bekliyordum. Nasıl bir şey gelecekti acaba? Gece kadar güçlü ve iri olamazdı herhalde. Fındık gibi küçük bir şey de olamazdı, dedem onu köpekten bile saymıyordu. Tam bir hafta sonra, okuldan geldiğimde kapıyı dedem açtı. Sevinçle boynuna atıldım, nerede benim köpeğim diyecektim ki, içerden gelen boğuk bir hırlamayla irkildim

Konu:

Başlık:

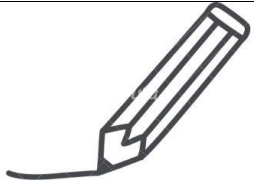


- T.7.Ö.Ç.1. Taslak özet metni yazmadan önce özetin başlığını belirler.
- T.7.Ö.Ç.2. Taslak özet metni oluşturduktan sonra özet metne uygun bir başlık yazar.
- T.7.Ö.Ç.3. Taslak özet metni yazarken öykü haritasından ve kaynak metinden yararlanır.

ETKİNLİK 10.

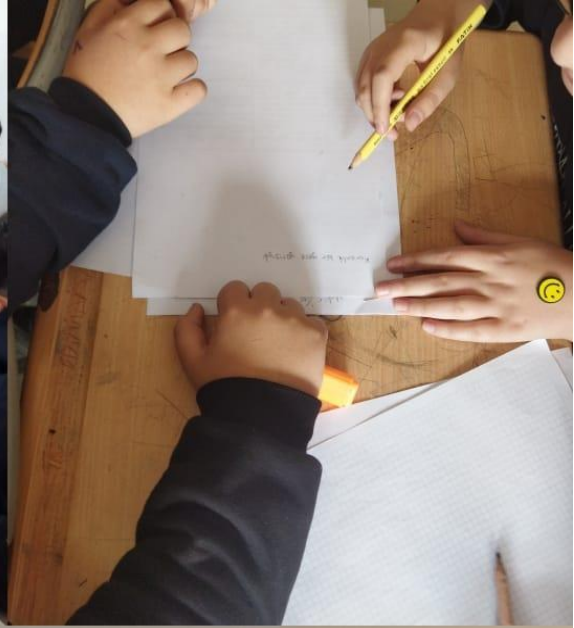
Yönerge: Aşağıdaki etkinliği okuduğunuz metinden yönelimle bağımsız biçimde tamamlayınız.

OKUDUM ANLADIM



<p>Başlık</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; background-color: #f0f0f0;"></div>	<p>Olay</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; background-color: #f0f0f0;"></div>
<p>Kişiler</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 150px; border-radius: 10px; background-color: #f0f0f0;"> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> </div>	<p>Yeni öğrendiğim üç sözcük</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 150px; background-color: #f0f0f0;"> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> </div>
<p>En sevdiğim bölüm</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 150px; border-radius: 10px; background-color: #f0f0f0;"></div>	<p>Bu metni okuyunca hissettiklerim</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 150px; background-color: #f0f0f0;"></div>

- T.7.Ö.Ç.1. Taslak özet metni yazmadan önce özetin başlığını belirler.
- T.7.Ö.Ç.2. Taslak özet metni oluşturduktan sonra özet metne uygun bir başlık yazar.
- T.7.Ö.Ç.3. Taslak özet metni yazarken öykü haritasından ve kaynak metinden yararlanır.



EĞİTİM DURUMU 6.

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (7. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40+40+40 (5 ders saati)
İzlek	Doğa ve Evren

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve yazma beceri alanı T.7.Ö.Ç.1. Taslak özet metin yazarken, metindeki önemli olayları, kişileri, yerleri, uzamları ve zamanları seçer. T.7.Ö.Ç.2. Taslak özet metni yazarken metindeki önemsiz anlatımları siler. T.7.Ö.Ç.3. Birden fazla sözcük ve tümceyi genelleyerek kısaca belirtir. T.7.Ö.Ç.4. Taslak özet metni kendi tümceleri ile yeniden oluşturur.
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çıraklığı
Teknik	Sesli sessiz okuma, not alarak okuma, metin tamamlama, grupla yazma
Kullanılan Araç ve Gereçler	İnternet siteleri, görseller, etkileşimli tahta, etkinlik kağıtları, yansı, renkli kartonlar, renkli kalemler

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme Güdüleme 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin dikkatini çekmek için sınıfa öğretmen elindeki kutu oyunu ile girer. Öğrencilere hem derse giriş niteliğinde hem de konuya olan ilgilerini artırmak için taslak özet metin yazma kurallarından seçme, silme, genelleme ve yeniden oluşturmayı ele alacakları belirtilir.
DERSE GEÇİŞ <ul style="list-style-type: none"> İşlemsel Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> Taslak özet metin yazma aşamasında öğrenilenler hatırlatılır. Taslak özet metin yazma kurallarından seçme, silme, genelleme ve yeniden oluşturmanın ne olduğu yansıda anlatılır.
ÖRNEKLEME	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen önce bir tümcede ve bir bölümcede önemli bilgilerin nasıl seçildiğini, gereksiz bilgilerin nasıl atıldığını yani silmenin nasıl yapıldığını örnekler üzerinde açıklar. Ardından öğretmen bazı sözcüklerin nasıl genel kavramlar altında toplanabileceğini, sözcüklerin genellenerek daha kısa nasıl anlatılabileceğini örnek üzerinde gösterir.

	<ul style="list-style-type: none"> • Kısaltılan tümcelerın nasıl yeniden oluşturularak yazılabileceğini öğretmen örnek üzerinde açıklar.
LİDERLİK	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen bu aşamada sürece liderlik yapar ve üstbilişsel sorular ile sürece etkin katılır. Sınıf kümelerine ayrılır. Ardından kutu oyunu etkinliği öğrencilere açıklanır.
AZALAN DESTEK	<ul style="list-style-type: none"> • Bu aşamada her kümenin öğrencileri sıra ile diğer kümenin öğrencileri ile kutu etkinliği için karşılaşır (Etkinlik 11). Süreç sonunda en çok doğru yanıtı veren küme oyunu kazanır. • Kümeler gereksinim duyduklarında öğretmenden destek ister ve öğretmen giderek desteği azaltır ve bu sürece rehberlik eder. Etkinlik sırasında öğrencilere geribildirim verilir.
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	<ul style="list-style-type: none"> • Küme çalışmasına son verilir. Öğrencilere etkinlik kâğıdı dağıtılır (Etkinlik 12). Öğrencilerden önceki derste öğrendiklerinden yönelimle yardım almadan bağımsız biçimde etkinliği yapmaları istenir. Öğretmen etkinlik kâğıtlarını değerlendirerek geribildirim verir.
GENELLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden uzmanlaştıkları düşünülerek verilen bir bölümceyi seçme, silme, genelleme ve yeniden oluşturma kurallarına uyarak birkaç tümce ile yazmaları, yazdıkları taslak özetleri paylaşmaları ve sınıfça tartışmaları istenir.

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayfaları, bireysel değerlendirme kâğıtları • Sözlü ve yazılı etkinlik çalışmaları
GENEL ÖZET	<ul style="list-style-type: none"> • Taslak özet metin yazmanın bu derste işlenen adımları özetlenir.

ETKİNLİK 11.

KUTUDAKİ RENKLER

Açıklama: Silme, genelleme, yeniden yazma kurallarını uygulamak için uygun tümceler belirlenir. Bu tümceler bilgisayarda yazılarak hazırlanır. Ardından renkli etkinlik çubuklarının ön yüzüne yapıştırılır. Üst bölümüne de uygulanması gereken kural yazılır. Sonra kutuya açılan boşluklara çubuklar karışık biçimde yerleştirilir. Her küme karşılaşacak öğrenciyi seçer. Öğrencilerden beklenen çekilen çubuktaki kuralı tümceye uygulayarak yeni biçimini söylemeleridir. Karşılaşan iki öğrenci yanlış yapana kadar çubuk çekmeye devam eder. Kum saati bitene kadar karşılaşma sürer. Tüm küme üyeleri karşılaşınca etkinlik biter. En çok doğru yanıtı veren küme karşılaşmayı kazanır.

- *T.7.Ö.Ç.1.* Taslak özet metin yazarken, metindeki önemli olayları, kişileri, yerleri, uzamları ve zamanları seçer.
- *T.7.Ö.Ç.2.* Taslak özet metni yazarken metindeki önemsiz anlatımları siler.
- *T.7.Ö.Ç.3.* Birden fazla sözcük ve tümceyi genelleyerek kısaca belirtir.
- *T.7.Ö.Ç.4.* Taslak özet metni kendi tümceleri ile yeniden oluşturur.

ETKİNLİK 12.

SEÇ-SİL-GENELLE-YENİDEN YAZ

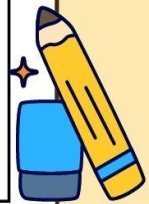


Aşağıdaki verilen tümcelerde tümceden çıkartılınca tümcenin anlamını etkilemeyecek sözcükleri siliniz ve yeni biçimini kutulara yazınız.

ÖNCE	SONRA
1. İnsanlar "gökdelen" kelimesini bir binayı tarif etmek için ilk defa 1885'te kullandılar.	
2. Antik Mısırlılar, tabanları geniş, üst kısımlarına doğru daralan piramitler inşa ettiler.	

Aşağıdaki verilen bölümcelerde bölümceden çıkartılınca anlamı etkilemeyecek tümceleri siliniz ve yeni biçimini kutulara yazınız.

ÖNCE	SONRA
1. Kim bilir kaç kez birine "Dün gece çok acayip bir rüya gördüm." dedin? Herhalde defalarca. Aslında gecede altı rüya görmeyi mümkün. Üstelik aralarından bazılarının çok çığır olacağı kesin. Rüvaları beynin anıları, duyguları ve düşünceleri saklayan bölümü üretir. Beynin geceleri zihninde biriktirdikleriyle son zamanlarda düşündüklerini birbirine harmanlar. Sonuçta ortaya acayip ama gerçekçi rüyalar çıkar.	



SEÇ-SİL-GENELLE-YENİDEN YAZ

Aşağıda verilen bölümceleri genelleme kuralını uygulayarak kısaltıp sonra kutucuğuna yeni biçimlerini yazınız.

ÖNCE	SONRA
<p>1. Ülkede artan yoksulluktan pek çok insan etkileniyor. Miale de o insanlardan biri. Miale aç kalmamak için önce evini yok pahasına satmış. Para yetmeyince arabasını da satmak zorunda kalmış. Daha sonra para eden eşyalarını satmış. Şimdi ise geriye hiçbir şeyi kalmamış.</p>	
<p>2. Nil Nehri'nde timsah, kaplumbağa, kurbağa, suaygırı yaşar. Ayrıca kartallar, kırlangıçlar, balıkçılar ve karabataklar Nil kıyısının sakinlerindedir</p>	
<p>3. Şehirde çevreye sürekli zararlı gazlar salan fabrikalardan dolayı hava kirli. Ayrıca bazı fabrikalar atıklarını nehirlere boşaltarak suyu kirletiyor. Çiftçilerin ürünlerini bilinçsiz olarak ilaçlamaları toprağı da kirletmiş.</p>	



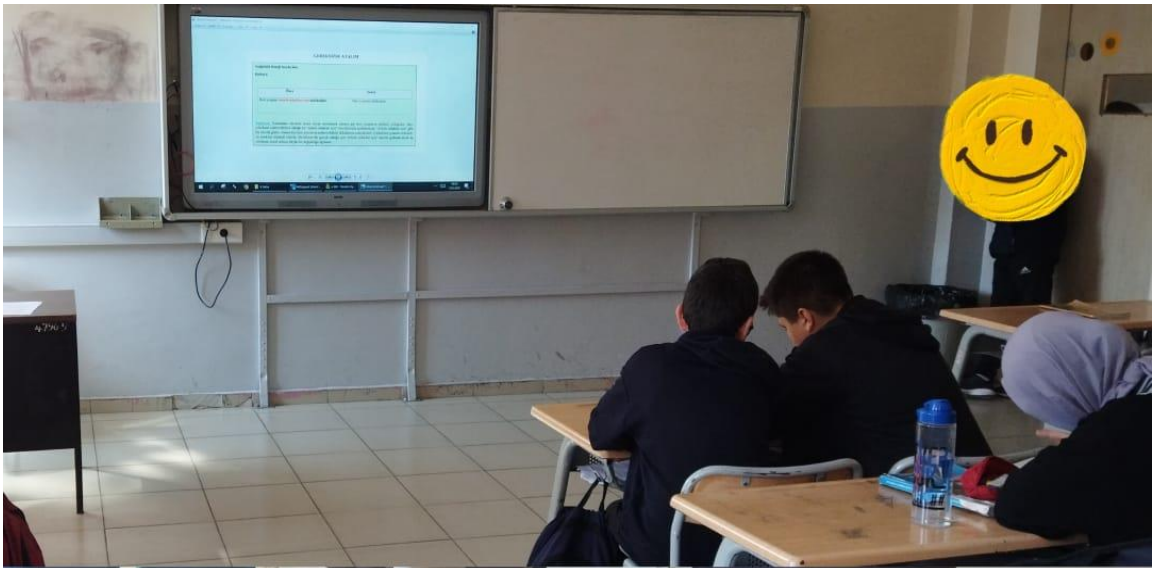
SEÇ-SİL-GENELLE-YENİDEN YAZ

Aşağıda verilen tümceleri değiştirerek kendi sözcükleriniz ile sonra kutucuğuna yeniden yazınız.

ÖNCE	SONRA
1. İnsanların yaşamlarını sürdürmek için suya gereksinimleri var.	
2. Yaşadığımız sürece katı atık ortaya çıkarırız. Ancak ne kadar az atık ortaya çıkarırsak o kadar iyidir. Dünyamıza o kadar az zarar vermiş oluruz. Çünkü herhangi bir işlemde geçirilmeyen katı atıklar ya karaları ya da denizleri kirletir.	
3. Sevinçle boynuna atıldım, nerede benim köpeğim diyecektim ki, içerden gelen boşuk bir hırlamayla irkildim.	



- T.7.Ö.Ç.1. Taslak özet metin yazarken, metindeki önemli olayları, kişileri, yerleri, uzamları ve zamanları seçer.
- T.7.Ö.Ç.2. Taslak özet metni yazarken metindeki önemsiz anlatımları siler.
- T.7.Ö.Ç.3. Birden fazla sözcük ve tümceyi genelleyerek kısaca belirtir.
- T.7.Ö.Ç.4. Taslak özet metni kendi tümceleri ile yeniden oluşturur.



EĞİTİM DURUMU 7.

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (8. HAFTA) / I

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40 (3 ders saati)
İzlek	Siyah Bisiklet

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve yazma beceri alanı <i>T.7.Ö.Ç.1.</i> Taslak özet metin yazarken, metindeki önemli olayları, kişileri, yerleri, uzamları ve zamanları seçer. <i>T.7.Ö.Ç.2.</i> Taslak özet metni yazarken metindeki önemsiz anlatımları siler. <i>T.7.Ö.Ç.3.</i> Birden fazla sözcük ve tümceyi genelleyerek kısaca belirtir. <i>T.7.Ö.Ç.4.</i> Taslak özet metni kendi tümceleri ile yeniden oluşturur. <i>T.7.Ö.Ç.3.</i> Kaynak metinde altını çizdiği tümceleri ve aldığı notları taslak özet metinde kullanır. <i>T.7.Ö.Ç.4.</i> Taslak özeti kaynak metnin uzunluğundan daha kısa olacak biçimde yazar. <i>T.7.Ö.Ç.5.</i> Özette kaynak metnin konusuna bağlı kalarak bölümceler oluşturur. <i>T.7.Ö.Ç.6.</i> Taslak özet metinde ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle destekler. <i>T.7.Ö.Ç.7.</i> Özeti metindeki olay, konu sıralaması ve zaman uyumuna dikkat ederek yazar.
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çıkarıklığı
Teknik	Soru yanıt, tartışma, not alarak okuma, metin tamamlama
Kullanılan Araç ve Gereçler	Görseller, etkileşimli tahta, etkinlik kâğıtları, yansı, renkli kartonlar, renkli kalemler

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme 	<p>Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bisiklet sürmeyi biliyor musunuz? Biliyorsanız nerede ve kim tarafından öğrendiniz?
	<ul style="list-style-type: none"> Güdüleme <ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere hem derse giriş niteliğinde hem de konuya olan ilgilerini artırmak için derste işlenecek konuya ilişkin salık verilir.

<p>DERSE GEÇİŞ</p> <ul style="list-style-type: none"> • İşlemsel Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> • Özetlemenin ne olduğu ve hangi aşamalarının olduğu öğrencilere hatırlatılır (Özetleme amaçlı okuma, Taslak özet metin oluşturma, Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme). • Taslak özet metin yazma aşamasında öğrenilenler hatırlatılır. • Taslak özet metin yazma kurallarından; • Kaynak metinde altını çizdiği tümceleri ve aldığı taslak özet metinde kullanma, • Taslak özeti kaynak metnin uzunluğundan daha kısa olacak biçimde yazma, • Taslak özet metinde anadüşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleme, • Özeti metindeki olay, konu sıralaması ve zaman uyumuna dikkat ederek yazma örneklerle açıklanır.
<p>ÖRNEKLEME</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen <i>Siyah Bisiklet</i> adlı metinden aldığı bölümce üzerinden ilgili özet yazma kurallarını nasıl uyguladığını gösterir ve bölümcenin özetini bir tümce ile yazar.
<p>LİDERLİK</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen bu aşamada sürece liderlik yapar ve üstbilişsel sorular ile sürece etkin katılır. Sınıf kümelerine ayrılır. Ardından yapboz etkinliği için araç gereçler, kaynak metin kopyaları kümelerle dağıtılır ve etkinlik öğrencilere açıklanır.
<p>AZALAN DESTEK</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bu aşamada öğrencilerden etkinlik yönergesine uygun biçimde verilen öykü kesitini okuyarak yapboz parçalarını doldurmaları istenir (Etkinlik 13). Kümeler etkinlik sırasında metne ilişkin tartışılar, üstbilişsel konuşmalar gerçekleştirirler. Gereksinim duyduklarında öğretmenden destek isterler ve öğretmen giderek desteği azaltır ve bu sürece rehberlik eder. Son olarak da her kümenin seçtiği öğrenci etkinliği sınıf arkadaşlarına sunar. Öğretmen ve öğrenciler tarafından geribildirim verilir.
<p>ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Küme çalışmasına son verilir ve öğrencilerden önceki derste de öğrendiklerinden yönelimle tahtaya çıkarak <i>Siyah Bisiklet</i> adlı metne ilişkin özeti bağımsız olarak yazmaları ve paylaşımları istenir (Etkinlik 14).
<p>GENELLEME</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden uzmanlaştıkları düşünülerek yazdıkları taslak özetleri sınıfça tartışmaları istenir.

BÖLÜM IV

<p>DEĞERLENDİRME</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayfaları, bireysel değerlendirme formları. • Sözlü ve yazılı etkinlik çalışmaları
<p>GENEL ÖZET</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Taslak özet metin yazmanın bu derste işlenen adımları özetlenir.

ETKİNLİK 13

METNİ BOZ ÖZET YAZ (YAPBOZ)

Açıklama: İşbirlikli öğrenmenin en önemli etkinliklerinden olan yapboz etkinliği için öncelikle boş insan yüzleri bilgisayarda hazırlanır ve basılır. Ardından her birinin tabanına farklı renk fon kâğıdı yapıştırılır. Üstteki beyaz renkli insan yüzü biçimindeki kâğıt yapboz parçaları biçiminde dört bölüme ayrılır. Her bir parçaya Zeynep Cemali'nin Siyah Bisiklet öyküsünden alınan seçme, silme, genelleme, yeniden yazma ve konu/ anadüşünce/ başlık bölümceleri yapıştırılır. Öğrencilerden beklenen her kümenin yapboz parçalarını tartışarak ilgili parçanın altına isteneni yazmasıdır. Süreç sonunda her küme etkinlik kâğıdını sınıfla paylaşır öğretmen ve öğrenciler sözlü geribildirim verir. Etkinlik tamamlanır.

- *T.7.Ö.Ç.1.* Taslak özet metin yazarken, metindeki önemli olayları, kişileri, yerleri, uzamları ve zamanları seçer.
- *T.7.Ö.Ç.2.* Taslak özet metni yazarken metindeki önemsiz anlatımları siler.
- *T.7.Ö.Ç.3.* Birden fazla sözcük ve tümceyi genelleyerek kısaca belirtir.
- *T.7.Ö.Ç.4.* Taslak özet metni kendi tümceleri ile yeniden oluşturur.
- *T.7.Ö.Ç.6.* Taslak özet metinde anadüşünceyi yardımcı düşüncelerle destekler.

ETKİNLİK 14.

KİŞİÇSÖ

Açıklama: Zeynep Cemali'nin Siyah Bisiklet adlı öyküsünün kopyaları ve renkli not kâğıtları öğrencilere dağıtılır. Ardından metni özetlemek için tahtaya **Kişiler**, **İstenenler**, **Sorun**, **Çözüm Yolları**, **Sonuç**, **Özet** sözcüklerinin yazdığı renkli kâğıtlar yapıştırılır. Etkinlik öğrencilere açıklanır. Metin öğrenciler tarafından okunur. Ardından öğrencilerden tahtada bulunan kâğıtlarda istenenleri düşünmeleri ve önlerindeki not kâğıtlarına istenenleri yazmaları söylenir. Daha sonra gönüllü öğrenciler tahtaya gelerek ilgili kâğıdın altına yazdıkları notları yapıştırır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından anında geribildirim verilir. Etkinlik tamamlanır.

- *T.7.Ö.Ç.3.* Kaynak metinde altını çizdiği tümceleri ve aldığı notları taslak özet metinde kullanır.
- *T.7.Ö.Ç.4.* Taslak özeti kaynak metnin uzunluğundan daha kısa olacak biçimde yazar.
- *T.7.Ö.Ç.5.* Özette kaynak metnin konusuna bağlı kalarak bölümceler oluşturur.
- *T.7.Ö.Ç.6.* Taslak özet metinde anadüşünceyi yardımcı düşüncelerle destekler.
- *T.7.Ö.Ç.7.* Özeti metindeki olay, konu sıralaması ve zaman uyumuna dikkat ederek yazar.



EĞİTİM DURUMU 8.

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (8. HAFTA) / II

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40 (2 ders saati)
İzlek	Siyah Bisiklet

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve yazma beceri alanı T.7.Ö.Ç.1. Kaynak metindeki olay örgüsüne uygunluğu açısından özet metni yeniden okur. T.7.Ö.Ç.2. Özet metinde anlamsal bütünlüğü sağlamak için tümceleri ve bölümceleri eklemeler ya da çıkartmalar yaparak yeniden düzenler. T.7.Ö.Ç.3. Yazdığı taslak özet metindeki anlatımı açıklık, akıcılık ve yalınlık açısından gözden geçirir ve düzenler. T.7.Ö.Ç.4. Taslak özet metni yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirir ve düzenler. T.7.Ö.Ç.5. Sayfa düzenini okumayı kolaylaştıracak biçimde düzenler.
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çıkarıklığı
Kullanılan Araç ve Gereçler	İnternet siteleri, görseller, etkileşimli tahta, etkinlik kağıtları, yansı, renkli kartonlar, renkli kalemler

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ <ul style="list-style-type: none"> Dikkat Çekme Güdüleme 	<p>Öğrencilerin dikkatini çekmek için aşağıdaki soru öğrencilere yöneltilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Yazdığımız bir yazıyı ya da bir iletiyi paylaşmadan önce okuyor musunuz?
DERSE GEÇİŞ <ul style="list-style-type: none"> İşlemsel Bilgi Aktarımı 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen, öğrencilere bir önceki derste yazdıkları taslak özet metni gözden geçirip düzenleyerek tamamlayacaklarını belirtir. Özetlemenin ne olduğu ve hangi aşamalarının olduğu öğrencilere hatırlatılır (Özetleme amaçlı okuma, Taslak özet metin oluşturma, Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme). Taslak özet metni gözden geçirme, düzenleme ve düzeltme aşaması örnek ile öğrencilere açıklanır.
ÖRNEKLEME	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen örnek bir taslak özet metni nasıl gözden geçirip düzenlediğini öğrencilere gösterir.

LİDERLİK	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen bu aşamada sürece liderlik yapar ve üstbilişsel sorular ile sürece etkin katılır. Öğrencilerden verdiği örneği incelemelerini ister. Sorusu olan öğrencilerin sorularını yanıtlar ve öğrencilere rehberlik eder.
AZALAN DESTEK	<ul style="list-style-type: none"> • Ardından bir önceki derste öğrencilerin Siyah Bisiklet metnine ilişkin bağımsız olarak yazdıkları taslak özetleri öğretmen yanlarındaki arkadaşları ile değiştirmelerini ister. Öğrencilerden etkinlik yönergesine uygun biçimde yazdıkları özetleri eşi ile tartışmaları, üstbilişsel konuşmalar gerçekleştirmeleri istenir. Ardından her öğrencinin kendi kâğıdını geri alması istenir. Yazdıkları taslak özet metni arkadaşının verdiği geribildirim sonucu gözden geçirmeleri ve gerekiyorsa son biçimini temiz bir sayfaya yazmaları istenir. Bu aşamada gereksinim duyduklarında öğretmenden destek isterler ve öğretmen giderek desteği azaltır ve bu sürece rehberlik eder.
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	<ul style="list-style-type: none"> • Küme çalışmasına son verilir. Öğrencilerin önceki derste de öğrendiklerinden yönelimle bağımsız biçimde yazdıkları taslak özeti kurallarına uygun biçimde gözden geçirip düzenleyerek yazabilir duruma gelmesi sağlanır.
GENELLEME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden uzmanlaştıkları düşünülerek yazdıkları özetlerin son biçimini sınıf ile paylaşmaları istenir. Yazdıklarına kısaca sözlü olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından geribildirim verilir.

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayfaları, bireysel değerlendirme formları. • Sözlü ve yazılı etkinlik çalışmaları
GENEL ÖZET	<ul style="list-style-type: none"> • Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme aşaması özetlenir.



ÖYKÜ ANLATIMI (KENDİNİ DEĞERLENDİRME)

ADI ve SOYADI:.....

SINIFI:

TARİH: ...

ÖYKÜNÜN ADI:.....

YAZARI:

	Evet	Arkadaşımın veya öğretmenimin yardımıyla	Hayır
Kahramanların adlarını söyledim. ve uygun başlığı yerleştirdim.			
Olayın geçtiği yeri betimledim.			
Olayları oluş sırasına göre anlattım.			
Öyküdeki problemleri/ana düşüncayı açıkladım.			
Öyküdeki problemlerin çözümlerini açıkladım.			
Öyküye ilişkin duygularımı açıkladım.			
Öyküyü, başka bir öyküdeki veya kendi hayatımdaki bir olayla karşılaştırdım.			
Öyküdeki en beğendiğim olayı/karakteri nedenleriyle belirttim.			





EĞİTİM DURUMU 9.

BÖLÜM I EĞİTİM DURUMU (9. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40+40+40 (5 ders saati)
İzlek	

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çiraklığı
Teknik	Not olarak okuma, beyin fırtınası, metin tamamlama
Kullanılan Araç ve Gereçler	Kaynak metin, A4 kâğıdı

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ • Dikkat Çekme • Güdüleme	
DERSE GEÇİŞ • İşlemsel Bilgi Aktarımı	<ul style="list-style-type: none"> Bu derste öğrencilere <i>Islığıma Gel Oyunu</i> adlı kaynak metin ve bu metni özetlemeleri için satır çizgileri olan bir A4 kâğıt yeniden verilir. Öğrencilerden metni okuyarak özetlemeleri istenir. Metni diledikleri biçimde ve uzunlukta özetleyebilecekleri belirtilir. Ayrıca öğrencilere dağıtılan metinlerin, özet yazma sırasında toplanmayacağı istedikleri zaman metinlere dönüp bakabilecekleri söylenmiştir. Dersin sonunda yazılan özetler toplanmıştır Öğrencilere Okuduğunu Anlama Testi yeniden uygulanır. Öğrencilere Özetleme Tutum Ölçeği yeniden uygulanır. Öğrencilere Özetleme Özyeterlik Ölçeği yeniden uygulanır.
ÖRNEKLEME	
LİDERLİK	
AZALAN DESTEK	
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	
GENELLEME	

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	
----------------------	--

GENEL ÖZET	
-------------------	--

EĞİTİM DURUMU 9.

BÖLÜM I

EĞİTİM DURUMU (10. HAFTA)

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	7
Metnin Türü	Öykü
Önerilen Süre	40+40+40+40 (4 ders saati)
İzlek	

BÖLÜM II

Beceri Alanı ve Öğrenme Çıktıları	
Anahtar Sözcükler	Öyküleyici metin, özetleme, okuma ve yazma
Öğrenim Modeli	Okuma çiraklığı
Kullanılan Araç ve Gereçler	Kayıt cihazı

BÖLÜM III

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: GİRİŞ • Dikkat Çekme • Güdüleme	
DERSE GEÇİŞ • İşlemsel Bilgi Aktarımı	• Bu aşamada uygulanan eğitim sürecine ilişkin öğretmen tarafından okulun kütüphanesinde gönüllü 10 öğrenci ile birebir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilir.
ÖRNEKLEME	
LİDERLİK	
AZALAN DESTEK	
ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME	
GENELLEME	

BÖLÜM IV

DEĞERLENDİRME	
----------------------	--

GENEL ÖZET	
-------------------	--

EK 12. Özgeçmiş