

## Yaratıcı Dramadan Fragman Tekniğinin Geleneksel Özetleme Tekniği ile Karşılaştırılması Perihan Korkut<sup>1</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2024.007

### Makale Geçmişi

Gönderim: 30.08.2023

Kabul: 26.12.2024

### Anahtar Sözcükler

Özetleme

Fragman tekniği

Yaratıcı drama

Yabancı dil olarak İngilizce

### Makale Türü

Araştırma makalesi

### Öz

*Bu çalışmada, yaratıcı drama tekniklerinden biri olan fragman tekniği ile geleneksel özetleme etkinliğinin öğrencilerin ortaya koydukları ürünler ve iki tür etkinliğe yönelik algıları açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada öğrenciler 19 ve 20 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruba da aynı yazara ait benzer konulu iki farklı kısa öykü uygulanmıştır. Böylece her iki grup da farklı hikâyelerle hem fragman hem de geleneksel özetleme tekniğini kullanmışlardır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra her iki gruba odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Sonuçlara göre, iki görev, ana fikirlerin etkin bir şekilde kapsanması ve içerdiği bilişsel süreçler açısından benzer bulunmuştur. Odak gruplarına göre, öğrencilerin fragman yöntemini kullanarak çalıştıkları hikâyeye hakkında daha iyi hissettikleri ve onu daha iyi anladıkları görülmüştür. Öğrenciler fragman stratejisini üç ana nedenden dolayı beğendiklerini ifade etmişlerdir: olayları dahil ederek anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olması, yeni, eğlenceli ve motive edici deneyimler vermesi ve konuşma becerilerinin özet tekniğinden daha iyi kullanılması.*

### Önerilen Atf

Korkut, P. (2024). Yaratıcı dramadan fragman tekniğinin geleneksel özetleme tekniği ile karşılaştırılması. Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 125-141. <https://doi.org/10.45786/ ydrama.2024.007>

## Giriş

Öğretmenlik, doğası gereği bir tür hikâye anlatma işidir. Hangi ders olursa olsun, öğretmen, bir tarihi olayı, bir deneyin adımlarını veya bir matematik problemini anlatırken aynı zamanda sözlü bir hikâye sunmuş olur. Yabancı dil öğretmenleri için hikâye anlatmak daha da önemlidir, çünkü sürekli olarak dilin çeşitli yönlerini bağlam içinde tanıtmaları gerekir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde, öğrencilerin yazılı bilgiyi sözlü olarak özetleme becerilerini kazanmalarına yardımcı olacak yöntemlerin araştırılması önemlidir.

Özetleme, etkili bir okuduğunu anlama değerlendirme yöntemidir. Bir öğrencinin özetini değerlendirerek, hangi noktalara dikkat ettiği ve nasıl bağlantılar kurduğu net bir şekilde anlaşılabilir. Ancak, özetleme çoğunlukla bireysel bir faaliyet olduğundan kişisel gelişime daha kapalı bir yöntemdir. Drama tekniklerinden biri olan fragman, diğer öğrencilerin iş birliğini gerektirir ve birbirlerinin düşünce kalıplarını etkilemelerine izin verir. Ayrıca, yazılı olanı görsel bir sunuma dönüştürmek, belirli düşünme biçimlerinin kullanılmasını gerektirir. Bu özellikleri sayesinde, fragman tekniği, özetleme faaliyetine göre sınıf içinde daha iyi kullanılabilir daha etkileşimli bir teknik olarak görülebilir.

Bu çalışma, sıkça yaratıcı drama alanında kullanılan fragman tekniği ile özetlemenin karşılaştırılabilir olduğu fikrine dayanmaktadır. Özetlemenin amacı, okunan bir metinde ele alınan temel kavramları özetlemektir. (Görgen, 1999). Keçik ve Uzun (2004) tarafından sözlü veya yazılı olarak sunulan kısa anlatılar olarak tanımlanan özetleme etkinliğinde, bir metnin ayrıntıları netleştirilir ve ana fikirleri vurgulanır. Adıgüzel'in (2010) kitabında kapsamlı bir şekilde ele alınan fragman tekniği, "bir hikâyenin farklı biçimlerde temsil edilmesi" olarak tanımlanır (s. 490). Yani bütünü oluşturan küçük parçaların farklı bir sırayla ve farklı bir şekilde bir araya getirildiği anlamına gelir, bu da bir film fragmanının izleyiciye hikâyenin başlangıcından sonuna kadar olan ilerlemesinden ziyade tüm film hakkında bir fikir vermesi gibidir. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi, fragman tekniğinin kullanımı, öğrencilerin okuduklarıyla ilgili düşüncelerine ve bunu anlatılarında kullanmalarına yardımcı olmak için yararlı bir yöntem olarak görülebilir. Hem fragman tekniği hem de geleneksel özetleme, metni kısaltarak ve ayrıntıları atlayarak yeniden sunma içerdiğinden, her ikisinin de aynı süreçleri yansıttığı varsayılabilir. Bu varsayıma dayanarak, bu küçük ölçekli çalışmada, geleneksel özetleme etkinliği ile fragman tekniği, elde edilen ürünler ve öğrencilerin görüşleri açısından karşılaştırılmaktadır. Bu bilgiler ışığında, İngilizce dersleri ve İngilizce öğretmen eğitimi kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için fragman tekniğinin kullanımı hakkında bir değerlendirme yapılması amaçlanmaktadır.

## Eğitimde Özetleme

Eğitimde özetlemenin yeri, üç ana faktör açısından önemlidir. İlk neden, özetleme becerilerinin genellikle akademik yazma becerisinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmesidir. Öğretmenler, akademik konulardaki anlayışlarını ve bilgilerini değerlendirmek için öğrencilerden çeşitli kaynaklardan bilgi toplayarak özet yazmalarını isteyebilir (Hidi & Anderson, 1986). İkinci olarak, bir özet oluşturmanın öğrencilere materyal hakkındaki metakognitif bilgilerini kontrol etme konusunda yardımcı olduğu düşünülmektedir (Thiede & Anderson, 2003). Son olarak, bilgilerin yanında özetler sunulduğunda öğrencilerin içeriği daha etkili bir şekilde özümlediği gösterilmiştir

(Hildenbrand, Roberts, & Wiley, 2023). Bu açıdan, eğitim ortamlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin mükemmel özetler sunabilme yeteneğine sahip olmaları önemli görünmektedir.

Eğitimde özetleme becerilerinin önemi nedeniyle, özetleme eğitimi üzerine yapılan araştırmalar önemli ölçüde artmıştır. Strateji eğitimi ile kazanılan gelişmiş özetleme becerilerinin öğrenci performansını artırdığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Ahn, 2022; Chauhan vd., 2022; Cordero-Ponce, 2000; Özdemir, 2018). Çoğu dersin standart bir ödevi olmasına rağmen, öğrenciler genellikle etkili özetler üretebilmek için gerekli becerilere kendiliğinden sahip olamayabilirler. Öğrenciler, olgunlaştıkça ve deneyim kazandıkça özetleme yeteneklerini geliştirirler (Brown, Day, & Jones, 1983). Bu nedenle, öğrencilere özetleme stratejilerini öğretmek ve özetleme pratiği yapma fırsatları sağlamak önemli görünmektedir.

Özetleme aynı zamanda okuduğunu anlama stratejisi olarak da kabul edilmektedir (Gilakjani & Sabouri, 2016). Okuduğunu anlama modelleri, metinlerin ana fikirlerini ve genel yapısını oluşturmanın önemini vurgular (Van Dijk & Kintsch, 1983), bu da özetlemenin, önemsiz parçaların silinerek metnin özünün uzun vadeli bellekte oluşturulmasıyla benzer olduğunu belirtir (Kintsch & Van Dijk, 1978). Hidi ve Anderson'a (1986) göre, yetersiz özetler, "öğrencilerin orijinal metinlerde önemli olanı seçme, farklı metin parçalarını koordine etme ve entegre etme konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır" (s. 474). Öte yandan, öğrenciler bilgiyi özetlemelerini gerektiren daha fazla etkinlikte yer aldıklarında, daha büyük bir metakognitif izleme geliştirirler. Thiede ve Anderson'ın (2003) literatür taramalarında, özet yapmanın okuduğunu anlamayı artırmada aşağıdaki faydalarına ilişkin araştırma kanıtları bulmuşlardır (s. 131):

- Özetleri oluşturma süreci, okuyucuların bir metindeki kavramlar arasında ilişkiler kurmalarına ve bu kavramları önceki bilgilerine bağlamalarına yardımcı olur.
- Özetleme, okuyucuların metnin daha önemli bilgilerine odaklanmalarına yardımcı olarak anlama becerisini artırır.
- Özetleme, okurken kendi kendini sınama sürecini teşvik ederek anlamayı artırır.

Öğrenciler, özetleme sırasında derinlemesine bilişsel işlemler yaparlar (Lockhart & Craik, 1990), bu da metin analizi sırasında önemli bir zihinsel çaba gerektirir (Oded & Walters, 2001). Öğrencilerin özetleme için gerçekleştirdiği makro işlemler, önemsiz ve gereksiz bilgilerin silinmesi, ayrıntıların genelleştirilmesi ve genel bir tema veya bir ana fikir oluşturulmasıdır, bunlar da çıkarımlar yapma ve satır aralarını okuma yoluyla gerçekleşir (Kintsch & Van Dijk, 1978). Bu zihinsel işlemler, öğrencilerin ürettikleri özetlerde gözlemlenebilir olmalıdır. İyi bir özetin nitelikleri, Li ve Wang (2021) tarafından geliştirilen bir puanlama rubriğiyle belirlenmiştir. Çalışmaya göre, ana fikrin kapsanması kriteri, kaynak metnin tüm ana fikirlerinin özet içinde görünmesini gerektirirken, entegrasyon kriteri fikirlerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde yeniden düzenlenmesiyle ilgilidir. Dil kullanımı kriteri, özet içinde kullanılan dilin doğruluğunu ve akıcılığını yansıtır. Son olarak, kaynak kullanımı kriteri, kaynak metinlerin ana fikirlerinin öğrencilerin kendi cümleleriyle doğru bir şekilde sunulma şeklini yansıtır. Anlatı metinleri özetlenirken, eylem, konu ve nesne, zaman dilimi ve ortam hakkında bilgi içermesi önemlidir (Liao vd., 2016). Mwinyi ve arkadaşlarına göre (2017), öğrenciler, bu özellikleri göz önünde bulunduklarında bir hikâyenin önemli olaylarını daha iyi görselleştirebilir ve hatırlayabilirler.

## Yaratıcı Drama ve Fragman Tekniği

Yaratıcı drama, dil eğitiminde ve okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılır. “Drama, yaratıcılığı, özgünlüğü, duyarlılığı, akıcılığı, esnekliği, duygusal istikrarı, iş birliğini ve ahlaki tutumların incelenmesini arttırırken, iletişim becerilerini geliştirir” (Dervishaj, 2009). Öğrenciler, sahnede gerçek iletişimi anımsatan kelime ve dilbilgisel yapı taşlarını kullanarak anlam oluşturma yeteneklerini sergileyebilirler. Dil becerilerini bir izleyici karşısında kullandıklarında, onları hatırlamaları daha olasıdır. Dil öğretiminde drama, insanların ilgisini çeken ve bu ilginin insanların dilleri öğrenmesine yardımcı olduğu kabul edilen bir yoldur. Diyalog ve sahne talimatları, aktörleri ve izleyicileri ilgili tutmak için tasarlanmıştır (Fleming, 2009).

Fragman tekniği, yaratıcı dramaya ait tekniklerden biridir. Bu teknik, daha uzun bir hikâyenin en önemli noktalarını sınırlı bir uzunluğa özetleyerek daha kısa bir şekilde sunma eylemidir. Bu, genel hikâyeyi iyi anlamayı, hikâyenin en önemli kısımlarını seçmeyi ve onları yeni bir formda sunarak izleyicinin hikâyeye ilgisini çekecek şekilde sunmayı gerektirir (Adıgüzel, 2010). Bu açıdan, fragman tekniğinin ve özetlemenin öğrencilerin benzer makro işlemleri kullanmasını gerektirdiği savunulabilir. Bu makro işlemler, silme, genelleme ve inşa olarak tanımlanır (Kintsch & Van Dijk, 1978). Fragmanın sınırlı bir zaman diliminde sunulması gerektiğinden, öğrenciler hikâyenin önemsiz kısımlarını silerken hikâyenin temel unsurlarını korumak zorundadır. Ayrıntıları genelleştirmeli ve hikâyenin ana fikrini oluşturmak ve iletmek için kendi kelimeleriyle sunmalıdır. Bu nedenle, fragman tekniği, öğrencilerin özetleme becerilerini ve stratejilerini etkinleştirmenin iyi bir yolu olabilir.

Nadiren iş birlikçi olarak gerçekleştirilen özetleme uygulamalarından farklı olarak fragman tekniği, bir hikâye metninin özetini çoklu temsiller biçiminde oluşturmak ve sunmak için bir grup çabası gerektirir. Zare ve Delavar’ın (2023) birlikte özet yazma çalışması yaptığı bir çalışmada bu, öğrencilerin özsaygılarını, minnettarlıklarını, topluluğa bağlılıklarını, mutluluklarını ve öğrenme şevklerini teşvik eden altruistik eylemlere yol açmıştır. Akran öğrenmesini teşvik etmek için öğrenci gruplarına özetleme yapma görevleri verilebilir. Benzer şekilde, fragman tekniği kullanılarak, özetleme çalışmaları etkileşimli bir sınıf uygulaması haline gelebilir. Chi’nin (2009) ifadesiyle, etkileşimli etkinlikler, bir konu üzerinde önemli ölçüde diyalog kurulması ve akranların katkılarının göz ardı edilmemesini gerektirir (s. 77). Dolayısıyla, fragman tekniği, özetlemenin faydaları ile yaratıcı dramanın sosyal ve duygusal faydalarının birleştirildiği bir kesişim noktası olabilir.

Fragman tekniği, araştırma çalışmalarında son derece az incelenmiştir. Ancak, fragman tekniğine benzer bir uygulama, metinlerin çoklu temsilleri ve öğrencilerin okuma materyalinin anlayışını geliştirme gücü açısından ilgi gören kitap fragmanı etkinliğidir. Kitap fragmanları, öğrenciler tarafından video formatında hazırlanır ve farklı platformlar aracılığıyla akranlarıyla paylaşılır. Örneğin, Aydın ve Başoğlu (2016), Avustralya programında video fragmanı hazırlama tekniğinin ana dilin gelişimine etkisini inceledikleri makalelerinde fragman tekniğinin uygulanma örneklerini incelemiş ve bunun “öğrencinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan işbirlikçi ve süreç tabanlı bir performans etkinliği olduğunu” ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada, Jewitt (2008), kitap fragmanlarının temel bir yönünün “görüntü, eylem, ses vb. temsil ve iletişim kaynaklarının yeni çoklu temsil topluluklarınca yeniden yapılandırılması” olduğunu savunmuştur (s. 241). Phillips ve Smith (2012), öğrencilerin dijital kitap fragmanlarındaki ses kullanımına odaklanmış ve öğrencilerin “izleyiciler için sesleri sofistike ve çeşitli şekillerde kullanarak birden

fazla ve katmanlı anlam ifade eden tabakalı anlatılar ve kavramsal alanlar oluşturduklarını ve sesi kullanmanın öğrencilerin metni daha etkili bir şekilde anlamalarına yardımcı olduğunu” belirtmiştir (s. 94). Bu çalışmalar özellikle video fragmanları üzerine odaklansa da bulgular, yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan fragman tekniğinin yararları açısından umut vericidir. Yaratıcı drama alanında tanımlanan fragman tekniğinde, fragmanlar videoya kaydedilmez, ancak sınıfa canlı olarak sunulur. Bu nedenle, bu çalışma, geleneksel özetleme faaliyetiyle karşılaştırılarak fragman tekniğini inceleyen yeni bir araştırma hattının bir başlangıcı olarak düşünülebilir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, anlatı türündeki okuduğuna anlamaya hizmet edebilecek iki alternatif olan özetleme ve fragman tekniklerini, okuduğunu anlama ve öğrenci tepkileri açısından karşılaştırmaktır. Bu sayede dramaya ait tekniklerden biri olan fragmanın, okuduğunu anlama konusunda iyi bilinen ve iyi araştırılmış olan özetlemeye kıyasla eğitim potansiyelinin ne olduğu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Fragman tekniğindeki öğrenci ürünleri, bir özetin sahip olduğu niteliklere sahip midir?
2. İki teknik arasında karşılaştırma yaparken öğrencilerin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, küçük ölçekli bir nitel çalışmadır. Nitel yöntem “katılımcıların seslerini içerir, araştırmacının öznel durumunu yansıtır ve problemi karmaşık bir şekilde açıklar ve yorumlar, literatüre katkıda bulunur veya eylem çağrısında bulunur” (Creswell, 2007, s.37). Bu açıdan, bu yöntem, bu makalenin belirtilen araştırma amacına ilk bakış açısını kazanmak için en uygun olanıdır. Veri toplama gözlemler ve odak grup görüşmeleri yoluyla yapılmıştır. Gözlem, eğitim bağlamının doğal bir parçasıdır. Bu, araştırmacının/öğretmenin özetler ve fragmanlar gibi öğrenci ürünlerine eleştirel bir şekilde bakmasına olanak tanır. Odak grupları, “toplumsal beyin fırtınası” formatına dayanır (Dörnyei, 2007, s.144), bu nedenle derslerde de beyin fırtınası ve grup tartışmalarının yaygın olarak kullanılması açısından sınıf araştırmaları için uygundur.

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın katılımcıları, tipik vaka örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü 2021-2022 akademik yılının bahar döneminde 1. sınıf öğrencileri bu çalışma için seçilmiştir. Çalışmaya 18 kadın ve 21 erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci, Konuşma 2 dersi kapsamında katılmıştır. Araştırmacı, bahsi geçen dersin öğretmenidir.

Araştırmada yer alan 39 katılımcı, Konuşma 2 dersini iki temel grup olarak almışlardır. A sınıfında 19 öğrenci (10 kadın ve 9 erkek) bulunurken, B sınıfında 20 öğrenci (8 kadın ve 12 erkek) bulunmaktadır. Her iki grup da yeterlilik, geçmiş ve ilgi açısından benzer olduğundan gruplar, pratik nedenlerle bu çalışmanın amaçları için değiştirilmeden korunmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki telefonun video kayıt özelliği kullanılarak derslerin kaydedilmesidir. Uygulamadan elde edilen fragman ve özet kayıtları, Li ve Wang’ın (2021) geliştirdiği bütünlüklük bir görev olarak özetlemeye yönelik derecelendirme

ölçeği ışığında değerlendirilmiştir. İkinci olarak odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi soruları araştırmacı tarafından bu araştırmanın özel amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre genişletilen üç ana soru kategorisi bulunmaktadır. Birinci kategori öğrencilerin hangi hikâyeyi daha çok sevdiklerini ve hatırladıklarını soran sorulardan oluşmuştur. İkinci kategori ise öğrencilerin fragman ya da özet tekniği konusundaki tercihleriyle ilgilidir. Üçüncü kategori, öğrencilerin her iki tekniğin avantaj ve dezavantajları açısından deneyimlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

### Verilerin Toplanması

Katılımcıların iki grubuna da Ernest Hemingway'e ait iki kısa hikaye sunulmuştur: "Köprüdeki yaşlı adam [The Old Man at the Bridge]" (1938) ve "Yağmurdaki kedi [The Cat in the Rain]" (1925). Bu hikayeler, içerik ve uzunluk açısından benzerdir. Aynı yazarın eserleri oldukları için benzer dil özelliklerine sahiptirler. Breuer (2007), iki hikâyeyi şu sözlerle karşılaştırır (s. 15):

*"Hemingway'in 'Cat in the Rain' ve 'Old Man at the Bridge' hikayeleri, sanki kendilerinin tam olarak ciddiye almadıkları bir nostalji havasıyla oynar. Bir tanesi varoluşsal onayı eksik olan bir melankoliyle uğraşırken; diğeri ise etkisi yüzeysel ve gerçek sonuçları olmayan, heyecan ve büyüleyicilik unsurlarını içeren bir eleştiri sunar. Her iki hikayenin genç erkekleri, ilgisiz gözlemciler, stoik tanıklardır (beklenmedik bir çifte anlamda "yabancıdırlar"). Onların bakış açılarıyla, okuyucunun metnin tarihsel zıtlığına olan tutumu yönlendirilir. Onların gözleri aracılığıyla geçmişle şimdi arasındaki karşılaşmayı nihilist bir ilgisizlikle izliyoruz."*

Çalışma, üç hafta boyunca altı ders saati sürmüştür. İlk haftada, ilk hikâye A Sınıfında grup özetleme tekniği kullanılarak incelenmiş ve B Sınıfında fragman tekniği kullanılmıştır. İkinci haftada ise, diğer hikâye A Sınıfında fragman tekniği kullanılarak incelenmiş ve B Sınıfında özetleme tekniği kullanılmıştır. Bu şekilde, her iki sınıf da her iki metni incelemiş ancak farklı teknikler kullanmıştır. Her iki sınıf da hem grup özetleme hem de fragman tekniklerini farklı hikayelerde kullanmıştır. Bu değişimin amacı, kullanılan hikâyenin ve tekniklerin sunum sırasının neden olabileceği önyargıyı dengelemektir. Üçüncü haftada, öğrenciler gruplar halinde odak grup görüşmeleri yapmak üzere davet edilmiştir.

Grup özetleme tekniği kullanıldığında, öğrenciler gruplara 4 veya 5 öğrenci olacak şekilde bölünmüştür. Her gruba, hikâye yazılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin hikâyeyi okuması ve önce tartışması, ardından hikâyenin bir özetini derlemesi ve bunu sınıfa sözlü olarak sunması istenmiştir. Özetler sırayla dinlenmiş ve ardından farklı grupların özetlerini karşılaştırmak için tartışmalar yapılmıştır. Bu uygulamalar, cep telefonunun video özelliği kullanılarak kaydedilmiştir.

Fragman tekniği kullanıldığında, öğrenciler gruplara 4 veya 5 öğrenci olacak şekilde bölünmüştür. Her gruba, hikâye yazılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin hikâyeyi okuması ve önce tartışması, ardından hikâyenin konusuna yönelik bir fragman hazırlaması ve bunu sınıfın önünde sunması istenmiştir. Fragmanlar sırasıyla izlenmiş ve ardından farklı grupların fragmanlarını karşılaştırmak için tartışmalar yapılmıştır. Bu uygulamalar, cep telefonunun video özelliği kullanılarak kaydedilmiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan da görülebileceği gibi, özet veya fragman tekniği dışındaki tüm diğer prosedürler her iki uygulama için aynı tutulmuştur. Gruplardaki öğrenci sayısı, hikayelerin sunulduğu şekli, hazırlık için izin verilen süre ve takip eden tartışmaların formatı benzerdir. Tek fark,



bir durumda öğrencilerin hikâye için bir fragman hazırlaması, diğerinde ise sadece özetlerini sözlü olarak sunmalarındır.

Uygulamalar tamamlandığında, öğrenciler odak grup görüşmeleri için çağrılmıştır. Öğrencilere hikayeleri ne kadar hatırladıkları ve hangi hikayelerin daha çok hoşlarına gittiği sorulmuştur. Ayrıca, hikayeleri çalışmanın iki yoluna ilişkin görüşleri açıkça sorulmuştur. Bu görüşmeler sırasında hangi hikâye ve hangi tekniğin daha çok hoşlarına gittiğini ve nedenini detaylandırmaları teşvik edilmiştir. Görüşmeler, daha sonra yazılıp analiz edilmek üzere cep telefonunun ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedilmiştir. Tablo 1, çalışmanın uygulama sürecini özetlemektedir.

**Tablo 1**

*Uygulama Süreci*

Uygulama	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta
Hikâye/Veri kaynağı	Old Man at the Bridge / Video kayıtları	Cat in the Rain/Video kayıtları	Odak grup görüşmeleri
A Sınıfı	Grup özetleme	Fragman tekniği	4 veya 5 kişilik gruplar ile odak görüşmeleri
B Sınıfı	Fragman tekniği	Grup özetleme	4 veya 5 kişilik gruplar ile odak görüşmeleri

### Verilerin Analizi

Öğrencilerin özet ve fragman ürünlerinin analizi için tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Özetler ve fragmanlar ana fikir kapsamı, entegrasyon, dil kullanımı ve kaynak kullanımı açısından gözlemlenmiştir (Li ve Wang, 2021). Açıklamalar ve karşılaştırmalar öğrenci üretimlerinden örneklerle sunulmuştur. Güvenilirlik için bir alan uzmanı kriterlerin uygulanması açısından kontrol etmiş ve geri bildirimde bulunmuştur.

Odak grup görüşmesi verilerinin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Analizler için Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği yol izlenmiştir: Öncelikle veriler yazıya geçirilmiş ve bütünsel bir izlenim elde edilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından belirlenen ana anlam bölümlerine kodlar atanmıştır. Kodlar yeniden incelenerek temalara ulaşılmıştır. Bulgular öğrencilerin söylediklerinden örneklerle sunulmuştur. Ortaya çıkan analiz bir saha uzmanı tarafından incelenmiş ve orijinal veri seti ile çapraz olarak kontrol edilmiştir.

Araştırmacının bu çalışmadaki rolü, çalışma için hem bazı avantajları hem de sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Araştırmacının aynı zamanda dersin öğretmeni olması öğrencilerin yanıtlarında tamamen dürüst olmamasına neden olabilir. Bu sınırlılığı aşmak için araştırmacı, çalışma başlamadan önce öğrencilerin soru sormalarına, prosedürle ilgili şüpheleri gidermelerine olanak sağlamak amacıyla çalışmanın amacı hakkında ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Ayrıca odak grup görüşmelerine katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış, öğrencilerin dilerse herhangi bir cezaya yol açmadan video verilerini çekip odak gruplarına girmemeyi seçmesine olanak tanınmıştır. Araştırmacının öğretmen rolünün avantajı, öğrencileri uzun süredir tanıyor olması ve öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki kurmuş olmasıdır. Bu, araştırmacıya grubun içinden

bir bakış açısı kazandırarak analizlerin daha doğru olarak gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler ilerleyen haftalarda sonuçları araştırmacıyla birlikte inceleyip tartışabilme avantajından da yararlanmışlardır. Bu sayede yanlış anlaşılmalara ve yanlış değerlendirmelerin düzeltilmesi mümkün olmuştur.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Öğrencilere çalışmanın amaçları ve araştırma projesi hakkında bilgi verilmiş ve etik izinler üniversitenin etik inceleme kurulundan alınmıştır (Onay no: 210031). Katılımcılara, özetleme ve fragman etkinliklerine ders gerekliliği olarak katılacakları ancak istedikleri takdirde verilerini çalışmadan çekebilecekleri ve görüşmeleri gerçekleştiremeyecekleri açıkça belirtilmiştir. Çalışmadan çekilmeleri durumunda herhangi bir ceza uygulanmayacağı vurgulanmıştır. Araştırmacı ve öğrenciler, çalışmanın başlamasından önce bu prensipler hakkında onam formlarını imzalamışlardır. Özetleme ve fragman etkinliklerinin sonunda hiçbir öğrenci verilerini çekmeye karar vermemiştir. Tüm öğrenciler gönüllü olarak görüşmelere katılmıştır.

## **Bulgular**

### **Özet ve fragman ürünlerinin analizi**

Bu bölümde, öğrencilerin ürettikleri grup özetleri ve fragmanlar tanıtılarak kaliteleri karşılaştırılmıştır. İki hikâyenin her biri için 4 özet ve 4 fragman üretilmiştir. Toplamda, 8 özet ve 8 fragman için tümevarımcı içerik analizi yapılmıştır. Bu bölümde, okuma kolaylığı ve uzunluk açısından her ürünü tek tek anlatmak yerine öncelikle her bir kriter için genel bir değerlendirme sunulmuş, uygun olan yerlerde öğrenci ürünlerinden örnekler ile desteklenmiştir.

Hikâyelerin ana fikir kapsamı, anlatı metinlerinin unsurları açısından analiz edilir. Bu unsurlar, eylem, özne ve nesne, zaman ve ortamdır (Liao vd., 2016). Hem özetlerin hem de fragmanların anlatı metinlerinin tüm unsurlarını başarılı bir şekilde içerdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, A sınıfında, “Old Man at the Bridge” hikâyesi için oluşturulan grup özeti şu şekildedir:

*Hikayemiz İspanya’da, Tartosa ve Barselona’ya yakın bir yerde geçmektedir. Hikayede, ordu personeli ve sıradan halk faşistlerden ve faşist topçulardan kaçmaya çalışmaktadır. Kalabalıktaki herkesten, en çok dikkat çeken bir kişi vardır. Ana karakterimiz ilgisini çeker ve ona doğru yürür. Ana karakterimiz, eski ve çetin adama bir sürü soru sormaya başlar ve onu tanır. Ancak yaşlı adam, özellikle kedisinden başka her hayvana ilgi gösterir. Karakterimiz yaşlı adamı güvenli bir yere gitmesi konusunda uyarır ve ondan endişelenir, ancak yaşlı adam önce reddeder ancak sonunda “Kendimi idare ederim.” der. Ancak sonunda ana karakterimiz kendi yoluna gider ve yaşlı adamı kendi haline bırakır. (P26, P27, P28, P29, P33, ve P38 grup çalışması)*

Yukarıdaki özet; hikâyenin ana karakterlerini, olayları, mekânı ve zaman bileşenlerini mütevazı bir uzunlukta kapsamaktadır. Verilen özetle yaşlı adam, orijinal metinden direk olarak alıntılanan “çetin yaşlı adam” olarak adlandırılmıştır. Ayrıca bu örnekte ana karakterin kim olduğu hakkında pek fazla bir şey söylenmemiş olsa da bu sınıfta üretilen diğer özetlerde ana karakter “asker” ve “köprüden sorumlu asker” olarak anılmıştır.

Fragman grupları da sunumlarında hikâyelerin tüm unsurlarını göstermişlerdir. Örneğin, B Sınıfında, “Old Man at the Bridge” şu şekilde sunulmuştur:



*Sahne: Tahtanın önüne bir köprüyü temsil eden iki yastık yerleştirilmiştir. Köprünün bir ucunda, elinde bastonla sandalyede kambur duran bir öğrenci oturmaktadır (yaşlılığı temsil etmek için). Başka birkaç öğrenci beden dilleri ile panik halindeki topçulardan kaçan yerel halkı temsil ederek köprüden geçer. Geçerken birbirleriyle konuşurlar, yaklaşmakta olan bir saldırı hakkında ve kaçmak için acele etmeleri gerektiği hakkında şeyler söylerler. Asker, elleriyle uzak bir yere işaret ederek onları yönlendirir. Tüm diğer karakterler son derece canlıdır ve çok hızlı hareket ederler. Yaşlı adam ise orada hareketsiz bir şekilde oturmakta ve bu olayları umursamaz bir bakışla izlemektedir.*

*Eylem: Asker yaşlı adamı fark eder ve onunla konuşur. Ona acele etmesi ve araçlardan birine binmesi gerektiğini ısrarla söyler. Yaşlı adam hayvanlarından bahseder ve onlar için endişelendiğini dile getirir. Asker onu kalkmaya ikna etmeye çalışır. Yaşlı adam kalkmaya çalışır ancak başarısız olur.*

*Kapanış: Saldırıdan önce artık zaman olmadığını gören asker, sahneden ayrılırken hikayenin sonunda geçen şu sözleri mırıldanır: “Ah, kedilerinizin kendi kendilerine nasıl bakacaklarını bilmesi, sevgili yaşlı dostum, sahip olacağınız tek şans.” (P1, P2, P3, P4, P5, ve P6 grup çalışması)*

Yukarıdaki örneklerden açıkça görülebileceği gibi hem özet hem de fragman versiyonları hikâye unsurlarını sadakatle kapsamaktadır. Ancak fragman versiyonlarında, fragman formatındaki çoklu modalite olanakları sayesinde karakterler ve olaylar hakkında daha fazla detay mümkün olmuştur. Karakterler, duygusal durumları ve atmosfer gibi bazı bilgileri sözsüz bir şekilde iletmeyi mümkün kılan bir şekilde somutlaştırılmıştır. Öte yandan, özetlerde karakter tanımları atlanmış ancak hikâyenin geçtiği yerlerin tam adları gibi kitabi bilgilere daha fazla yer verilmiştir.

Entegrasyon açısından, özet üretimleri iyi olarak değerlendirilmiştir: İyi bir entegrasyonda “cümleler mantıklı bir şekilde yeniden sıralanmıştır, bağlaçlar doğru ve yeterli sayıda kullanılmıştır ve kaynak metnin genel olarak anlaşıldığını gösterir şekilde yorumlandığı gözlenir” (Li & Wang, 2021, s. 18). Öte yandan, fragmanlar entegrasyon açısından orta düzeydedir. Orta düzeyli bir yanıt “temel olarak kaynak metnin sırasını takip eder, az sayıda yeniden sıralama ve düzenleme içerir ve kaynak metnin yorumu genel değildir” (Li & Wang, 2021, s. 18).

Dil kullanımı açısından hem özetlerde hem de fragmanlarda, kelime seçimi ve dilbilgisi doğruluğu açısından dil sorunları gözlemlenmiştir. Hiçbir özet veya fragman tamamen hatasız bir dil ile sunulmamıştır. Bunlar, öğrencilerin yeterlilik seviyelerini yansıtmaktadır. Sahnelenen sahneler kısa cümlelerle ve günlük dilde ifade gerektirdiği için fragman gruplarının performansları, özet gruplarına göre biraz daha doğru dil kullanımı göstermiştir. Özetlerdeki uzun ve karmaşık cümleler, öğrencilerin doğru bir şekilde sunmasını zorlaştırmıştır. Özet gruplarındaki öğrenciler, fragman gruplarına kıyasla notlarına daha sık başvurmuş ve telaffuz ve dilbilgisi hataları yapma eğilimi göstermişlerdir.

Son olarak, kaynak kullanımı açısından karşılaştırıldığında, özet grupları fragman gruplarını geride bırakmıştır. Tüm özet grupları sınırlı sayıda cümleyi doğrudan kaynak metinden almıştır. Ancak neredeyse tüm fragman grupları, karakterlerin sözlerini doğrudan kaynak metinden diyaloglara dahil etmeye çalışmıştır. Kaynak metinde betimlemeler varsa, bunlar fragmanlarda fiziksel olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Örneğin, özet grubunda, Cat in the Rain hikayesinin başlangıcı şu şekilde verilmiştir:

*Odaları ikinci kattaydı. Yağmur altındaki ıslak bankları görebiliyorlardı. Amerikalının karısı pencerede durmuş dışarıya bakıyordu. Pencerenin altında bir kedi vardı. Onu almaya karar verdi. Kocası ona onun yerine almaya teklif etti ama o reddetti. (P6, P8, P10, P11 ve P12 grup çalışması)*

Bu sahne, bir fragmanda tahtaya çizilerek tasvir edilmiştir. Amerikalı çift, yağmurlu hava ve masaların altında duran kedi tahtaya çizilmiştir. Karakterlerin odada karşılıklı oturup tam olarak hikayedeki aynı cümleleri konuştukları gözlemlenmiştir. Sunumlarından bir ekran görüntüsü Şekil 1'de gösterilmiştir.

## Şekil 1

*Cat in the Rain* hikayesinin fragman tekniği ile canlandırılması



*A: Ben gidip o kediyi alacağım. (P26)*

*B: Ben yaparım. (P29)*

*A: Hayır, ben alırım. Zavallı kedi masanın altında kuru kalmaya çalışıyor. (P26)*

*B: Islanma (P29)*

## Odak grup görüşmelerinin analizi

Bu bölümde, odak grup görüşmelerinin tematik analizi sunulmaktadır. Odak grup görüşmesinin ilk bölümü, katılımcıların favori hikayeleriyle ilgilidir. Her katılımcı, hangi hikâyeyi daha çok sevdiğini ve nedenini belirterek sırayla konuşmuştur. Daha sonra, bir tur daha sırayla

dönüş alınmış ve katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını detaylandırmış veya yanıtlarına eklemek istedikleri herhangi bir şeyi eklemiştir.

Katılımcıların ifadelerine göre, 22 öğrenci Old Man at the Bridge’i, 17 öğrenci ise Cat in the Rain hikayesini daha çok sevmiştir. İlk bakışta, iki hikâyeye nispeten dengeli bir şekilde dağıtılmış gibi görünmektedir. Ancak gruplara göre yanıtları incelediğimizde, ilginç sonuçlar ortaya çıkmaktadır. A sınıfında, sekiz öğrenci özet tekniği kullanılarak çalışılan Old Man at the Bridge’i tercih etmiş, diğer yandan on bir öğrenci fragman tekniği kullanılarak çalışılan Cat in the Rain’i tercih etmiştir. Ancak Old Man at the Bridge fragman tekniği kullanılarak çalışıldığı B sınıfında, 14 öğrenci tarafından tercih edilmiştir, diğer özet tekniği kullanılarak çalışıldığı diğer sınıfta ise sadece 6 öğrenci tarafından tercih edilmiştir. Yani, her iki sınıfta da öğrencilerin favori olarak seçtiği hikâyeye, fragman tekniği kullanılarak çalışılan hikayedir. Bu bulgu, fragman tekniğinin öğrencilerin metinleri değerlendirmelerini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Old Man at the Bridge’i çalışan bir öğrenci şunları söylemiştir:

*“Kendimi içinde buldum. Sembolizm beni etkiledi. Kedili hikayede aynı hissetmedim.” (P4)*

Benzer şekilde, fragman tekniği kullanılarak Cat in the Rain hikayesini çalışan bir öğrenci şunları söylemiştir:

*“Kedi sadece kadının istediği bir şey. Basit bir hikaye ama diğerini hatırlayamıyorum.” (P22)*

Sembolizm, Old Man at the Bridge hikayesini keyifle okumanın en yaygın nedeni olarak belirtilmiştir. Öğrenciler, Yaşlı Adam’ın içinde bulunduğu ikilemi anlayabilmişlerdir.

*“Hayvanlar, savaşın farklı toplum kesimlerindeki zararını sembolize ediyordu.” (P8)*

Cat in the Rain hikayesinde politik tema Old Man at the Bridge hikayesindeki kadar vurgulanmamıştır. Öğrenciler, çiftin anlaşmazlığını daha kişisel bir düzeye taşımıştır. Öğrenciler, çiftin evliliklerindeki duygulara ve güç dinamiklerine odaklanmıştır. Özellikle evlilik ve ilişkiler konusunda ilgilerini belirtmişlerdir.

*“Son zamanlarda evlilik sorunları. Kadınlar ilgi istiyor. Bence gerçekten çekici ve güncel.” (P32)*

Odak grup görüşmesinin bir sonraki kısmında, katılımcılara en sevdikleri etkinliğin, grup özeti mi yoksa fragman mı olduğu sorulmuştur. Toplamda, 2 öğrenci grup özet etkinliğini en sevdikleri olarak seçmiştir, 26 öğrenci ise fragman etkinliğini daha çok beğendiğini belirtmiştir. Ayrıca, her iki tekniği de eşit derecede seven 6 öğrenci ve ikisini de sevmeyen 1 öğrenci bulunmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunluğunun fragman etkinliğinden keyif aldığını göstermektedir.

Seçimlerini açıklamaları istendiğinde, katılımcılar her etkinliğin olumlu ve olumsuz yönlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Grup özet etkinliğinde, katılımcılar aynı metin üzerinde birlikte çalışmaktan hoşlanmamışlardır. Özetlemek doğası gereği bireysel olarak yapılması gereken bir şey olarak görülmüştür.

*“Diğer insanların kısmını düşünmedik. Sadece kendi cümlelerimizi ezberliyorduk.” (P10)*

Çoğu öğrenci, grup özeti etkinliğinden sonra son üründen memnun kalmadığını, çünkü koordinasyon ve uyum eksikliği olduğunu belirtmiştir.

*“Sanırım özet detaylar içermemeli ama biz her ayrıntıyı dahil ettik.” (P30)*

*“Özetlerimiz ya çok kısa ya da çok uzundu. Gereksiz ayrıntılar vardı.” (P20)*

Grup özet etkinliği, diyalog kısımlarının elenmesi ve son ürün üzerinde daha fazla kontrol sağlama konusunda fragman tekniğine göre daha esneklik sağladığı için tercih edilmiştir.

*“Özette hikayeyi okudum ve daha iyi anladım. Benim oyunculuk yeteneğim yok. Özet daha rahattı.” (P16)*

*“Faydalıydı, anahtar kelimelere vurgu yaptık. Bize faydalı oldu. Diyaloglarla kendimizi sınırlamadık.” (P37)*

Teknikle ilgili olumsuz yönler olarak, fragman etkinliğindeki katılımcılar utangaçlık nedeniyle sunumda yer alırkenki özgüven eksikliği gibi pratik sorunları belirtmişlerdir.

*“Oynamayı sevmem, endişe duyuyorum.” (P37)*

*“Daha fazla hazırlık süresine ihtiyacımız vardı.” (P35)*

*“Beş kişiydik ve hikayede iki karakter vardı. Rollerin dağıtılması zordu.” (P27)*

*“Rolleri paylaşmak zordu. İnsanlar rolleri reddetti. Performans sırasında repliklerimizi unuttuk.” (P21)*

*“Planladığımız geçişleri yapamadık. Diğer bazı gruplar bizden daha iyiydi.” (P14)*

Fragman tekniğinden zevk alanların nedenleri, karakter ve olayın somutlaştırılması konusuna odaklanmıştır. Öğrenciler, hikâyeyi somut olarak sahnede görünce daha fazla hatırladıklarını belirtmişlerdir.

*“Gözlerimizin önünde görmek bize hatırlamakta yardımcı oldu.” (P4)*

*“İzleyerek daha iyi anladım.” (P1)*

Ayrıca, karakterleri canlandırmak veya sahneleri izlemek, öğrencilerin karakterlerin altında yatan duygularını ve motivasyonlarına ilişkin daha fazla farkındalık kazandırmıştır.

*“Oynarken, kendinizi o role koyuyorsunuz. Karakterleri, ne yaşadıklarını anlıyorsunuz.” (P17)*

*“Karakterlerin duygularını hissedebildim.” (P16)*

*“Kocayı oynadım. Hikayeyi daha iyi anlamama yardımcı oldu.” (P31)*

*“Hisler ve kişiliklere odaklandık. Ne dediklerine değil.” (P19)*

Ayrıca, öğrenciler hikâyeyi yaratıcı ve sanatsal bir şekilde sunmaktan memnuniyet ve estetik zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Yeni ifade biçimi onlara taze bir meydan okuma sunarken, bunu takdir etmişlerdir.

*“Eğlenceli ve yaratıcıydı.” (P11)*

*“Yetenekli olmayabilirim, ama elimden gelenin en iyisini yaptım. Filmlerden, kitaplardan ilham aldım.” (P8)*

*“Köprüyü sandalyeler ve yastıklar kullanarak oluşturmamızı beğendim. Köprü oradaydı, görebiliyorduk.” (P6)*

*“Aynı anda ne söyledime ve nasıl hareket ettiğime dikkat etmeyi zor buldum. Daha zor ama daha eğlenceliydi.” (P4)*

*“Zorlayıcı bir şeye dahil olmamız iyi bir şeydi.” (P22)*

Bunun yanı sıra, öğrenciler fragman tekniğinin konuşma dersi ile daha ilgili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

*“Spontane oyunculuk konuşma becerilerini artırır.” (P26)*

*“Kendimize çok daha fazla güven kazandık.” (P10)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, iki Ernest Hemingway öyküsünü okuduktan sonra görev sonuçlarını karşılaştırmak için fragman tekniği ve grup özeti tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin hikayelere ve iki metodolojiye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla odak grupları yapılmıştır. Bilişsel süreçler açısından, özetleme ve fragman stratejilerinin benzer olduğu varsayılmıştır. Öğrenci ürünleri bu varsayımı doğrulamıştır, çünkü özetler ve fragmanların ana fikir kapsamı ve dil kullanımı açısından aynı seviyede olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, fragmanlara kıyasla özetlerin, entegrasyon ve kaynak kullanımı bakımından biraz daha iyi olduğu gözlenmiştir. Odak grup görüşmesi sonuçları, fragman stratejisinin bu dezavantajını dengelemiştir. Öğrenciler, hikâyeleri fragman tekniğini kullanarak incelediklerinde, daha olumlu tutumlar ve daha iyi bir kavramaya ulaştıkları görülmüştür. Öğrenciler, fragman stratejisini üç ana nedenle yararlı bulmuştur: somutlaştırarak anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırması, motive edici, eğlenceli ve yenilikçi deneyimler sunması ve konuşma becerilerini grup özeti tekniğinden daha iyi entegre etmesi.

Öğrenci üretimlerinin analizine göre, fragmanlar ana fikir kapsamı açısından özetler kadar iyi sonuçlar ortaya koymuştur. Her iki teknikte de öğrenciler hikayelerin öğelerini ürünlerinde barındırabilmişlerdir. Ancak, odak grup görüşmelerinde, fragman tekniğinin kullanılması durumunda bunların daha iyi hatırlandığı ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler, özetlenen hikâyeyi diğerine kıyasla o kadar iyi hatırlamadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Trainin ve Andrzejczak'ın (2006) okuyucu tiyatrosu oyunlarının öğrencilerin okuma anlama ve hafızasını olumlu etkilediği yönündeki bulguları ile aynı doğrultudadır. Benzer şekilde, Bryer, Lindsay ve Wilson (2014), dramanın fiziksel ve görsel boyutlarının öğrencilere metinlerdeki fikirleri daha iyi hatırlama fırsatı sağladığını belirtmiştir.

Fragman tekniğinin bir dezavantajı, entegrasyon için daha az alan bırakması ve grup özeti tekniğine kıyasla daha fazla kaynak kullanımını teşvik etmesi olarak bulunmuştur. Ancak, öğrencilerin yanıtlarına göre, karakterlerin çoklu temsillerinin, satır arası anlamların anlaşılmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Hemingway, iyi bir hikâyeyi bir buzdağına benzetirken, “bir hikâyeyi zengin yapan şeyler (buzdağının üçte biri), okuyucuların kendi hayal güçleriyle hikaye deneyimine getirdikleri şeylerdir” diye belirtmiştir (Stapleton & Hughes, 2003). Fragman tekniğindeki görselleştirme ve somutlaştırma unsurları, bu çalışmadaki öğrencilerin, arka plan bilgilerini ve hayal güçlerini tetikleyerek Hemingway'in hikâyelerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmuş olabilir.

Kirkland ve Saunders'a (1991) göre, öğrenciyle ilgili faktörler, ikinci dil yetkinliği, içerik şemaları, duygu durumu, formal şemalar, bilişsel ve metakognitif beceriler özetin başarısını etkileyebilir. Öğrenciler bu unsurlara sahip olmadıklarında, cümleleri kaynağın kendisinden alabilir ve entegrasyon için daha az alan bırakabilirler. Bu çalışmada, dil sınırlılıkları ve farklı görev gereksinimleri, fragman tekniği kullanıldığında entegrasyonu engellemiş ve daha fazla kaynak kullanımını teşvik etmiş olabilir. Ancak, fragman gruplarında öğrenciler, anlayışlarını görsel ipuçları kullanarak gösterebilmişlerdir. Basit sözlü cümleleri diyalogda sunmak, sözlü özet sunumlarını gerçekleştirmekten daha kolay olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, sınırlı dil becerisine sahip



öğrenciler, konuşma derslerinde sözlü özet sunumlarından ziyade fragman tekniğini daha kolay ve daha ödüllendirici bulmuş olabilirler. Bu da onlara özgüven kazandırabilir.

Fragman tekniğinin kullanılması, somutlaştırma açısından avantajlar sunmuştur. Öğrencilerin öğeleri elle tutulur şekilde görmeleri, onların daha iyi hatırlamalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca, kendilerini karakterlerin yerine koymak gizli anlamları bulmalarını sağlamıştır. Benzer şekilde, Brinda (2008), drama projelerine katılmanın öğrencileri edebiyat dersine daha fazla ilgi duymaya teşvik ettiğini bulmuştur. Öğrenciler, edebi eserlerdeki karakterlerin duyguları, motivasyonları ve düşünceleri ile daha iyi ilişki kurabilmişlerdir.

Fragman tekniğinin ikinci avantajı, öğrencilerin estetik zevk ve başarı duygusu elde etmesini tetikleme olarak bulunmuştur. Fragman tekniği meydan okumalar sunarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Aynı şekilde, Koushki (2017), edebiyatla drama aracılığıyla etkileşimde bulunmanın öğrencilerde dil ve yaşam becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Sahneyi başarıyla oynayarak, öğrenciler kendilerini başarılı hissetmekte ve estetik zevk almaktadır, bu da özgüvenlerini arttırmakta ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir.

Öğrenciler, etkinliklere daha önceden aşına olmadıkları için sınıf yönetimi ile ilgili bazı kısıtlamaları da belirtmişlerdir. Özetleme için aşına olmak önemli bir konudur (Allison, Berry ve Lewkowicz, 1995). Öğrenciler verilen göreve aşına olmadıklarında, kendilerini karışık ve nasıl yaklaşacaklarını bilmedikleri bir durumda hissedebilirler. Bu, öğrencilerin tam olarak katılmalarını ve edebiyattan faydalanmalarını engelleyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin görev aşinalığını sağlamak ve dil ve yaşam becerilerini drama aracılığıyla geliştirmeleri için destekleyici bir ortam yaratmak için öğretmenlerin net yönergeler ve rehberlik sağlamaları önemlidir. Kullanılacak metinler, tüm grup katılımcıları için roller sağlamalıdır. Öğrencilerin drama sırasında çalışma etiği hakkında normlar oluşturması gerekmektedir.

Bu çalışmada, iki yöntem karşılaştırılmış ve öğrenci ürünleri açısından fragman tekniğinin özetleme tekniğine denk sonuçlar ortaya koyduğu tartışılmıştır. Buna ek olarak, fragman tekniğinin somutlaştırma sayesinde hatırlamaya yardımcı olma, ince detayların anlaşılmasını teşvik etme ve öğrencilere estetik zevk sağlayabilecek bir meydan okuma sunma gibi ek faydalar sağladığı görülmüştür. Utangaçlığı aşma ve sorumluluk dağıtımı konusunda çalışma etiği geliştirme gibi uygulama zorluklarına rağmen, sonuçlar fragman tekniğinin hikayeleri anlama için özetleme tekniği gibi geçerli bir alternatif olduğunu göstermiştir. Sürekli olarak aynı teknikleri kullanmak öğrenciler için sıkıcı olabilir. Drama öğrenmeyi daha somut hale getirerek öğrencilerin çeşitli yollarla gelişimine katkıda bulunur. Öğrenciler hem içerik hedeflerine hem de genel gelişime ulaşabilir. Öğretmenlerin, klasik özetleme etkinliğine alternatif olarak öğretimlerine renk katmak için fragman tekniğini kullanmayı düşünmeleri önerilebilir.

Bu çalışmanın bazı kısıtlamaları bulunmaktadır. İlk olarak, küçük ölçekli bir nitel çalışma olduğundan bulguların genelleştirilmesi zor olabilir. Teknikler belirli bir sınıfta ve her iki teknik için de yalnızca bir kez uygulanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguları doğrulamak için gelecek çalışmalarda daha uzun süreli uygulamalar ve daha ayrıntılı analizler yapılabilir.

Özetleme önemli bir akademik beceridir. Etkili özetleme için farklı strateji eğitimi yollarına büyük ilgi gösterilmiştir. Bu araştırma, yaratıcı drama bağlamında özetleme tekniğine alternatif yolları keşfetmeyi amaçlayan benzersiz bir girişim olmuştur. İleriki çalışmalarda, klasik özetleme



yerine kullanılabilir başka alternatifler incelenebilir. Özetleme sırasındaki bilişsel süreçler ile fragman tekniği arasındaki ilişki ilerideki çalışmalarda daha fazla incelenebilir.

Alan yazında yaratıcı drama tekniklerinin uygulanmasının etkili olduğunu gösteren sonuçların bu çalışmada fragman tekniği için de geçerli olduğu görülmüştür. Fragman tekniği, ortaokul ve lise İngilizce Öğretimi öğretmenleri arasında daha az bilinen drama teknikleri arasındadır (Hişmanoğlu ve Çolak, 2019). Bu açıdan, bu çalışma, dramaya ait tek bir tekniği, benzer geleneksel ve iyi araştırılmış bir sınıf etkinliği ile birlikte ele alarak drama alanına bir katkı sağlamaya çalışmıştır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Ahn, S. (2022). Developing summary writing abilities of Korean EFL university students through teaching memorizing skills. *English Teaching*, 77(2), 25-43. <https://doi.org/10.15858/eng-tea.77.2.202206.25>
- Allison, D., Berry, V. & Lewkowicz, J. O. (1995). Reading-writing connections in EAP classes: A content analysis of written summaries produced under three mediating conditions. *REL C Journal*, 26(2), 25-43. <https://doi.org/10.1177/003368829502600202>
- Aydın, E. & Başoğlu, N. (2016). Analysing a model over using trailer technique in language skills: Australia as a sample. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 199
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breuer, H. (2007). Past and Present in “Cat in the Rain” and “Old Man at the Bridge”. *Journal of the Short Story in English*, 49, 99-108.
- Brinda, W. (2008). Engaging alliterate students: A literacy/theatre project helps students comprehend, visualize, and enjoy literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 488-497.
- Brown, A.L., Day, J.D., & Jones, R.S.C. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.
- Bryer, T., Lindsay, M. & Wilson, R. (2014). A take on a gothic poem: Tablet film-making and literary texts. *Changing English*, 21(3), 235-251.
- Chauhan, A.K., Khakhkhar, T.M., Khuteta, N.R. & Khilnani, G.D. (2022). Three-way summaries as a teaching-learning tool: Student perspective and impact on retention of learning. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(177). [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_787\\_21](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_787_21)
- Chi, M.T.H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>

- Cordero-Ponce, W.L. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Literacy Research and Instruction*, 39(4), 329-350. <https://doi.org/10.1080/19388070009558329>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dervishaj, A. (2009). Using drama as a creative method for foreign language acquisition. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 53-62.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleming, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Gilakjani, A. & Sabouri, N. (2016). A study of factors affecting EFL learners' reading comprehension skill and the strategies for improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180-187.
- Görgeç, İ. (1999). Özetleme becerisinin öğrencilere öğretimi. *Journal of Education for Life*, 62, 22-28.
- Hemingway, E. (1954). *The Short Stories of Ernest Hemingway*. New York: Scribner.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Hildenbrand, L., Roberts, L. & Wiley, J. (2023). Testing the independent effects of refutations and summaries on understanding. *Discourse Processes*, 60(4-5), 320-336. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2190278>
- Hişmanoğlu, M. & Çolak, R. (2019). A study on Turkish EFL teachers' perspectives on using drama to develop students' speaking skills in the EFL classroom. *Novitas-ROYAL*, 13(2), 187-205.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Keçik, İ. & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- 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>
- Kirkland, M.R. & Saunders, M.A. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105-121.
- Koushki, A.L. (2017). Language plus life skills: Engaging in English through literature, drama, and art. *TESOL Arabia Perspectives*, 25(2), 24-27.

- Li, J. & Wang, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(11). <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>
- Liao, T., Sun, Y. & Liu, Z. (2016). Extraction method of automatic summarization based on event elements network. *2016 7th International Symposium on Computational Intelligence and Design (ISCID) Vol.1* içinde (ss.394-397). IEEE. <https://doi.org/10.1109/iscid.2016.1097>
- Lockhart, R. S. & Craik, F. I. M. (1990). Levels of processing: a retrospective commentary on a framework for memory research. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 87-112.
- Mwinyi, M.U., Alja'am, J.M. & Elseoud, S.A. (2017). A concept analysis scheme of simple stories for learning resources extraction of domain-based multimedia elements. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(2). <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i2.6568>
- Oded, B. & Walters, J. (2001). Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System*, 29, 357-370.
- Özdemir, S. (2018). The effects of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2199-2209.
- Phillips, N.C. & Smith, B.E. (2012). Multimodality and aurality: Sound spaces in student digital book studies. P.J. Dunston, S.K. Fullerton, C.C. Bates, K.Headley, & P.M. Stecker (Eds), *61st Yearbook of the Literacy Research Association* içinde (ss.84-99). Wisconsin: Literary Research Association Inc.
- Stapleton, C. & Hughes, C. (2023). Interactive imagination: Tapping the emotions through interactive story for compelling simulations. *IEE Computer Graphics and Applications*, 23(5), 11-15.
- Thiede, K.W. & Anderson, M.C.M. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 129-160.
- Trainin, G. & Andrzejczak, N. (2006). Readers' theatre: A viable reading strategy? *Poster presented at the American Educational Research Association Meeting*. University of Nebraska, Lincoln.
- van Dijk, T.A.Q. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Zare, J. & Delavar, K.A. (2023). The impact of altruism on the emotions and English summary writing skills of L2 learners: An intervention study in light of positive psychology. *Language Teaching Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/13621688231151632>

## Comparison of the Trailer Technique in Creative Drama with the Traditional Summarizing Activity

Perihan Korkut<sup>1</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.007

### Article History

Received: 30.08.2023

Accepted: 26.12.2024

### Keywords

Summarization

Trailer technique

Creative drama

English as a foreign language

### Article Type

Research paper

### Abstract

*In this study, it is aimed to compare the trailer technique, which is one of the creative drama techniques, with the traditional summarizing activity in terms of student productions and their perceptions of the two types of activities. In the study, in which qualitative data collection methods were used, the students were divided into two groups of 19 and 20. Two different short stories belonging to the same author and with the same theme were applied to both groups. Thus, both groups used both trailer and traditional summarizing technique with different stories. After the applications were completed, focus group interviews were conducted with both groups. According to the results, the two tasks were found similar in terms of efficient coverage of main ideas and the cognitive processes involved. According to the focus groups, when students looked at the stories using the trailer technique, they seemed to feel better about the stories and understand them better. Students liked the trailer strategy for three main reasons: it helps them understand and remember things by getting them involved, it gives them new, fun, and motivating experiences, and it uses speaking skills better than the summary technique.*

### Suggested Citation

Korkut, P. (2024). Comparison of the trailer technique in creative drama with the traditional summarizing activity. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.45786/ydrama.2024.007>

## **Introduction**

The job of teaching is a kind of story-telling by nature. No matter what the subject is, the teacher is providing a verbal story while talking about a historical event, the steps of an experiment, or the solution to a problem. For foreign language teachers, telling a story is even more essential, as they have to introduce aspects of language in context all the time. For this reason, in faculties of education, it is important to investigate ways of helping students gain the skills to verbally summarize written information.

Summarizing is also an effective assessment method for reading comprehension. By evaluating a student's summary of the text, it can be clearly understood which points he paid attention to and how he made connections. However, as summarizing is mostly a solitary activity, it is a method that is more closed to one's personal development in this regard. One of the drama techniques is the trailer, which requires cooperation from other students and allows them to influence one another's thinking patterns. In addition, it necessitates the use of very distinct modes of thought, as the individual must transform what he perceives as written into a visual presentation. As a result of these characteristics, the trailer technique can be viewed as a more interactive technique that may be better suited for classroom use than the summarization activity.

The premise of this work is the idea that summary and the trailer technique, which is often used in creative drama, are comparable. The goal of summarizing is to condense the key concepts covered in a text that has been read (Görge, 1999). Summarization is also described as brief narratives delivered verbally or in writing that clarify the specifics and highlight the key ideas of an oral or written text by Keçik and Uzun (2004). The trailer technique, which was given extensive coverage in Adıgüzel's (2010) book, is defined as "representation of a story but in different forms" (p. 490). When it is said to be presented in different forms, it means that the small parts that make up the whole are put back together in a different order and in a different way, like a movie trailer gives an idea of the whole movie to the audience rather than the story's progression from beginning to end. As can be understood from this description, the use of the trailer technique can be seen as a useful method for students to reflect on what they have read and use it in their retellings. Since both the trailer technique and traditional summarization involve the re-presentation of a text by shortening it and omitting details, it can be assumed that they both reflect the same processes. Based on this assumption, in this small-scale study, the traditional summarization activity and the trailer technique are compared in terms of the resulting products and students' views. In light of this information, an evaluation is reached about the use of the trailer technique to improve students' reading comprehension skills within the scope of English lessons and English teacher training.

### **Summarization in Education**

In terms of three main factors, the place of summary is significant in education. The first reason is that summary abilities are often regarded as a crucial component of academic writing. As an assessment of their comprehension and knowledge of academic subjects, teachers may ask students to conduct summaries by extracting data from numerous sources (Hidi & Anderson, 1986). Second,

creating a summary is thought to help students check their metacognitive knowledge of a material (Thiede & Anderson, 2003). Finally, it has been shown that students absorb content more effectively when summaries are provided alongside it (Hildenbrand, Roberts, & Wiley, 2023). In that regard, it would appear crucial for instructors as well as students in educational situations to be able to provide excellent summaries.

Due to the significance of summarization skills in education, research into summarization training has increased significantly. Several studies have demonstrated that improved summarization skills acquired through strategy training enhance student performance (Ahn, 2022; Chauhan et al., 2022; Cordero-Ponce, 2000; Özdemir, 2018). Despite being a standard assignment in the majority of subject classes, students may not acquire the skills necessary to automatically produce effective summaries. Students develop their ability to summarize as they mature and gain experience (Brown, Day, & Jones, 1983). Therefore, it seems essential to train students in summarizing strategies and provide them with more opportunities to practice summarizing.

Summarizing is also considered as a reading comprehension strategy (Gilakjani & Sabouri, 2016). Models of text comprehension emphasize building an overall understanding of the main ideas and general structure of texts (Van Dijk & Kintsch, 1983), which is similar to summarization in that the least important parts are eliminated to build the text's gist in long term memory (Kintsch & Van Dijk, 1978). According to Hidi and Anderson (1986), inadequate summaries result from "the students' inability to make appropriate choices as to what is important in the original texts and coordinate and integrate different parts of discourse" (p. 474). On the other hand, once students participate in more activities that require them to summarize information, they develop greater metacognitive monitoring. In their literature review, Thiede and Anderson (2003) found research evidence for the following benefits of making summaries for reading comprehension (p. 131):

The process of generating summaries helps readers build relations among concepts contained in a text as well as link these concepts to prior knowledge.

Summarization improves comprehension by helping readers to focus attention on the more important information of a text.

Summarization improves comprehension by promoting self-testing during reading.

Students engage in deep-level processing during summarization (Lockhart & Craik, 1990), which requires considerable mental effort in text analysis (Oded & Walters, 2001). The macro-operations that the students engage in for summarization are the deletion of unimportant and redundant information, generalization of details, and construction of a general idea or a main gist through inferencing and reading between the lines (Kintsch & Van Dijk, 1978). These mental operations should be evident in the summary productions of the students. The qualities of a good summary are thus identified as main idea coverage, integration, language use, and source use in a scoring rubric developed by Li and Wang (2021). According to the study, the main idea coverage criterion entails the appearance of all the main ideas of the source text in the summary, while the integration criterion is about the re-arrangement of ideas in a logical and coherent manner. The language use criterion reflects the accuracy and fluency of the language used in the summary. Finally, the source use criterion reflects the way the main ideas of the source texts are presented with the students' own sentences accurately. When summarizing narrative texts, it is important to include information about the action, the subject and object, the time period, and the setting (Liao et al., 2016). According to Mwinyi et al. (2017),



students are better able to picture and recall key events in a story when they are exposed to these features.

### **Creative Drama and the Trailer Technique**

Creative drama is popularly used in language education and the development of reading comprehension. “Drama increases creativity, originality, sensitivity, fluency, flexibility, emotional stability, cooperation, and examination of moral attitudes, while developing communication skills” (Dervishaj, 2009). By using grammatical, lexical, and syntactic building blocks in a way that seems like real communication on stage, students are able to show how they make sense. When students use their language skills in front of an audience, they are more likely to remember them. Modern language teachers all agree that drama helps people get interested, and that interest helps people learn languages. Drama is a strong arrow in a language learner’s quiver. Its dialogue and stage directions are made to keep actors and audiences interested (Fleming, 2009).

The trailer technique is among the conventions of creative drama. This technique involves learners in an act of introducing the most important points in a longer plot by condensing it to a limited length. This requires understanding the general story well, choosing the most important parts of the story, and presenting them in a new form that will generate interest in the audience for the story (Adıgüzel, 2010). In that respect, it can be argued that the trailer technique requires the learners to use similar macro-operations as in summarization. These macro-operations are identified as deletion, generalization, and construction (Kintsch & Van Dijk, 1978). Since the trailer must be presented in a limited amount of time, the students must delete the unimportant parts while keeping the essential elements of the story. They must generalize the details and present them in their own words to construct and convey the main gist of the story. For this reason, the trailer technique may be a good way of activating the students’ summary skills and strategies.

Different from summarization practices, which are rarely carried out cooperatively, the trailer technique requires a group effort to form and present the summary of a narrative text in the form of a multimodal representation. In a study where summary writing was undertaken together with peers, it resulted in altruistic acts that promoted the students’ self-esteem, gratitude, connectedness and community, happiness, and compassion for learning (Zare & Delavar, 2023). In order to foster peer teaching, groups of students may be assigned to carry out the summary together. Similarly, by using the trailer technique, summarization may become an interactive classroom practice. In Chi’s (2009) terms, interactive activities include “dialoguing substantially on the same topic, and not ignoring the partner’s contributions” (p. 77). Therefore, the trailer technique might be an intersection point where the benefits of summarization and the social and affective benefits of creative drama are combined.

The trailer technique is extremely understudied in research studies. However, a similar application to the trailer technique is the book trailer activity, which has been gaining interest in terms of multimodal representations of texts and their power in developing students’ understanding of reading material. Book trailers are prepared by the students in video format and shared with peers through different platforms. For example, Aydın and Başoğlu (2016) examined the application examples of the trailer technique in their article in which they examined the effect of the video trailer preparation technique in the Australian program on the development of the mother tongue and revealed that it is “a collaborative and process-based performance activity that is mainly used in the development of the student’s reading and writing skills”. In another study, Jewitt (2008) argued

a key aspect of book trailers is “the reconfiguration of the representational and communicational resources of image, action, sound, and so on in new multimodal ensembles” (p. 241). Phillips and Smith (2012) focused specifically on the sound spaces in student digital book trailers and came to the conclusion that students “used sound in sophisticated and varied ways that created laminated narrative and conceptual spaces that conveyed multiple and layered meanings for audiences” (p. 94). Although these studies captured the benefits and features of video trailers specifically, their findings are promising in terms of the trailer technique as used in creative drama. In the trailer technique as described in creative drama practices, the trailers are not video recorded, but presented live to the class. Therefore, this study was set out as an opening to a new line of research that investigates the trailer technique in comparison with the traditional summarization activity.

### **Purpose of the Study**

This study aims to compare two alternatives to serve narrative text comprehension: summarization and trailer technique, in terms of text comprehension and students’ reactions. This comparison will assess the educational potential of the trailer approach in contrast to summary, a well-established and well-researched reading comprehension tool. The research questions of the study are as follows:

- 1- Do the student productions in the form of trailers have the same qualities as a summary?
- 2- What do the students think when comparing the two techniques?

## **Methodology**

### **Research Model**

This study is a basic qualitative, small scale study. Qualitative method “includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, and a complex description and interpretation of the problem, and it extends the literature or signals a call for action” (Creswell, 2007, p.37). In that respect, this method is the most suitable for gaining the initial insights into the particular research interest of this paper. Specifically, data collection was made through observations and focus group interviews. Observation is a natural part of educational contexts. This allows the researcher/teacher look critically into the students’ productions such as summaries and trailers. Focus groups, “based on collective brainstorming” in format (Dörnyei, 2007, p.144), are also well-suited for classroom research thanks to the fact that brainstorming and group discussions are common in classrooms.

### **Participants**

The participants of this study were selected using the typical case sampling method. The 1st year students in the English Language Teaching Department of Muğla Sıtkı Koçman University in the spring term of the 2021–2022 academic year. This group can be considered as a typical group of language learners. A group of 39 students, 18 females and 21 males, participated in the study within the Speaking 2 course. The researcher was the instructor of the said course.

The 39 participants in the research were divided into two base groups for Speaking 2 classes. Class A had 19 students (10 females and 9 males), whereas Class B had 20 students (8 females and 12 males). Both groups were deemed comparable in terms of proficiency, history, and interests.

Therefore, the groups were maintained intact and not altered for the objectives of this study due to practical considerations.

### **Data Collection Tools**

In this study, two types of data were collected. First, the lessons were recorded using the video recording feature of the mobile phone. The resulting recordings of the trailers and summaries from the application were evaluated in the light of Li & Wang's (2021) rating scale for summarization as an integrated task which has been validated in their study. Secondly, the students were invited for focus group interviews, which were also recorded. The focus group interview questions were developed by the researcher for the specific purposes of this research. There were three main categories of questions which were extended according to the answers from the students. The first category was comprised of questions asking about which story the students liked and remembered more. The second category was related to the preferences of the students in terms of the trailer or the summary technique. The third category was devoted to eliciting the students experiences of both of the techniques in terms of advantages and disadvantages.

### **Data Collection**

The two groups of participants were presented with two short stories by Ernest Hemingway: "The Old Man at the Bridge" (1938) and "The Cat in the Rain" (1925). These stories were comparable in terms of their content and length. They had similar language properties because they were from the same author. Breuer (2007) compares the two stories in the following words (p. 15):

Both stories, "Cat in the Rain" and "Old Man at the Bridge", seem to play dubiously with a mood of nostalgia, which they themselves do not take quite seriously. One deals with a melancholy which lacks existential confirmation; the other suggests a critique of war and violence whose impact, however, remains superficial and without real consequence, as it comprises many elements of thrill and fascination. The young men of both stories are uninvolved observers, stoic witnesses ("expatriates" in an unexpected double meaning). By their perspectives, the reader's attitude to the historical polarity of the texts is guided. Through their eyes we regard the confrontation of past and present with nihilistic indifference.

The study took six class hours over three weeks. In the first week, the first story was studied using the group summary technique by Class A and the trailer technique by Class B. In the second week, the second story was studied using the trailer technique by Class A and the group summary technique by Class B. In this way, both classes studied both of the texts but using different techniques, and both classes used both group summary and trailer techniques but on different stories. The purpose of this alternation was to balance the bias that might be presented by using two different stories and the presentation order of the techniques. In the third week, the students were invited as groups to carry out the focus group interviews.

In the case where the group summary technique was used, the students were divided into groups of 4 or 5 students per group. Each group is given a handout with the written form of the story on it. The students were required to read the story and discuss it first, then compile a summary of the story, which they were to present orally to the class. Each summary was listened to, and then subsequent discussions were carried out by comparing and contrasting the summaries by the different groups. These applications were recorded using the video feature of the mobile phone.

In the case where the trailer technique was used, the students were divided into groups of 4 or 5 students per group. Each group is given a handout with the written form of the story on it. The students were required to read the story and discuss it first, then prepare a trailer for the story’s plot, which they were to present in front of the class. Each trailer was watched, and then subsequent discussions were carried out by comparing and contrasting the trailers by the different groups. These applications were recorded using the video feature of the mobile phone.

As seen from the descriptions above, all the other procedures other than the summary or trailer technique were kept the same for both applications. The number of students in the groups, the way the stories were presented, the allowed time for preparation, and the subsequent discussions were similar in format. The only difference was that in one case, the students acted out a trailer for the story, while in the other, they just made an oral presentation of their summaries.

Once the applications were completed, the students were called in for focus group interviews. The students were asked about how much they remembered the stories and which stories they liked more. In addition, they were explicitly asked about their opinions about the two ways of studying the stories. They were encouraged to elaborate on which story and which technique they enjoyed more and why during these interviews. The interviews were recorded using the voice recording feature of the mobile phone to be transcribed and analyzed later. Table1 summarizes the procedures of the study.

**Table 1**

*The Procedure of the Study*

<b>Intervention</b>	<b>Time 1</b>	<b>Time 2</b>	<b>Time 3</b>
Story/Data collection	Old Man at the Bridge/Video recordings	Cat in the Rain/ Video recordings	Focus group Interviews
Class A	Group summary technique	Trailer technique	Groups of 4 or 5 students were interviewed
Class B	Trailer technique	Group summary technique	Groups of 4 or 5 students were interviewed

**Analysing the Data**

For the analysis of the summary and trailer productions of the students, inductive content analysis was carried out. The summaries and the trailers were observed in terms of their main idea coverage, integration, language use, and source use (Li & Wang, 2021). The descriptions and comparisons are presented with examples from student productions. For reliability, a field expert checked and provided feedback in terms of the implementation of the criteria.

In order to analyze the focus group interview data, thematic analysis was used. Following Braun and Clarke (2006), the thematic analysis was carried out as follows: First of all, the data was written down and a holistic impression was obtained. Then, codes were assigned to the main meaning parts determined by the researcher. The codes were re-examined, and the themes were reached. The

findings are presented with examples of what the students said. The resulting analysis was reviewed by a field expert and cross-checked with the original data-set.

The role of the researcher in this study yielded both advantages and limitations for the study. Since she was the instructor of the course, the students may not have been completely honest in their responses. In order to overcome this limitation, the researcher gave extended explanations and held a discussion about the purpose of the study to allow the students ask questions, clarify any doubts regarding the procedure. Moreover, participation in the focus group interviews were completely voluntary. If the students wished, they were able to withdraw their video data and not come in for the focus groups without causing any penalty. The advantage of researcher's role as an instructor was that the researcher had built a trusting relationship with the students having known them for an extended period of time. This gave the researcher an insiders perspective which provided increased accuracy while carrying out the analyses. In addition, the students benefited from the advantage of reviewing and discussing the results with the researcher in the following weeks. By this way, correcting any misunderstandings and misvaluations was made possible.

### **Research and Publication Ethics**

The students were informed about the research project and its aims before the study, and ethical permissions were obtained from the university's ethical review board (No: 210031). It was made clear to the participants that they were to participate in the summarization and trailer activities as a part of the course requirements; however, they were free to withdraw their data from the study and not undertake the interviews if they so wished. It was emphasized that no penalties were applicable if they wished to withdraw from the study. The researcher and the students signed consent forms about these principles before the start of the study. At the end of the summarization and trailer activities, no student decided to withdraw their data. All of the students voluntarily participated in the interviews.

## **Findings**

### **The analysis of the summaries and trailers**

In this section, the group summaries and the student-produced trailers were both described and their quality contrasted. There were 4 summaries and 4 trailers produced for each of the two stories. In total, 8 summaries and 8 trailers were subjected to inductive content analysis. For space and practicality concerns, an overall evaluation for each of the criteria will be presented first. Then, where applicable, one or two representative examples will be presented to demonstrate the points made.

The main idea coverage of the stories are analyzed in terms of the elements of narrative texts. These elements are the action, the subject and object, the time, and the environment (Liao et al., 2016). It was observed that both summaries and trailers included all the elements of narrative texts successfully. For example, in Class A, one of the groups' summary for the "Old Man at the Bridge" story is as follows:

*Our story takes place in Spain and somewhere close Tartosa and Barcelona. In the story, army personnel and common folk are trying to escape from the fascists and the fascist artillery. From everyone in the crowd, there is one person that stands out the most. Our main character grows interest and walks up to him. Our main character starts asking bunch of questions to the rugged old man and gets to know him. But the old man cares only about his animals, especially every animal but his cat. Our character tells the old man to go somewhere safe and worries*

*over him but the old man firstly refuses but eventually says “I’ll manage.” But in the end our main character goes his way and leave the old man be. (Group work of P26, P27, P28, P29, P33, and P38)*

The synopsis, as shown in the vignette above, covers the key characters, events, setting, and temporal components of the story in modest length. In the synopsis, the old man is referred to as “the rugged old man,” a direct quote from the original text. The above synopsis does not say much about who the primary character is, but in the other summaries, the main character is referred to as “*the soldier*” and “*the soldier who is accountable from the bridge*” as directly quoted from the text. The trailer groups also demonstrated all of the elements of the stories in their presentations. For example, in Class B, “Old Man at the Bridge” is presented as follows:

*Scene: Two pillows representing a bridge are set in front of the board. At one end of the bridge, a student is slouching on a chair with a stick in his hand (to represent old age). Several other students are passing the bridge with body language demonstrating panic-stricken locals fleeing from the artillery. They are talking among themselves as they pass by, saying things about an attack about to happen and about having to hurry to escape. The soldier is directing them by pointing away with his hand. All of the other characters are extremely animated and move very fast. The old man is sitting still and watching these events with an indifferent gaze.*

*Action: The soldier notices the old man and talks to him. He urges the old man to hurry and get on one of the vehicles. The old man talks about his animals and expresses his worry about them. The soldier tries to convince him to get up. The old man tries to get up but fails.*

*Closing: Having seen that there is no more time before the attack, the soldier leaves the scene murmuring these words, which appear at the end of the story: “Alas, that your cats know how to look after themselves is the only luck that you will ever have, my dear old friend.” (Group work of P1, P2, P3, P4, P5, and P6)*

As can be clearly observed from the above examples, both the summary and the trailer versions cover the elements of the story faithfully. In the trailer versions, however, more details about the characters and events were possible thanks to the multimodality opportunities in the trailer format. The characters are embodied in a way that makes it possible to convey some of the information, such as the atmosphere and emotional states of the characters, non-verbally. On the other hand, in the summaries, the character descriptions were omitted, but more factual information was included, such as the exact names of the places where the story was taking place.

In terms of integration, summary productions were good: A good integration “rearranges the order of the statements logically, displays moderate examples of integration and connectives, and demonstrates global interpretation of the source text” (Li & Wang, 2021, p. 18). The trailers, on the other hand, were moderate in terms of integration. A moderate response “basically follows the order of the source text with a few cases of re-ordering and integration and is not global in the interpretation of the source text” (Li & Wang, 2021, p. 18).

In terms of language use, both the summaries and the trailers had language problems in terms of vocabulary choice and grammatical accuracy. None of the summaries or trailers were seen as error-free. They reflected the proficiency level of the students. The trailer groups’ performances were slightly better than the summary groups’ language use since the acted out scenes required shorter sentences with everyday language. Long and complex sentences in the summaries were harder for the students to present accurately. The students in the summary groups had to refer to their notes more often and made more pronunciation and grammar mistakes compared to the trailer groups.



Finally, when compared in terms of source use, the summary groups outperformed the trailer groups. All of the summary groups lifted a limited number of sentences directly from the source text. However, nearly all of the trailer groups tried to incorporate the words of the characters directly from the source text into their dialogues. Where the source text has descriptions, these were tried to be manifested physically in the trailers. For example, in the summary group, the beginning of the story “Cat in the Rain” was given as follows:

*Their room is on the second floor. They could see the wet benches under the rain. The American wife stood at the window looking outside. There was a cat under their window. She decided to take it. Her husband offered her to take it instead, but she refused it. (Group work of P6, P8, P10, P11 and P12)*

This scene was depicted in one of the trailers by drawing it on the board. The American couple, the rainy weather, and the cat under one of the tables were drawn on the board as the characters sat and spoke the exact lines from the story in the room. A screenshot from their presentation is shown in Figure 1.

**Figure 1**

*Trailer Technique in Cat in the Rain*



*A: I'm. going down and get that kitty (P26)*

*B: I'll do it (P29)*

*A: No, I'll get it. The poor kitty out trying to keep dry under a table. (P26)*

*B: Don't get wet (P29)*

### **The analysis of the focus group interviews**

In this section, the thematic analysis of the focus group interviews is presented. The first part of the focus group interview was related to the participants' favorite stories. Each participant took turns stating which story they liked more and why. Then, they took one more round of turns to elaborate on each other's answers or add anything that they wished to their answers.

According to the participants' statements, 22 students liked the Old Man at the Bridge, and 17 students liked the Cat in the Rain story more. At first glance, it appears that the two stories are distributed relatively evenly. When we examine the responses based on the groups, however, intriguing results emerge. In class A, eight students preferred The Old Man at the Bridge, which was studied using the summary technique, while eleven students preferred The Cat in the Rain, which was studied using the trailer technique. In Class B, however, The Old Man at the Bridge was studied using the trailer technique and was preferred by 14 students, while the other story was preferred by only 6 students when studied using the summary technique. In other words, in both classes, more students chose as their favorite the story that was studied using the trailer technique. This finding suggests that the trailer technique influences the students' evaluations of the texts. For example, one student who studied The Old Man at the Bridge said the following:

*"I found myself in it. The symbolism impressed me. I didn't feel the same in the cat story."* (P4)

Similarly, a student who studied the Cat in the Rain story using the trailer technique said:

*"Cat is just something that the woman wants. It is a simple story but I can't remember the other one."* (P22)

Symbolism was the most commonly cited reason for enjoying the Old Man at the Bridge story. The students were able to relate to the Elderly Man's dilemma.

*"The animals symbolized the damage of war on the different segments of the society."* (P8)

The political theme was not as heavily emphasized in the Cat in the Rain story. The students carried the couple's disagreement to a more personal level. The pupils focused on the emotions and power dynamics in the couple's marriage. The pupils were particularly interested in the topic of marriage and relationships.

*"Recently marriage problems. Women want attention. I think it is really attractive and contemporary."* (P32)

In the next part of the focus group interview, the participants were asked about their favourite activity, group summary or trailer. In total, 2 students chose the group summary activity as their favourite while 26 students enjoyed the trailer activity more. Besides there were 6 students who equally liked both of the techniques and 1 student who liked neither of them. This finding can be interpreted as majority of the students enjoyed the trailer activity.

When asked to justify their selections, the participants mentioned the following positive and negative aspects of each activity:

In the group summary activity, the participants did not like working together on the same text. By nature, summary writing is considered something that should be done individually.

*"We weren't thinking about other people's part. We were just memorizing our own sentences."*  
(P10)

Most of the students were dissatisfied with the end product after the group summary activity due to a lack of coordination and coherence.

*"I think summary should not include details but we included every detail."* (P30)

*"Our summaries were either too short or too long. With unnecessary details."* (P24)

The group summary activity was preferred because it provided more flexibility in terms of eliminating dialogue parts and more control over the final product than the trailer technique.

*"In summary I read the whole story and I understood better. I don't have acting ability. Summarize is more comfortable."* (P16)

*"Useful, we emphasized key words. It was useful for us. We did not limit ourselves with dialogues."* (P37)

As negative aspects of the technique, participants in the trailer activity mentioned practical issues such as difficulty in distributing roles and a lack of confidence while participating in the presentation due to shyness.

*"I don't like acting, I feel anxious."* (P37)

*"We needed more preparation time."* (P35)

*"We were 5 people and there were 2 characters in the story. It was hard to distribute roles."*  
(P27)

*"Sharing the roles was difficult. People refuse roles. During performance we forgot our lines."* (P21)

*"We could not do the transitions that we planned. Some other groups were better than us."*  
(P14)

The reasons for enjoying the trailer technique converged on the theme of character and event embodiment. The students remembered more about the narrative after seeing the story pieces as actual visualizations on stage.

*"Seeing it before our eyes helped us to remember."* (P4)

*"I understood better by watching."* (P1)

Furthermore, acting the characters or watching the scenes made the students more aware of the characters' underlying emotions and motivations.

*"When you act, you put yourself in that role. You understand the characters, what they are going through."* (P17)

*"I could feel the emotions of the characters."* (P16)

*"I played the husband. It helped me understand the story more."* (P31)

*"We focused on feelings and personality. Not what they said."* (P19)

Also, the students appeared to derive satisfaction and aesthetic pleasure from presenting the story in an artistic manner. This new mode of expression presented them with a fresh challenge, which they appreciated.

*"It was fun and creative." (P11)*

*"I'm not talented but I did my best. I can get ideas from movies, from books." (P8)*

*"I like how we made the bridge using chairs and pillows. The bridge was there, we could see it." (P6)*

*"I found it challenging to pay attention to what I say and how I act at the same time. More difficult but more fun." (P4)*

*"It is a good thing we did something challenging." (P22)*

Finally, the speaking practice provided by the trailer activity was found more relevant for the speaking course.

*"Spontaneous acting helps speaking." (P26)*

*"We became much more confident in ourselves." (P10)*

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The trailer technique and the group summary technique were used in this study to compare task outcomes after studying two of Ernest Hemingway's stories. In addition, focus groups were conducted to ascertain students' perspectives on the stories and the two methodologies. In terms of cognitive processes, summarization and trailer strategies were assumed to be similar. The task results validated this assumption, as the summaries and trailers were identical in terms of main idea coverage and language use. Nonetheless, when compared to their trailers, the students' summaries had slightly better integration and source use. The focus group interview results offset this disadvantage of the trailer strategy. When students examined the stories using the trailer technique, they appeared to develop more positive attitudes and a greater comprehension of them. Students found the trailer strategy useful for three main reasons: it fosters comprehension and retention through embodiment, it presents motivating, fun, and novel experiences, and it integrates speaking skills better than the group summary technique.

According to the analysis of the students' productions, the trailers were as good as the summaries in terms of main idea coverage. The students were able to accommodate the elements of the stories in their productions using both techniques. In the focus group interviews, however, it was revealed that these were remembered better in the case of using the trailer technique. Some students revealed that they did not remember the summarized story as well as the other one. This finding is in line with Trainin and Andrzejczak (2006) who found that readers' theatre had a positive effect on the students' reading comprehension and retention. Similarly, Bryer, Lindsay and Wilson (2014) argue that the physical and visual dimensions of the drama medium provides the students with opportunities to reflect on their contributions collectively and individually, therefore, remember the ideas in literary texts better.

One disadvantage of the trailer technique was that it allowed less space for integration and promoted more source use compared to the group summary technique. However, the multimodal representations of the characters were said to aid comprehension of the meanings between the lines, according to the students' responses in the focus groups. Hemingway himself compares a good story

to an iceberg, stating that “what makes a story rich (the three quarters of the iceberg) is what the readers bring to the story experience with their own imaginations” (Stapleton & Hughes, 2003). The visualization and embodiment elements in the trailer technique may have helped the students in this study to better comprehend Hemingway’s stories by triggering their background knowledge and imagination.

According to Kirkland and Saunders (1991), student related factors such as L2 proficiency, content schemata, affect, formal schemata, cognitive and metacognitive skills may affect the success of summary. When the students lack these elements, they may lift sentences exactly from the source, leaving less space for integration. In this study, language limits and different task demands may have hindered integration and promoted more source use when the trailer technique was used. On the other hand, in the trailer groups, the students were able to demonstrate their understanding by making use of non-verbal clues. It was easier to carry out simple spoken sentences in dialogue than present a summary in oral form. Therefore, students with limited language ability may find the trailer technique easier and more rewarding than oral summary presentations during speaking lessons. It may help them grow in confidence.

Using the trailer technique presented advantages in terms of embodiment. Seeing the story elements in tangible ways helped students remember them better. Also, they were better able to understand subtle meanings thanks to putting themselves in the shoes of the characters. Similarly, Brinda (2008) found that engaging in a drama project made the students more interested in the reading literature class. Students were better able to relate to the emotions, motivations, and thoughts of the characters in literary works through drama activities.

The second advantage of the trailer technique was that it triggered aesthetic pleasure and a sense of accomplishment on the part of the students. The trailer technique presented challenges and helped the students develop their problem-solving skills. In the same vein, Koushki (2017) showed that engaging with literature through drama develops both linguistic and life skills in students. By successfully performing the scene, students feel a sense of accomplishment and aesthetic pleasure, boosting their confidence and fostering their problem-solving skills.

The students also mentioned some limitations related to the management of the activity, as the students were not familiar with the task. Task familiarity is an important issue when it comes to summarization (Allison, Berry, & Lewkowicz, 1995). When students are not familiar with a task, they may feel overwhelmed and unsure of how to approach it. This can hinder their ability to fully engage with the literature and extract its benefits. Therefore, it is crucial for teachers to provide clear instructions and guidance to ensure task familiarity and create a supportive environment for students to develop their linguistic and life skills through drama. The texts to be used should be chosen carefully to provide roles for all of the group participants. Students need to form norms about working ethics during dramas.

This study compared the two methods, and it discussed that the trailer technique was as good as the summary technique, so trailer technique shared the benefits of summarization while adding more benefits such as aiding retention thanks to embodiment, fostering comprehension of the subtle details and reading between the lines, and presenting students with a challenge that can trigger aesthetic pleasure. Despite the challenges of implementing it, such as overcoming shyness and developing a working ethic in terms of responsibility distribution, the trailer technique proved

to be a valid alternative to summary for narrative text comprehension. Using the same techniques all the time may become boring for the students. Drama makes learning more concrete and adds to the students' development in various ways. The students achieve both content goals and general development. The teachers might consider using the trailer technique to spice up their teaching as an alternative to classical summarization activity.

This study was not without limitations. First of all, it was a small scale qualitative study, making it hard to generalize the findings. The techniques were implemented in a particular class and only once for both techniques. Future studies with longer term implementations and more detailed analyses may be needed to confirm the insights gained from this research.

Summarization is an important academic skill. Much interest has been devoted to different ways of strategy training for effective summarization. This research has been a unique attempt to explore alternative ways to the summarization technique by focusing on the trailer technique from creative drama. In further studies, other alternatives to classical summarization can be investigated. The relationship between the cognitive processes during summarization and the trailer technique can be investigated further.

The application of creative drama techniques is shown to be effective, and in this study, it was seen that these benefits were applied to the trailer technique, too. Trailer technique is among the lesser-known drama techniques by K12 ELT teachers (Hişmanoğlu & Çolak, 2019). In that respect, this study has made a contribution to the drama field by focusing on a single convention in relation to similar traditional and well-researched classroom activities.

## References

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Ahn, S. (2022). Developing summary writing abilities of Korean EFL university students through teaching memorizing skills. *English Teaching*, 77(2), 25-43. <https://doi.org/10.15858/eng-tea.77.2.202206.25>
- Allison, D., Berry, V. & Lewkowicz, J. O. (1995). Reading-writing connections in EAP classes: A content analysis of written summaries produced under three mediating conditions. *REL C Journal*, 26(2), 25-43. <https://doi.org/10.1177/003368829502600202>
- Aydın, E. & Başoğlu, N. (2016). Analysing a model over using trailer technique in language skills: Australia as a sample. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 199
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breuer, H. (2007). Past and Present in "Cat in the Rain" and "Old Man at the Bridge". *Journal of the Short Story in English*, 49, 99-108.



Korkut, P. (2024). Comparison of the trailer technique in creative drama with the traditional summarizing activity. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 125-142.

- Brinda, W. (2008). Engaging alliterate students: A literacy/theatre project helps students comprehend, visualize, and enjoy literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 488-497.
- Brown, A.L., Day, J.D., & Jones, R.S.C. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.
- Bryer, T., Lindsay, M. & Wilson, R. (2014). A take on a gothic poem: Tablet film-making and literary texts. *Changing English*, 21(3), 235-251.
- Chauhan, A.K., Khakhkhar, T.M., Khuteta, N.R. & Khilnani, G.D. (2022). Three-way summaries as a teaching-learning tool: Student perspective and impact on retention of learning. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(177). [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_787\\_21](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_787_21)
- Chi, M.T.H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Cordero-Ponce, W.L. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Literacy Research and Instruction*, 39(4), 329-350. <https://doi.org/10.1080/19388070009558329>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dervishaj, A. (2009). Using drama as a creative method for foreign language acquisition. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 53-62.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleming, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Gilakjani, A. & Sabouri, N. (2016). A study of factors affecting EFL learners' reading comprehension skill and the strategies for improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180-187.
- Görgeç, İ. (1999). Özetleme becerisinin öğrencilere öğretimi. *Journal of Education for Life*, 62, 22-28.
- Hemingway, E. (1954). *The Short Stories of Ernest Hemingway*. New York: Scribner.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Hildenbrand, L., Roberts, L. & Wiley, J. (2023). Testing the independent effects of refutations and summaries on understanding. *Discourse Processes*, 60(4-5), 320-336. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2190278>

- Hişmanoğlu, M. & olak, R. (2019). A study on Turkish EFL teachers' perspectives on using drama to develop students' speaking skills in the EFL classroom. *Novitas-ROYAL*, 13(2), 187-205.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Keik, İ. & Uzun, L. (2004). *Türkçe szl ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- 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>
- Kirkland, M.R. & Saunders, M.A. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105-121.
- Koushki, A.L. (2017). Language plus life skills: Engaging in English through literature, drama, and art. *TESOL Arabia Perspectives*, 25(2), 24-27.
- Li, J. & Wang, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(11). <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>
- Liao, T., Sun, Y. & Liu, Z. (2016). Extraction method of automatic summarization based on event elements network. *2016 7th International Symposium on Computational Intelligence and Design (ISCID) Vol.1* içinde (ss.394-397). IEEE. <https://doi.org/10.1109/iscid.2016.1097>
- Lockhart, R. S. & Craik, F. I. M. (1990). Levels of processing: a retrospective commentary on a framework for memory research. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 87-112.
- Mwinyi, M.U., Alja'am, J.M. & Elseoud, S.A. (2017). A concept analysis scheme of simple stories for learning resources extraction of domain-based multimedia elements. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(2). <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i2.6568>
- Oded, B. & Walters, J. (2001). Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System*, 29, 357-370.
- zdemir, S. (2018). The effects of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2199-2209.
- Phillips, N.C. & Smith, B.E. (2012). Multimodality and aurality: Sound spaces in student digital book studies. P.J. Dunston, S.K. Fullerton, C.C. Bates, K.Headley, & P.M. Stecker (Eds), *61st Yearbook of the Literacy Research Association* içinde (ss.84-99). Wisconsin: Literary Research Association Inc.
- Stapleton, C. & Hughes, C. (2023). Interactive imagination: Tapping the emotions through interactive story for compelling simulations. *IEE Computer Graphics and Applications*, 23(5), 11-15.

Korkut, P. (2024). Comparison of the trailer technique in creative drama with the traditional summarizing activity. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 125-142.

Thiede, K.W. & Anderson, M.C.M. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 129-160.

Trainin, G. & Andrzejczak, N. (2006). Readers' theatre: A viable reading strategy? *Poster presented at the American Educational Research Association Meeting*. University of Nebraska, Lincoln.

van Dijk, T.A.Q. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Zare, J. & Delavar, K.A. (2023). The impact of altruism on the emotions and English summary writing skills of L2 learners: An intervention study in light of positive psychology. *Language Teaching Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/13621688231151632>