



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 317-346

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268558

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 20.07.16

Kabul Tarihi: 17.11.16

Erken Görünüm: 23.11.16

Başarılı ve Başarısız Dördüncü Sınıf Okuyucularının Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerileri*

Zeynep Bahap Kudret**

Ankara Üniversitesi

Berrin Baydık***

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin yazılı özetlerindeki biçimbirimbilgisi/sözdizimi [Ortalama Sözcü Uzunlukları (OSU)] ve sözcük dağarcıkları da [Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)] karşılaştırılmıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama puanları, özetleme puanları, OSU ve FSÖZS arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla, 122 başarılı ve 122 başarısız okuyucu olmak üzere, toplam 244 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Bulgular, zayıf okuyucuların tüm türlerini yanıtlamada akranlarından daha başarısız olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, her iki gruptaki öğrencilerin de en çok ana düşünceyi bulma ile kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma sorularında güçlük çektikleri belirlenmiştir. Zayıf okuyucuların özetlemenin tüm alt becerilerinde, ayrıca OSU ve FSÖZS ölçümlerinde akranlarından daha fazla güçlüğüne sahip oldukları görülmüştür. Özetleme, biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelendiğinde, biçimbirimbilgisi/sözdiziminin okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişken olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Okuma başarısızlığı, okuduğunu anlama, özetleme stratejisi, ortalama sözcü uzunluğu, farklı sözcük sayısı.

Önerilen Atıf Şekli

Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.

*Bu çalışma Zeynep Bahap Kudret'in Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Doç. Dr. Berrin Baydık danışmanlığında tamamlamış olduğu doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-posta: zkudret@ankara.edu.tr

***Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-posta: bbaydik@gmail.com

Bireylerin öğrenmesi, okul ve okul dışındaki başarısı için önemli ve temel becerilerden biri okumadır. Okumanın temel amacı yazılanların anlamının çıkarılmasıdır. Karmaşık bilişsel süreçler ve stratejilerin kullanımını gerektiren okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimleri ile yazarın verdiği bilgiyi ilişkilendirerek anlamı yapılandığı etkin bir süreçtir. Okuduğunu anlama becerisi metinle dikkatli ve amaçlı etkileşimi gerektirmektedir (Bos ve Vaughn, 2002; Colarusso ve O'Rourke, 2007; Jitendra ve Gajria, 2011; Littlefield, 2011; Mercer ve Mercer, 2005; Meyer ve Ray, 2011; Takala, 2006).

Alanyazında okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde pek çok sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Bu öğrencilerin okudukları metindeki ana düşünceyi belirleyememeleri yaygın olarak belirtilen güçlüklerden birisidir (Baydik, 2011; Baydik ve Seçkin, 2012; Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Gajria ve Salvia, 1992; Jitendra ve Gajria, 2011; Pesa ve Somers, 2007; Wong, 1979). Okumada başarısız öğrencilerin ayrıca neden-sonuç ilişkisi kurma (Baydik, 2011; Oakhill ve Cain, 2000), metindeki önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etme (Dermitzaki ve diğ., 2008; Williams, 1991, 1993; Winograd, 1983), ön bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme (Johnson, Graham ve Harris, 1997), metinde geçen bilgileri yeniden düzenleme (Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000), metin yapısını belirleme (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson diğ., 1998), metni özetleme (Baydik, 2011; Bossis-Boll, 1986; Dermitzaki ve diğ., 2008; Winograd, 1983), metindeki bilgi ve ayrıntıları hatırlama (Baydik, 2011) ve metindeki düşünceleri ilişkilendirip çıkarım yapma güçlükleri (Baydik, 2011; Gajria ve Salvia, 1992; Kintsch, 1990; Oakhill ve Patel, 1991) olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında, okudukları metni anlamak için gerekli olan üstbilişsel becerilere sahip olmadıkları, anlamayı izleme gibi kendini düzenleme stratejilerini kullanmadıkları, dolayısıyla metni anlamadıklarında hangi stratejiyi kullanacaklarını bilemedikleri ya da doğru kullanamadıkları gözlenmektedir (Gersten ve diğ., 2001; Merritt ve Culatta, 1998). Bu becerilerindeki yetersizlikler okuma başarısızlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumsuz yönde etkilemekte, bağımsız öğrenmelerini engellmektedir.

Applegate, Applegate ve Modla (2009), bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini soru türlerine göre karşılaştırdıkları çalışmalarında, yanıtı metinde açık bir şekilde verilmeyen, çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlamada yanıtı metinde açık bir şekilde verilen soruları yanıtlamadan daha çok zorlandıklarını belirlemişlerdir. Yanıtı metinde açıkça verilmiş soruları yanıtlamada daha başarılı olmakla birlikte, akranları ile karşılaştırıldıklarında bu beceride de daha başarısız oldukları görülmektedir. Baydik ve Seçkin (2012), okuma başarısızlığı olan öğrencilerin metnin ana düşüncesini belirlemede, metinde açık bir şekilde verilen ve verilmeyen bilgilere ulaşmalarını gerektiren soruları yanıtlamada akranlarına göre daha başarısız oldukları sonucuna varmışlardır.

Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin tüm bu sorunları bilgilendirici metinlerde daha fazla yaşadıkları görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin farklı yapılarının olması (ör., tanımlayıcı, karşılaştırma, neden-sonuç, problem-çözüm, sıralama) (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Gersten ve diğ., 2001; Jitendra ve Gajria, 2011), içinde farklı ve zor sözcük ve kavramları barındırması (Gajria ve diğ., 2007; Gersten ve diğ., 2001) öğrencilerin bu metinleri anlamakta daha çok zorlanmalarına yol açmaktadır. Örneğin, Jitendra ve arkadaşları (1998), okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ana düşünceyi belirlemede güçlük yaşadıklarını bulmuştur. Baydik ve Seçkin de (2012) bu gruptaki öğrencilerin tüm soru türlerini yanıtlamada bilgilendirici metinlerde daha çok zorlandıklarını görmüşlerdir. Görüldüğü gibi, okuma başarısızlığı olan öğrenciler metinleri anlamada pek çok zorluk yaşamaktadır. Bu zorlukları yaşamalarına neden olan pek çok faktör bulunmaktadır.

Öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin sınırlı olması, okuduğunu anlama başarısını etkileyen faktörlerden biridir (Berkeley ve diğ., 2010; Cain ve Oakhill, 2006; Cain ve diğ., 2004; Catts, Fey, Tomblin ve Zhang, 2002; MacLean, 2000; McDonald Connor, Morrison ve Petrella, 2004; Tan ve diğ., 2007). Nagy, Carlisle ve Goodwin (2014), dilin bileşenlerinden biçimbirimbilgisi ve okuryazarlık kazanımına ilişkin yapılan betimsel ve öğretimsel araştırmaları incelediklerinde, okuma başarısızlığı yaşayan öğrencilerin biçimbirimbilgisinde daha düşük performans sergilediklerini ve bunun okuma ve okuduğunu anlama başarısını olumsuz etkilediğini

belirlemişlerdir. Bishop ve Adams'ın (1990) boylamsal çalışmasında 5,5 yaşında dil bozukluğu yaşayan çocukların alıcı ve ifade edici biçimbirimbilgisi, sözdizimi ve anlambilgisi bileşenlerine ilişkin performansları değerlendirilmiştir. Bu çocuklar 8,5 yaşında okuma becerileri açısından incelendiğinde, okuduğunu anlama başarılarının düşük olduğu gözlenmiştir. Bu da dil yetersizliğinin okuma başarısızlığında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Öğrencilerin okudukları metni anlama başarısını etkileyen diğer bir etken ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanmamalarıdır (Antonou ve Souvignier, 2007; Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2010; Botsas ve Padeliadu, 2003; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Gersten ve diğ., 2001; Hollenbeck, 2011; Jitendra ve Gajria, 2011; Gajria ve Salvia, 1992; Nelson, Smith ve Dodd, 1992; Sanford, 2015; Swanson ve De La Paz, 1998; Winograd, 1983). Okuduğunu anlama stratejileri, okuyucuların etkili bir şekilde okuduğunu anlaması ve sürdürebilmesi için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirdiği bilişsel etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Allen, 2003; Jitendra ve Gajria, 2011; Takala, 2006). Bu nedenle de, okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini okuma sürecinde farklı zamanlarda ve farklı amaçlarla kullanabileceklerini bilmelerinin ve bu stratejileri kullanabilmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hollenbeck, 2011).

Okuduğunu anlamayı artıran bu stratejilerden biri de okuma sonrasında kullanılan özetleme stratejisidir. Özetleme, öğrencinin bir metni okuduktan sonra aklında kalan bilgileri zihninde geri çağırması ve sadece önemli bilgileri belirleyerek belirli bir sırada ve düzende bütünleştirip kendi sözcükleriyle ifade etmesidir (Braxton, 2009; National Reading Panel [NRP], 2000; Westby, Culatta, Lawrence ve Hall-Kenyon, 2010). Öğrencilerin verilmek istenen önemli bilgileri ya da ana düşünceyi ve ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları ayırt etmeyi öğrenmeleri, okul başarıları için önem taşımaktadır (Jitendra ve Gajria, 2011). Bu aşamada öğrencilerin okul hayatında özetleme yapma becerisini kazanmaları, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmesi için çok önemlidir (Graham ve Harris, 2012). Özetleme stratejisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin bazı alt becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler, özetleme stratejileri olarak ele alınmaktadır.

Özetleme Stratejileri

Alanyazında özetleme stratejileri okunan metinde önemli bilgiyi ayırt etme, ana düşünceyi belirleme, ana düşünceyi destekleyen önemli ayrıntıları belirleme, genelleme yapma, metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme, konu cümlesi oluşturma, yeniden yapılandırma, sonuç cümlesi oluşturma ve metni düzenleme şeklinde ele alınmaktadır.

a) Önemli bilgiyi ayırt etme. Metindeki önemsiz ve tekrar edilen gereksiz bilgilerin çıkarılması yani özete dâhil edilmemesidir. Örnekler, açıklamalar ya da önemsiz ayrıntılar özette yer almayabilir (Brown ve Day, 1983; Kintsch ve Van Dijk, 1978; Winograd, 1983).

b) Ana düşünceyi belirleme. Metinde anlatılmak istenen temel düşüncenin belirlenmesi ya da yorumlanmasıdır (Friend, 2001; Swanson ve De La Paz, 1998).

c) Ana düşünceyi destekleyen önemli ayrıntıları belirleme. Metindeki ana düşünceye ilişkin açıklayıcı bilgilerin ayırt edilmesidir (Friend, 2001; Swanson ve De La Paz, 1998).

d) Genelleme yapma. Metindeki kavram ya da düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilerek gruplanmasıdır. Bu aşamada metinde verilen nesne, eylem listesi ya da olaylar zinciri yerine kullanmak üzere bir üst terim oluşturulur (Brown ve Day, 1983; Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983).

e) Metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme. Öğrencinin özet yazarken metinde kullanılan ifadeleri kopyalamadan kendi sözcüklerini kullanmasıdır (Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Jitendra ve Gajria, 2011; Kintsch ve Van Dijk, 1978; Littlefield, 2011; Swanson ve De La Paz, 1998; Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983; Wormeli, 2004).

f) Yeniden yapılandırma. Öğrencinin ön bilgilerini okuduğu metindeki yeni bilgiler ile ilişkilendirerek özgün bir düşünce oluşturmasıdır (Berkeley, Mastropieri ve Scruggs, 2011; Friend, 2001; Jitendra ve Gajria, 2011; Kintsch ve Van Dijk, 1978).

g) Metinde geçen konu cümlesinin belirlenmesi. Öğrencinin okuduğu paragraftaki en önemli cümleyi belirlemesidir. Konu cümlesi genellikle paragrafın başında yer almakta ve daha sonra aynı konuda verilen bilgilerin düzenlenmesi için yol göstermektedir (Bean ve Steenwyk, 1984; Brown ve Day, 1983; Gajria ve Salvia, 1992).

h) Metinde bir konu cümlesi yoksa okuyucunun bir konu cümlesi oluşturması. Metinde açık bir şekilde verilmeyen konu cümlesinin metinde verilen bilgilerden çıkarımlar yaparak oluşturulması ve bu cümleye özetle yer verilmesidir (Bean ve Steenwyk, 1984; Brown ve Day, 1983; Gajria ve Salvia, 1992; Winograd, 1983).

i) Sonuç cümlesi oluşturma. Metinde verilen bilgi ve düşüncelerin yorumlanarak sonuca bağlandığı bir cümle oluşturulmasıdır (Ferguson, 2011).

j) Metni düzenleme. Okunanlar özetlenirken cümlelerin birbiriyle ilişkilendirilerek ve metindeki sıra izlenerek yazılmasıdır (Ferguson, 2011).

Okumada başarısız olan öğrencilerin özetleme becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yetersiz olduğu, özetleme için gerekli stratejileri kullanmadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin çoğunun özetlemenin hangi amaçla yapıldığını bilmediği, özet yazarken önemli bilgileri ayırt edemediği için metindeki her şeyi yazdığı, yeteri kadar yazmadığı, metinden kopyalayarak yazdığı belirtilmektedir (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983). Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin metinde yer verilen bilgilerin önemli olduğunu düşünseler de bunları özetlerine dâhil etmedikleri de görülmüştür (Winograd, 1983). Ayrıca bu öğrencilerin, metindeki bilgilerin ilişkilendirilip sentezlenmesi için daha karmaşık düşünme becerisini gerektiren genelleme stratejisini kullanmadıkları ve okudukları bilgiyi sentezlemeden yazma eğiliminde oldukları gözlenmiştir (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Winograd, 1983). Bununla birlikte ana düşünce ya da konu cümlesi belirleme ve oluşturma becerilerinde, akranlarına göre daha çok zorlandıkları bulunmuştur (Bossis-Boll, 1986; Winograd, 1983). Ayrıca bu öğrencilerin bilgilendirici türdeki, aşına olmadığı sözcük ve cümlelerden oluşan metinleri ve uzun metinleri özetlerken daha çok zorlandıkları ifade edilmektedir (Friend, 2001; Jones, 2007; Solomon, 2012; Westby ve diğ., 2010). Özetleme becerisi okuduğunu anlama için önemli bir beceri olmakla birlikte, anlama becerisi de özetleme performansını etkileyebilmektedir. Alanyazındaki araştırmalar iki becerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ve öğrencilerin akademik performansını etkilediğini ortaya koymaktadır (Berkeley ve diğ., 2011; Friend, 2001).

Okuduğunu Anlama ile Özetleme Başarısı İlişkisi

Yapılan çalışmalar öğrencilerin özetleme başarıları ile anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Berkeley ve diğ., 2011; Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Malone ve Mastropieri, 1992; Winograd, 1983). Özetleme becerisinde başarısız olan öğrencilerin, okuduğunu anlamada da başarısız oldukları belirtilmektedir (Görge, 1997). Okumada başarısız olan öğrencilere özetleme stratejisi öğretildiğinde öğrencilerin özet yazma ve okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları bulunmuştur (Braxton, 2009; Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Haria, MacArthur ve Santoro, 2010; Hoppes, Jitendra, Wilson ve Cole, 1997; Jitendra ve diğ., 1998; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Kamhi-Stein, 1993; Malone ve Mastropieri, 1992; Nelson ve diğ., 1992; Palincsar, 1982; VanDyke, 1997). Bu çalışmalara örnek vermek gerekirse, Braxton (2009) çalışmasında, özetlemenin iki farklı yaklaşımla öğretildiği kurala dayalı özetleme stratejileri ve metni tek cümlede özetleme stratejisi öğretiminin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve özet yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretim sonunda öğrencilerin yazdıkları özetler ve onlara uygulanan anketten elde edilen bulgular, bu öğrencilerin özet yazma ile ilgili bilgi ve becerilerinin arttığını göstermiştir. Gajria ve Salvia (1992), özetleme stratejisi

öğretiminin 6., 7., 8. ve 9. sınıfa devam eden okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı soru türlerindeki anlama başarıları üstünde farklılaşan etkisini ölçmeye çalışmışlardır. Bu öğrencilerin metinde açıkça verilen bilgilere yönelik sorulara ilişkin performanslarının, kontrol grubunda yer alan akranlarıyla benzer olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında metinde açıkça verilmeyen bilgilere yönelik sorularda, okuma başarısızlığı olanların kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Palincsar (1982) da özetleme becerisinin metinde açıkça geçmeyen bilgilerle ilgili sorular üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuştur. VanDyke (1997), çalışmasında 6-9. sınıfa devam eden okuma başarısızlığı olan ve normal gelişim gösteren 38 öğrenciye akran öğretimi ile tek paragraflık metinleri özetleme stratejisini öğretmiştir. Özetleme yaparken metnin neyle ilgili olduğunu ifade eden genel bir konu cümlesi ve anlatılmak isteneni yansıtan ana düşüncenin yazılması öğretilen deney grubundaki bütün öğrencilerin, anlama puanlarının ön teste göre arttığı ve kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu çalışmalar, okuma becerisinde akranlarından daha düşük performans sergileyen öğrencilerin anlama becerilerini artırmak için özetleme becerilerinin öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda yer verilen bulgular dikkate alındığında, özetleme becerisinin okuduğunu anlamada önemli bir strateji olduğu ve okumada başarısız olan öğrencilerin bu stratejiyi kullanmada yetersiz oldukları anlaşılmaktadır. Türkiye’deki okuma başarısızlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen çalışmalar olmakla birlikte (Baydık, 2011; Baydık ve Seçkin, 2012; Beşgül, 2015; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Sarıpınar ve Erden, 2010; Şenel, 1998; Yüksel, 2010), özetleme becerilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, okuma başarısızlığı yaşamadığı varsayılan ilkokul, ortaokul, lise hatta üniversite öğrencilerinin özetleme becerilerini inceleyen çalışmaların sonuçları öğrencilerin bu beceride sorunları olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalarda, dört ve beşinci sınıflardaki öğrencilerin özetleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmadıkları, metni yüzeysel olarak özetledikleri, özetlerinde metindeki konudan uzaklaştıkları, öğrencilerin çoğunun okudukları metni kendi cümleleriyle özetlemeyip metinden tümüyle ya da bazı cümleleri atlayarak doğrudan alıntı eğiliminde oldukları (Çıkrıkçı, 2004; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011), metindeki düşünceleri ilişkilendirilerek kendi sözcükleriyle ifade edemedikleri (Çıkrıkçı, 2004), ana düşüncüyü yansıtmakta güçlük çektikleri, bazı öğrencilerin ana düşüncenin geçtiği paragrafı kopyalayarak ya da bazı sözcükleri değiştirerek metinden yazdıkları belirlenmiştir (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011). Bu bağlamda, öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de özetleme performanslarının belirlenmesi ve bu iki becerideki başarılarının değerlendirilmesi, okuduğunu anlama müdahale programlarının düzenlenmesi ve uygulanması açısından değer taşımaktadır.

Özetleme becerilerini kazanma açısından akranlarına göre çok daha dezavantajlı durumdaki okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bu becerideki başarılarının, okuduğunu anlama başarılarının da ele alınarak akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesinin bu öğrenciler için okuma ve yazma öğretim programlarının oluşturulması ve yürütülmesi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma böyle bir gereksinimden yola çıkılarak planlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmanın problemi, okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile özetleme başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okumada başarılı olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okumada başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin özetleme puanları farklılaşmakta mıdır?

5. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi bilgilerini belirlemek amacıyla yazılı özetlerinden hesaplanan Ortalama Sözce Uzunlukları (OSU) farklılaşmakta mıdır?
6. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin sözcük dağarcıklarını değerlendirmek amacıyla yazılı özetlerinden hesaplanan Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile özetlemenin içerik boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ve FSÖZS arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanları anlama toplam puanını yordamakta mıdır?
10. Öğrencilerin yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ve FSÖZS, anlama toplam puanını yordamakta mıdır?
11. Özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan, yazılı özetlerden hesaplanan OSU ve FSÖZS birlikte özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanı yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıftaki okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile özetleme başarıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada belli değişkenler açısından iki grubun karşılaştırılması amaçlandığından betimsel nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve düzeyini belirlemek için kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2011). Çalışmanın bağımsız değişkeni öğrencilerin okumada başarılı olup olmamaları, bağımlı değişkenleri ise farklı şekillerde elde edilen okuduğunu anlama, özetleme ve dil ölçümleridir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu oluşturmak amacıyla, Ankara İli Çankaya ve Mamak ilçelerinde yer alan dört ilkokul, araştırmacı için ulaşım ve okul idarecileriyle iletişim kolaylığı dikkate alınarak belirlenmiştir. Okuma başarısızlığı olan ve olmayan öğrencileri belirlemek amacıyla 18 şubedeki 234'ü kız, 217'si erkek olmak üzere toplam 451 öğrencinin okuduğunu anlama puanları elde edilmiştir. Dört yüz elli bir öğrencinin çalışmanın yöntem kısmında tanıtılan "Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı"ndan aldıkları toplam puanları en düşüğe en yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu işlemle oluşturulan listenin üst %27'lik dilimi içinde kalan öğrenciler okumada başarılı olanlar, alt %27'lik dilimindekiler ise okumada başarısız olanlar olarak gruplandırılmışlardır. Okumada başarısız olan gruptaki öğrencilerden öğretmen görüşüne göre, zekâ puanı normal sınırlar içinde olmayan, işitme ya da görme yetersizliği bulunmayan, anadili Türkçe olmayan, akıcı okuma becerilerine sahip olmayan, okula devam sorunu olan öğrenciler araştırma dışında bırakılmışlardır. Sonuçta, çalışmaya katılan öğrencilerin sayısı 122 okumada başarılı olan ve 122 okumada başarısız olan olmak üzere, toplam 244 olarak belirlenmiştir. Okumada başarısız olan öğrencilerin 46'sı kız, 76'sı erkektir. Okumada başarılı olan grupta ise 71 kız, 51 erkek bulunmaktadır. Çalışmaya katılan okuma başarısızlığı olan hiçbir öğrencinin bilinen bir öğrenme güçlüğü tanısı bulunmamaktadır.

Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım koşulu sağlanmadığından Mann Whitney U Testi kullanılmış ve iki grubun puanlarının farklılaştığı ($U = .00, p = .000$), bunun yanı sıra okumada başarısız olanların okuduğunu anlama puanlarının diğer gruba göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okumada başarılı olanların okuduğunu anlama puanlarının sıra ortalamaları 183.50 iken, okumada başarısız olanların puanlarının sıra

ortalamaları 61.50'dir. Bu bulgunun, okumada başarılı olan ve olmayan öğrenci gruplarının belirlenmesinin geçerliliğinin kanıtı olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine ilişkin veriler “Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı” ile “Özetleme Becerileri Ölçü Aracı” olmak üzere iki farklı ölçü aracı kullanılarak toplanmıştır. Bunların dışında okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin özetlerindeki biçimbirimbilgisi/sözdizimi için genel bir ölçüm olan Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) ile sözcük dağarcığının genel bir ölçümü olan Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) hesaplanmıştır. Aşağıda verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve hazırlanmalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1. Okuduğunu anlama ölçü aracı. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için okuduğunu anlama ölçü aracı kullanılmıştır. Bu araç, bilgilendirici bir metin, metne ilişkin okuduğunu anlama soruları ve bu soruların yanıtlarını puanlamak amacıyla bir puanlama anahtarından oluşmuştur.

Bilgilendirici metin. Metin, Türkçe öğretimi alanında çalışan bir uzman tarafından ilkökul öğrencilerine yönelik bilim dergileri taranarak seçilmiş, dil ve anlatım özellikleri, dilbilgisi kuralları, sözcük sayısı, cümle uzunluğu bakımından uyarlamalar yapılarak dördüncü sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir. “Doğanın izinde” isimli metin, bilgilendirici türde ve tanımlayıcı yapıdadır. Metin bir ana düşünce, metnin ana düşüncesini destekleyen ayrıntılar ve sonuç paragrafını içermektedir. Metnin sınıf düzeyine uygunluğu Türkçe öğretimi alanında çalışan iki uzman tarafından onaylanmıştır. Metin 4 paragraf, 324 sözcük, 29 cümleden oluşmaktadır ve metnin ortalama cümle uzunluğu 11 sözcüktür. Metin, Comic Sans MS yazı karakteri ve 14 punto büyüklüğü ile 1.5 satır aralığında olacak şekilde yazılmıştır. Metnin yazılı olduğu sayfada ipucu olmaması amacıyla metne ilişkin resimlere yer verilmemiştir. Metnin anlaşılabilirlik düzeyi Sönmez'in (2003) anlaşılabilirlik oranı formülü (Anlam Oranı / Sözcük Oranı X Güçlük Oranı) kullanılarak hesaplanmış ve metnin dördüncü sınıf öğrencileri için “tam iletişim sağlanır” düzeyde anlaşılabilir olduğu belirlenmiştir (0.000081).

Metne ilişkin okuduğunu anlama soruları. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla, metnin uyarlamasını gerçekleştiren Türkçe uzmanı tarafından metne ilişkin dokuz açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların soru türlerine göre gruplandırılmasında ve oluşturulmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (PIRLS)” okuma başarısını değerlendirmede dikkate alınan kavrama süreçleri göz önüne alınmıştır (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2003). PIRLS 2001 Ulusal Raporunda kavrama süreçleri sırasıyla şu şekilde verilmiştir:

1. “*Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma*”: Bu süreç yorum gerektirmez. İstenen bilgi metinde açıkça ifade edilmiştir. Öğrencinin yalnızca istenen bilgiyi diğer bilgilerden ayırt edebilmesi gerekir. Öğrenci istenen bilgiyi metinde arar, sözcük ya da sözcük gruplarının anlamlarını bulur, öykünün yeri ve zamanını belirler, açıkça verilmiş ise ana düşünceyi de bulur.

2. “*Doğrudan çıkarımlar yapma*”: Bu kavrama sürecinde öğrenci metinde açıkça ifade edilmemiş bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapar. Neden sonuç ilişkisi kurar, ana düşünceyi ortaya koyar, bir zamirle ifade edilmiş ismi bulur, metinde yapılan genellemeleri belirler, iki karakter arasındaki ilişkiyi belirler.

3. “*Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama*”: Öğrenci bu süreçte de çıkarım yapar ama metindeki bilgi ve düşünceler yorumlanırken yalnızca metindeki bilgi ve düşüncelerin birleştirilmesinden değil, kendi deneyim ve ön bilgisinden de yararlanır. Bu süreçte öğrenci, metinden genel bir ileti ya da tema çıkarır, öyküdeki karakterlerin eylemlerine alternatif bulur, metinde yer alan bilgiyi karşılaştırır, öyküde egemen olan düşünceyi tanımlar, metinde yer alan bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilirliğini yorumlar.

“*Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme*”: Öğrenci metinde yazılanları eleştirel olarak ele almaktadır. Kendi ön bilgisine dayalı olarak, metindeki bilgi ve düşünceleri onaylar ya da reddeder,

farklı kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırır. Hem metin yapısı, dili ve öğelerini hem de metindeki bilgilerin doğruluğunu, yazarın bakış açısını sorgular. Bu süreçte öğrenci, metinde anlatılan olayların gerçekte olma olasılığını değerlendirir, öyküdeki sonu tahmin eder, metindeki bilginin açıklığını ve doğruluğunu yargılar, ana düşünce etrafında yazarın bakış açısını belirler, seçilen sıfatların anlamı nasıl etkilediğini tanımlar.

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama soruları bu süreçlerden ilk üçüne göre hazırlanmıştır. Kullanılan soruların dördü PIRLS kapsamındaki birinci süreci ifade eden “açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma” için uygun olarak oluşturulmuş sorulardır. Metinde ayrıca ikinci süreci tanımlayan “açıkça anlatılmamış düşüncelerden çıkarım yapma” için üç soru yer almıştır. Bu soruların dışında, bir soru da yine PIRLS’e dönük olarak verilen kavrama süreçlerinden üçüncüsünü içeren “kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” içindir. Araştırmada dördüncü sürece yönelik soru, metnin uygun olmaması nedeniyle hazırlanmamıştır. Ancak, sözü edilen üç süreç dışında öğrencilerden bir soruyla da metnin ana düşüncesi istenmiştir. Bu soru öğrencilere “Bu metinde anlatılmak istenen nedir?” (“Metnin ana düşüncesi nedir?”), “Sizce yazar bu metin yoluyla bize ne söylemek istiyor?” şeklinde yöneltilmiştir. Soruların uygunluğuna ilişkin bilgi almak amacıyla metin için görüşleri alınan uzmanlara danışılmıştır. Özel eğitim alanından iki ve ölçme-değerlendirme alanından bir uzman da soruların sınıf düzeyine ve ölçülmesi amaçlanan becerileri ölçmedeki uygunluğuna ilişkin onay vermiştir.

Okuduğunu anlama soruları yanıtlarını puanlama anahtarı. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtları puanlamak amacıyla birinci araştırmacı tarafından bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Puanlama anahtarının okuduğunu anlama sorularının yanıtlarını değerlendirmedeki uygunluğu konusunda okuma güçlüğü alanında çalışan bir, Türkçe öğretimi alanında çalışan iki ve ölçme değerlendirme alanından bir olmak üzere toplam dört uzmana danışılmıştır. Puanlama anahtarı her bir soru için en yüksek 4, en düşük 0 puan alınacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçü aracıda toplam dokuz okuduğunu anlama sorusu olduğu için öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarının 0 ile 36 arasında değişmesi planlanmıştır. Bunun dışında, metinde “açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma” için oluşturulan dört soru için ortalama puan elde edilmiş, analizlerde bilgi soruları için bu puan kullanılmıştır. Aynı yol, metinde “açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapma” soruları için de izlenmiş, üç soru için ortalama puan alınarak analizlerde kullanılmıştır. “Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” ve ana düşünceyi bulmaya yönelik birer soru bulunduğu için bu iki soru türü için böyle bir işlem gerçekleştirilmemiştir.

2. Özetleme becerileri ölçü aracı. Araştırmada öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmek amacıyla, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla kullanılan metnin dışında farklı bir “Bilgilendirici Metin” ile bu metnin özetlenmesini değerlendirmek amacıyla “Özetleme Becerileri Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

Bilgilendirici metin. Metin birinci araştırmacı tarafından ilkökul öğrencilerine yönelik bilim dergileri taranarak seçilmiş, dil ve anlatım özellikleri, dilbilgisi kuralları, sözcük sayısı, cümle uzunluğu bakımından uyarlamalar yapılarak dördüncü sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir. “Toprak” isimli metin, bilgilendirici türde ve tanımlayıcı yapıdadır. Metin bir ana düşünce, ana düşünceyi destekleyen ayrıntılar ve sonuç paragrafını içermektedir. Metnin sınıf düzeyine uygunluğu Türkçe öğretimi alanında çalışan iki uzman tarafından onaylanmıştır. Metinde 5 paragraf, 300 sözcük, 24 cümle bulunmaktadır ve metnin ortalama cümle uzunluğu 12 sözcüktür. Metin Comic Sans MS yazı karakteri ve 14 punto büyüklüğü ile 1.5 satır aralığında olacak şekilde yazılmıştır. Metnin yazılı olduğu sayfada ipucu olmaması amacıyla metne ilişkin resimlere yer verilmemiştir. Metnin anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek için Sönmez’in (2003) anlaşılabilirlik oranı formülü (Anlam Oranı / Sözcük Oranı X Güçlük Oranı) kullanılmış, metnin dördüncü sınıf öğrencileri için “tam iletişim sağlanır” düzeyde anlaşılabilir olduğu görülmüştür (0,000040).

Özetleme becerileri puanlama anahtarı. Öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmek için, araştırmacı tarafından alanyazındaki 2-5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmede kullanılan analitik puanlama anahtarları incelenmiş (Bos ve Vaughn, 2002; Braxton, 2009; Ferguson, 2011;

Jitendra ve Gajria, 2011; Kelley ve Clausen-Grace, 2007; Littlefield, 2011; Solomon, 2012; Nelson ve diğ., 1992; Westby ve diğ., 2010) ve bu puanlama anahtarlarının ortak özelliklerini içeren çok boyutlu bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Puanlama anahtarının 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmedeki uygunluğuna ilişkin özel eğitim alanından iki, Türkçe eğitimi alanından üç, ölçme-değerlendirme alanından bir uzmandan görüş alınmış ve puanlama anahtarının uygunluğuna karar verilmiştir. Öğrencilerin metin özetleme becerilerinin içerik (ana düşünceyi verme, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları verme, metni kendi cümleleriyle anlatma, metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma, uygun cümle yapısı kullanma, dilbilgisi kurallarına uyma) ve mekanik (doğru yazma, noktalama işaretlerine uyma, büyük harfi uygun yerde kullanma) alanlarında yer alan 11 boyutta ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin her bir boyuttan alabilecekleri puanlar 1-4 puan arasında; formdan alınabilecek toplam puan ise 11-44 arasında değişmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Okuduğunu anlama başarılarına ilişkin verilerin toplanması. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler okullarında, kendi sınıflarında toplanmıştır. Bu amaçla sınıftaki bütün öğrencilere bilgilendirici metin (Doğanın İzinde) verilmiş ve sessiz olarak en az iki kez anlayıncaya kadar okumaları istenmiştir. Öğrencilere okumaları bittiğinde metne ilişkin soruları yanıtlayacakları söylenmiştir. Öğrenciler okumayı bitirdikten sonra metinler toplanmış ve metne ilişkin dokuz açık uçlu soru verilmiştir. Soruların yazılı olarak yanıtlanması istenmiştir.

Özetleme başarılarına ilişkin verilerin toplanması. Özetleme başarılarını değerlendirmek amacıyla, öğrencilere bilgilendirici metin (Toprak) verilmiş, sessiz olarak en az iki kez okumaları istenmiş ve okumaları bittikten sonra metni yazılı olarak özetlemelerinin isteneceği söylenmiştir. Öğrenciler okumayı bitirdikten sonra metinler toplanmış ve “Okuduğunuz metni özetleyin.” yönergesi verilmiştir. Metnin yazılı olarak özetlenebilmesi için öğrencilere boş kâğıt dağıtılmış ve metni özetlemeleri istenmiştir. Özetleme sürecinde öğrencilere herhangi bir konuda yardım edilmemiştir. Bir ders saati sonunda yazılı ürünler toplanmıştır.

Ortalama Sözcük Uzunluğu ve Farklı Sözcük Sayısına ilişkin verilerin toplanması. Öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi bilgilerini değerlendirmek amacıyla yazılı özetlerindeki Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), öğrencilerin yazılı özetlerindeki biçimbirimlerin sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sözcük dağarcığını değerlendirmek için yazılı özetlerindeki Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) hesaplanmıştır. Sözcük dağarcığı çeşitliliği indeksi olarak ifade edilen (Acarlar, 2005) FSÖZS, öğrencilerin yazılı özetlerindeki farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanmasıyla bulunmuştur.

Puanlayıcılararası Güvenirlilik

Okuduğunu anlama ve özetleme başarılarına ilişkin değerlendirmeler için puanlayıcılararası güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Görüş birliği puanı, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünüp 100 ile çarpılarak güvenirlilik sayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçümler için güvenirlilik ölçütü .80 ve üzeri olarak kabul edilmiştir. Güvenirlilik hesaplaması için birinci araştırmacı ve Türkçe alanında çalışan bir uzman tüm öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları ve özetlerini okuyup puanlamışlardır. Puanlayıcılararası güvenirlilik katsayıları okuduğunu anlama başarısı için yapılan değerlendirmede birinci soru için .96, ikinci soru için .98, üçüncü soru için .95, dördüncü soru için .95, beşinci soru için .95, altıncı soru için .97, yedinci soru için .96, sekizinci soru için .96 ve dokuzuncu soru için .97 bulunmuştur.

Aynı hesaplamalar, özetleme dikkate alındığında, ana düşünceyi verme için .97, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları yazma için .92, metni kendi cümleleriyle anlatma için .91, metni düzenleme için .94, paragraf oluşturma için .97, sonuç cümlesi yazma için .93, uygun cümle yapısı kullanma için .95, dilbilgisi kurallarına uyma için .96, heceleme için .96, noktalama işaretlerine uyma için .98, büyük harfi uygun yerde kullanma için .99 olarak bulunmuştur. OSU ve FSÖZS'ye ilişkin puanlayıcılararası güvenirliliğin hesaplanmasında, araştırmacı ve Özel Eğitim ve dil alanında çalışan bir uzman, öğrencilerin %30'unun özetlerini

okuyup analiz etmiştir. OSU sonuçları için güvenilirlik katsayısı .86 iken, FSÖZS için .90 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olarak okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre ve toplamda farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Tablo 1'e bakıldığında, tüm soru türlerine göre alınan puan ve toplam puan açısından iki grup arasında farklılık olduğu, okumada başarısız olanların puanlarına ilişkin sıra ortalamalarının, başarılı olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri ve İki Grubun Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Soru Türü	Grup	N	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
Açıkça anlatılmış ve düşüncelerden çıkarım yapma	1	122	3.76	4	1.10	.00	6.5	-.87	1.85	.19*	63.23	211.50*
	2	122	7.95	8.25	1.72	4.25	12.25	.14	-.22	.10**	181.77	
Açıkça anlatılmamış ve düşüncelerden çıkarım yapma	1	122	1.82	2	.83	.00	4	-.61	.10	.22*	63.59	255.50*
	2	122	4.57	4.33	1.46	2.33	9.33	.91	.56	.12*	181.41	
Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma	1	122	1.13	1	.51	0	3	.57	1.65	.41*	81.69	2.463.00*
	2	122	2.16	2	.83	0	4	.13	-.27	.25*	163.31	
Ana düşünceyi bulma	1	122	1.23	1	.76	0	2	.43	-1.15	.28*	85.50	2.928.00*
	2	122	2.18	2	.59	1	4	.43	.82	.37*	159.50	
Toplam	1	122	9.12	10	2.30	0	12	-1.56	3.12	.21*	61.50	.000*
	2	122	19.80	19	2.87	17	31	1.43	2.18	.21*	183.50	

Grup 1 = Okumada başarısız olanlar, Grup 2 = Okumada başarılı olanlar

* $p < .001$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Okumada Başarısız Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu Friedman Sıralamalı İki-Yönlü Varyans Analizi Testi kullanılarak yanıtlanmıştır. Testin sonucu okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre değiştiğini göstermektedir [$\chi^2(3) = 238.52, p = .000$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında, okumada başarısız öğrencilerin sırasıyla “Açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerde çıkarım yapma” (3.86), “Açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapma” (2.61), “Ana düşünceyi bulma” (1.85) ve “Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” (1.68) soru türlerini yanıtlamada başarılı oldukları görülmüştür.

Okumada Başarılı Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan okumada başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu Friedman Sıralamalı İki-Yönlü Varyans Analizi Testi kullanılarak yanıtlanmıştır. Testin sonucu okumada başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre değiştiğini göstermektedir [$\chi^2(3) = 314.55, p = .000$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında, okumada başarılı olan öğrencilerin yanıtlama başarılarının sırasıyla “Açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerde çıkarım yapma” (3.93), “Açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapma” (3.00), “Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” (1.56) ve “Ana düşünceyi bulma” (1.52) soru türlerinde sıralandığı görülmektedir.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Özetleme Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin özetleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu Mann Whitney U Testi kullanılarak yanıtlanmıştır. Okumada başarısız olan gruptan iki öğrenci özetleme işlemine katılmak istememiştir. Özetleme becerileri toplam puan, içerik toplam puanı ve mekanik toplam puanı açısından incelenmiştir. Özetelemenin ana düşünceyi verme, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları verme, metni kendi cümleleriyle anlatma, metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma, cümle yapısı ve dilbilgisi kurallarına uyma alt becerileri ise içerik boyutu altında incelenmiştir. Yazım doğruluğu, noktalama ve büyük harf de özetelemenin mekanik boyutu olarak ele alınmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, Tablo 2’de görüldüğü gibi okumada başarısız olan öğrencilerin özetelemenin bütün alt becerilerine ait puanları ve toplam puanları okumada başarılı olanlara göre daha düşüktür.

Tablo 2.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Özetleme Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Beceri	Grup	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
Ana düşünceyi verme	1	120	1.57	1	.76	0	3	.81	-.63	.35*	97.81	4477.00*
	2	122	2.20	2	.88	1	4	.05	-.96	.22*	144.80	
Ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları verme	1	120	1.20	1	.44	0	3	1.50	2.07	.48*	97.57	4448.00*
	2	122	1.69	2	.69	1	4	.81	.64	.27*	145.04	
Metni kendi cümleleriyle anlatım	1	120	1.30	1	.50	0	3	.88	-.10	.43*	96.87	4364.00*
	2	122	1.80	2	.68	1	4	.59	.59	.29*	145.73	
Metni düzenleme	1	120	1.26	1	.57	0	3	1.79	.44	.46*	98.95	4614.00*
	2	122	1.83	2	.87	1	4	.65	-.62	.27*	143.68	
Paragraf oluşturma	1	120	1.12	1	.41	0	3	2.98	10.44	.51*	104.44	5273.00*
	2	122	1.54	1	.81	1	4	1.41	1.13	.38*	138.28	
Sonuç cümlesi oluşturma	1	120	1.26	1	.55	0	3	1.59	2.17	.45*	96.73	4347.00*
	2	122	1.93	2	.90	1	4	.49	-.86	.25*	145.87	
Uygun cümle yapısını kullanma	1	120	2.12	2	.84	0	4	.20	-.33	.25*	95.11	4153,50*
	2	122	2.79	3	.70	1	4	.01	-.39	.28*	147.45	
Dilbilgisi kurallarına uyma	1	120	2.38	2	1.01	0	4	-.07	-.97	.22*	111.26	6091.00****
	2	122	2.69	3	.77	1	4	-.05	-.41	.25*	131.57	
İçerik toplam	1	120	12.20	12	3.11	0	20	-.04	.1	.13***	85.32	2978.00*
	2	122	16.46	16	4.04	10	28	.60	-.18	.12*	157.09	
Yazım doğruluğu	1	120	2.76	3	1	0	4	-.21	-.78	.21*	101.23	4887.00*
	2	122	3.34	4	.78	1	4	-.88	-.08	.31*	141.44	
Noktalama	1	120	2.33	2	1.03	0	4	.25	-.88	.24*	103.08	5109.50*
	2	122	2.87	3	.91	1	4	-.34	-.74	.22*	139.62	

Tablo 2. (Devam)

Beceri	Grup	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
Büyük harf	1	120	2.48	2	1.03	0	4	-.00	-.93	.21*	97.52	4442.50*
	2	122	3.22	3,5	.89	1	4	-.67	-.85	.31*	145.09	
Mekanik toplam	1	120	7.57	8	2.54	0	4	-.05	-.49	.09***	96.02	4262.00*
	2	122	9.43	10	2.13	3	12	.71	-.39	.20*	146.57	
Özetleme Toplam	1	120	19.78	20	5.08	0	30	-.30	.68	.08*	85.70	3024.50*
	2	122	25.89	26	5.30	13	40	.14	-.26	.06	156.71	

Grup 1 = Okumada başarısız olanlar, Grup 2 = Okumada başarılı olanlar

* $p < .001$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yazılı Özetlerindeki OSU ve FSÖZS'nin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci ve altıncı soruları olan okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sorular Mann Whitney U Testi kullanılarak yanıtlanmıştır.

Tablo 3'e bakıldığında okumada başarısız olan öğrencilerin özetlerindeki OSU ve FSÖZS'nin okumada başarılı olan akranlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin OSU ve FSÖZS'lerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
OSU	1	122	9.82	9.36	3.01	.00	19.33	.31	2.06	.11**	83.79	2719.00*
	2	122	12.89	12.51	2.45	7.53	25	1.20	4.15	.10**	161.21	
FSÖZS	1	122	29.24	27	14.92	.00	85	.79	1.48	.09***	82.62	2577.00*
	2	122	50.32	49	18.04	14	96	.50	-.23	.08	162.38	

Grup 1 = Okumada başarısız olanlar, Grup 2 = Okumada başarılı olanlar

* $p < .000$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Özetleme Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile özetlemenin içerik boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Tablo 4'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin tüm soru türlerinden alınan puanları ve anlama toplam puanı ile özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan, OSU ve FSÖZS arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları ve Özetlemenin İçerik Boyutu, OSU ve FSÖZS Arasındaki İlişki

	Anlama toplam	Açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma	Açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma	Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma	Ana düşünceyi bulma
İçerik Puanı	.526*	.448*	.474*	.374*	.388*
OSU	.476*	.403*	.436*	.308*	.342*
FSÖZS	.567*	.491*	.499*	.391*	.404*

* p<.01

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Biçimbirimbilgisi/Sözdizimi ve Sözcük Dağarcığı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu olan öğrencilerin anlama sorularından aldıkları puanlar ile özetlerindeki OSU ve FSÖZS arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sonuç olarak Tablo 4'te görüldüğü gibi tüm soru türlerinden alınan puanlar ile OSU ve FSÖZS arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özetleme Becerilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu sorusuna yönelik, özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanın anlama toplam puanını yordama gücünü belirlemek ve değişkenler arasındaki ilişkinin etkisini incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, özetleme becerilerinin içerik alanına ilişkin toplam puanının, anlama toplam puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, $R = 0.526$, $R^2 = .28$, $F(1,241) = 92.402$, $p < .01$. Anlamaya ilişkin toplam varyansın % 28'inin özetlemenin içerik boyutu ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 5.

Özetlemenin İçerik Alanına İlişkin Toplam Puanın Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları (n = 241)

Değişken	B	Standart Hata B	β	R^2
Sabit	3.988	1.139		.28*
İçerik toplam	0.734	0.076	0.526	
R = 0.526	R ² = 0.28			
F(1,241) = 92.402*				

*p<.01

Biçimbirimbilgisi/Sözdiziminin (OSU) ve Sözcük Dağarcığının (FSÖZS) Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu sorusu olan öğrencilerin yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ve FSÖZS'nin anlama toplam puanını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, OSU'nun anlama toplam puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, $R = 0.476$, $R^2 = .23$, $F(1,242) = 71.071$, $p < .01$. Anlamaya ilişkin toplam varyansın % 23'ünün OSU ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 6.

OSU'nun Okuduğunu Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları (n = 242)

Değişken	B	Standart Hata B	β	R ²
Sabit	4.126	1.261		.23*
OSU	0.902	0.107	0.476	
R = 0.476	R ² = 0.23			
F(1,242) = 71.071*				

*p<.01

Tablo 7'de de görüldüğü gibi sözcük dağarcığının (FSÖZS), anlama becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir, $R = 0.567$, $R^2 = .32$, $F(1,242) = 114.916$, $p<.01$. Anlamaya ilişkin toplam varyansın % 32'sinin FSÖZS ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 7.

FSÖZS'nin Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları (n = 242)

Değişken	B	Standart Hata B	β	R ²
Sabit	7.616	0.712		.32*
FSÖZS	0.172	0.016	0.567	
R = 0.567	R ² = 0.32			
F(1,242) = 114.916*				

*p<.01

Özetleme, Biçimbirimbilgisi/Sözdizimi (OSU) ve Sözcük Dağarcığının (FSÖZS) Birlikte Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın son sorusu olan özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanın, yazılı özetlerden hesaplanan OSU ve FSÖZS ile birlikte özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanı yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 8'de analiz sonuçları verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = .53$), ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .23$ olarak hesaplandığı görülmektedir. OSU ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r = .48$), ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = .25$ olarak hesaplandığı görülmektedir. FSÖZS ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r = .57$), ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = .30$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan, biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenleri birlikte, anlama toplam puanı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = 0.642$, $R^2 = .41$, $p<.01$. Bu beceriler birlikte, anlamadaki toplam varyansın % 41'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlama toplam puanı üzerindeki görece önem sırası; biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU), içerik toplam puanı ve sözcük dağarcığıdır (FSÖZS). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, tüm değişkenlerin anlama toplam puanı üzerinde önemli (anlamlı) yordayıcılar olduğu görülmüştür.

Tablo 8.

Özetlemenin İçerik Alanına İlişkin Toplam Puan, OSU ve FSÖZS'nin birlikte Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.049	1.270	-	0.825	-	-
İçerik toplam	0.324	0.089	0.233	3.622*	0.526	0.228
OSU	0.436	0.108	0.230	4.037*	0.477	0.253
FSÖZS	0.096	0.020	0.318	4.868*	0.567	0.300
R = 0.642	R ² = 0.413					
F(3,239) = 55.945*						

*p = .000

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilk olarak okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuduklarını özetleme becerileri ve yazılı özetlerindeki biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bunun yanında okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme, biçimbirimbilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca özetleme becerilerinin, biçimbirimbilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığının okuduğunu anlama becerilerini yordama gücü de incelenmiştir.

Okuduğunu anlamada yalnızca okumada başarısız olan öğrencilerin değil, daha az olmakla birlikte başarılı olan akranlarının da sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmada okumada başarısız olan öğrencilerin zorlandıkları soru türlerini, okumada başarılı olan akranlarınınkiler ile benzerlik göstermiştir. Araştırmaya katılan okuma başarısızlığı olan öğrenciler tüm soru türlerini ve ana düşünce sorusunu yanıtlamakta akranlarından daha başarısız olmuşlardır. Ancak benzer soru türleri her iki grubu da zorlamıştır. Görüldüğü gibi, iki gruptaki öğrencileri en çok zorlayan sorular ana düşünceyi bulma ve ön bilgi kullanarak çıkarım yapmayı gerektiren sorulardır.

PIRLS ve PISA gibi sınavların sonuçları (EARGED 2003, 2010) hatırlandığında, aslında bu bulgular şaşırtıcı değildir. Baydık ve Seçkin'in (2012) ve Applegate ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında da benzer bir tablo görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamının önemli bir göstergesi olan ana düşünceyi bulma ve çıkarım sorularını, özellikle ön bilginin kullanılmasını gerektiren soruları yanıtlama zorlukları, yalnızca okuma başarısızlığı olduğu düşünülen öğrenciler için değil tüm sınıf için farklı öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu durum, aslında okuma becerileri açısından tüm öğrenciler için bir eylem planını gerektirmekle birlikte, okuma becerileri açısından dezavantajlı olan okuma başarısızlığı olan grup için müdahale planlamalarını daha da zorunlu hale getirmektedir. Ancak bu konuda planlama yapılmadan önce öğrencilerin okuma başarısızlığına yol açan etkenlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Sözü edilen etkenlerden örneğin, öğrencilerin metnin konusu hakkındaki ön bilgi düzeylerinin okunan metni anlama başarısıyla doğrudan ilişkili olduğu ve okuma yeterliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Okuduklarıyla ilgili yeterli düzeyde ön bilgisi olan öğrencilerin, bu bilgileri metinden yeni öğrendikleri bilgiyle ilişkilendirebildikleri ve anlamı daha kolay yapılandırabildikleri; öğrencilerin okuduğu bir metindeki konuya ilişkin bilgi ve deneyimleri sınırlı olduğunda anlama başarılarının azaldığı bulunmuştur (Elbro ve Buch-Iversen, 2013; Priebe, Keenan ve Miller, 2012; Tarchi, 2010). Stanovich (1986), okuma başarısızlığının okuma deneyimlerini azalttığını, bu durumun da diğer dil ve bilişsel becerilerin gelişimini engellediğini belirtmektedir. Ona göre, az okuyan çocuklar daha az bilgi ve deneyim sahibi olurlar, öte yandan az bilgi ve deneyim de okuma başarısını olumsuz etkiler.

Öğrencilerin metin yapısı bilgisine sahip olmamaları, okuduğunu anlamada zorlanmalarının başka bir nedeni olabilir (Gersten ve diğ., 2001). Araştırmada tanımlayıcı yapıda bilgilendirici bir metin kullanılmıştır. Bilgilendirici metinleri anlamamanın öğrencileri, öyküleri anlamadan daha fazla zorladığı bilinmektedir. Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin öyküleyici metinlere kıyasla bilgilendirici metinleri okurken okuma hızı ve doğruluklarının azaldığı (Baydık ve Seçkin, 2012; Sáenz ve Fuchs, 2002), ana düşünceyi bulmada ve çıkarım sorularını yanıtlamada zorlandıkları belirtilmektedir (Baydık ve Seçkin, 2012; Jitendra ve Gajria, 2011). Baydık ve Seçkin'in (2012) çalışmalarında hem okuma başarısızlığı olanların hem de olmayanların bilgilendirici metinlerde güçlük yaşadığı, bununla birlikte, bu metinlerin okuma başarısızlığı olanları daha çok zorladığı görülmüştür.

Çalışmada, öğrencilerin özetleme becerileri karşılaştırıldığında, okumada başarısız olan öğrencilerin özetlemenin bütün alt becerilerinde okumada başarılı olan akranlarından daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Alanyazında okumada başarısız olan öğrencilerin özetlemede daha düşük performans sergilediklerini gösteren bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir (Bossis-Boll, 1986; Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983). Winograd (1983), okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bellekte bilgiyi iyi düzenleyemediklerini dolayısıyla okuduklarını hatırlamada ve gerektiğinde kullanmada güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Araştırmacı, aynı zamanda bu öğrencilerin, metni okumada ilerledikçe bilişsel işlem yapma yükü ağırlaştığı için özetlerine hangi bilgiyi dâhil edeceklerine karar vermekte zorlandıklarını ve özetleme kurallarını etkili bir şekilde kullanmadıklarını bulmuştur. Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin metindeki önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etme (Bossis-Boll, 1986; Dermitzaki ve diğ., 2008; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), ana düşünceyi bulma (Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Gersten ve diğ., 2001; Wong, 1979), ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirtme (Kintsch, 1990), genelleme yapma (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme (Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurma (Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983) ve metindeki bilgileri ilişkilendirerek çıkarım yapmadaki (Cain ve Oakhill, 2006; Kintsch, 1990) sorunları özetleme yapabilmelerini zorlaştırmaktadır.

Okumada başarısız olan öğrenciler her biri dört puan üzerinden değerlendirilen bu alt becerilerin hiçbirinde tam puan alamamakla birlikte, özetlemenin içerik boyutuna ilişkin becerilerde mekanik boyuttaki becerilerden daha çok zorlanmışlardır. Öğrencilerin özetlerine genellikle metindeki ilk cümleye benzer bir şekilde başladıkları görülmüştür. Ayrıca yazdıkları özetleri genellikle cümleleri birbiriyle ilişkilendirmeden ve metindeki sırayı izlemeden tek paragraf halinde oluşturdukları belirlenmiştir.

Çalışmadaki öğrencilerin çoğunun özetlerinde ana düşünceye, ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara ve sonuç cümlesine yer vermedikleri bulunmuştur. Bu da öğrencilerin okudukları metindeki önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt edemediklerinin bir göstergesi olabilir. Öğrencilerin metinde anlatılmak istenen önemli bilgi ya da düşünceyi yazmak yerine genellikle okuduklarından hatırladıkları şeyleri birbiriyle ilişkilendirmeden yazdıkları gözlenmiştir. Örneğin okumada başarısız olan bir öğrenci, özetini "*Yeryüzü'nün bitkilerin'de herkez gibi düşüncesi vardır bazı hayvanlar toprak'tan beslenirler yumurta, peynir, süt vb. Toprağa çiçek dikersek çiçek çıkar*" şeklinde oluşturmuştur. Başka bir öğrenci ise "Toprak" metnini şu şekilde özetlemiştir: "*Toprak yeryüzünde en tabakasıdır. bitki, hava, okjyendir. Evimizde kullandığımız beton, tula, topraktan oluşur*". Özetlerde metnin içeriğine ilişkin bir ana düşünce, ana düşünceyi destekleyen ayrıntılar ya da bir sonuç cümlesi olmamakla birlikte, metni düzenleme, yazım doğruluğu (harfin nokta-çizgisini eksik bırakma, harf atma, yerine harf koyma) ve büyük harf kullanımında da hatalar yer almaktadır. Öğrenciler dilbilgisel açıdan da hatalar yapmıştır.

Okumada başarılı olan öğrencilerin de diğer gruba benzer olarak, özetlemenin içerik boyutuna ilişkin alt alanlarda mekanik boyuttakilerden daha çok zorlandıkları bulunmuştur. Bu öğrencilerin çoğunun mekanik boyutta yazım doğruluğu, büyük harf ve noktalamaya ilişkin tam puan aldıkları, ancak, içerik boyutunda tam puan aldıkları bir becerinin olmadığı görülmüştür. Öğrenciler, ana düşünceyi ve ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirleme açısından yeterli başarıyı gösterememişlerdir. Okumada sorun yaşamayan öğrencilerin çoğu,

özetlerinde ana düşünceye yer verse de tam olarak ifade edememiş, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıların bazılarını yer vermişlerdir. Bu öğrenciler en çok metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma ve metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etme alt becerilerinde zorlanmışlardır. Okumada başarısız olan öğrenciler özetleme becerisinde daha yetersiz olmakla birlikte, başarılı olan öğrencilerin de yeterli başarıyı gösterememeleri, öğrencilerin özetleme becerisi için gerekli düşünme ve öğrenme stratejilerini bilmediklerinin ve kullanmadıklarının bir işareti olabilir.

Özetleme becerisinin tam olarak etkili bir şekilde uygulanması için mutlaka sistematik öğretim yapılması gerektiği alanyazında belirtilmektedir (Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; NRP, 2000; Swanson ve De La Paz, 1998; Westby ve diğ., 2010). Özetleme stratejilerinin dördüncü sınıftan da önce, daha erken yaşlarda kazandırılması anlamanın desteklenmesi açısından önemlidir. Özetleme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar bu görüşü desteklemektedir (Braxton, 2009; Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Littlefield, 2011; Malone ve Mastropieri, 1992; Winograd, 1983).

Bu çalışmada okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin anlama başarıları ile özetlemenin içerik boyutuna yönelik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazındaki araştırma sonuçları özetlemedeki başarının okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Friend 2001; Haria ve diğ., 2010; Nelson ve diğ., 1992; NRP, 2000; Westby ve diğ., 2010). Çalışmada, özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bulgu okuduğunu anlama başarısı arttıkça özetleme başarısının arttığını, özetleme başarısı arttığında da okuduğunu anlama başarısının arttığını göstermektedir. Her iki becerideki başarı diğerini etkilemektedir. Örneğin, Winograd'ın (1983) çalışmasındaki başarısız okuyucular özetleme yapmak için önemli bilgiyi belirlemede güçlük çekmiştir. Başarılı okuyucular ise yetişkinlerle benzer şekilde, metindeki bilgileri önem sırasına göre derecelendirebilmişlerdir. Aynı çalışmada başarılı okuyucular, metindeki ipuçlarından ve ön bilgilerinden yola çıkarak yazarın iletmek istediği önemli bilgiyi belirlemiş ve bilgiyi özetlemede kullanmışlardır. Başarısız okuyucular ise metindeki önemli bilgileri ayırt edemedikleri için özetlerine yalnızca ön bilgilerinde bulunanları yazmışlardır. Winograd'ın bu çalışmasının bulguları, okuduğunu anlama ile özetleme becerisi arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstermektedir. Bu ilişkiyi gösteren bir başka çalışma da Gajria ve Salvia (1992) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında bilgilendirici metinleri özetleme kurallarını öğrettikleri öğrencilerin, farklı türdeki anlama sorularını yanıtlamadaki başarılarının arttığını göstermişlerdir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak, okuma öğretiminin tek boyutlu ele alınmaması gerektiği, mevcut programlara okuduğunu anlama öğretiminin bir parçası olarak özetleme becerisinin ya da stratejilerin öğretiminin dâhil edilmesi gerektiği öne sürülebilir. Bu noktada, öğretmenlerin okuduğunu anlamayı destekleyen stratejilere ilişkin bilgi, uygulama ve yeterliklerinin de dikkate alınması önemlidir. Ancak alanyazında da derslerinde bu stratejilerin öğretimine yer veren öğretmen sayısının çok az olduğu belirtilmektedir (Baydık, 2011; Durkin, 1978-1979, Englert ve Mariage, 1991; Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988; Graham ve Harris, 1997; Swanson, 2008; Swanson ve Vaughn, 2010; Walmsley ve Walp, 1990). Garner (1984), ilkökul öğretmenlerinin özetlemeye ilişkin öğretimlerini incelediği çalışmasında, başarılı ve deneyimli öğretmenlerin bile özetleme için sistematik bir öğretim yapmadıklarını, çoğunun stratejiye doğrudan model olmadığını belirlemiştir. Bu aşamada öğretmen eğitimi programlarının da bu açıdan önemli olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Alanyazında sınıf gözlemlerine ilişkin yapılan çalışmalarda ön bilgilerle ilişkilendirme ve tekrar okuma stratejisinin, ana düşünceyi belirleme ve özetleme stratejisinden daha sık kullanıldığı, öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini nasıl destekleyeceklerini, bir özetin ne gerektirdiğini bilmedikleri bulunmuştur (Klingner, Urbach, Golos, Brownel ve Menon, 2010). Türkiye'deki öğretmen ya da öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma yeterliklerine bakıldığında ise, öğretmenlerin de öğrenciler kadar yetersizlikleri olduğu görülmektedir (Bulut ve Akyol, 2014; Karatay ve Okur, 2012; Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2011). Bu nedenle, bu konuda öğretmen eğitiminin yeniden incelenerek yapılandırılması önem taşımaktadır.

Çalışmada, özetleme dışında, okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili iki değişkene daha yer verilmiştir. Bunlardan biri biçimbirimbilgisi/sözdizimi değişkeni, diğeri ise sözcük dağarcığıdır. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencileri bu değişkenler açısından karşılaştırmak için biçimbirimbilgisi/sözdiziminin genel bir ölçümü olan OSU ve sözcük dağarcığının genel bir ölçümü olan FSÖZS hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okumada başarısız olanların özetlerindeki OSU ve FSÖZS'nin okumada başarılı olan akranlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu da okumada başarısız olan öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı açısından daha yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında yer alan bulgular da bu sonuç ile benzerlik göstermektedir. Gibbs ve Cooper (1989), okumada başarısız olan öğrencilerin büyük bir oranının alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sorun yaşadıklarını belirlemiştir.

Alanyazındaki boylamsal çalışmalar, okul öncesi dönemde dil bozukluğu olan çocukların ilkokulda ya da ortaokulda genellikle okuma başarısızlığı yaşadıklarını göstermektedir (Catts, Fey, Tomblin ve Zhang, 2002; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999). Catts ve arkadaşları (2002) sözlü dil becerileri ile okuma başarısı arasında yüksek düzeyde, olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Cain ve Oakhill (2006), erken yaştaki sözcük dağarcığının sonraki okuma ve okuduğunu anlama gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Stanovich (1986), okuma ile sözcük dağarcığı arasında çift yönlü bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre, sözcük dağarcığı, metni anlamayı kolaylaştıran bir etken olmakla birlikte, okuma ve okuduğunu anlama da sözcük dağarcığını artırmaktadır. Bu çalışmada okumada başarısız olan öğrencilerin sözcük dağarcığı çeşitliliğini yansıtan FSÖZS değerlerinin başarılı olan akranlarından düşük olması, okuma başarısızlığı olan öğrencilerin sözcük bilgilerinin yetersiz olduğuna ve sözcük bulma güçlüğü yaşadıklarına işaret edebilir (Leadholm ve Miller, 1992, Akt., Acarlar, 2005). Cain ve Oakhill (2011), öğrencilerin sözcük bilgileri yetersiz olduğu zaman bağlamı kullanarak anlamı yapılandıramadıklarını ve zorlandıklarını belirtmiştir. Araştırmacılar, Stanovich (1986) ile benzer şekilde bir yorum yaparak, okumada başarısız olan öğrencilerin bağımsız okuma düzeyine gelemedikleri için düzenli okuma etkinliklerine dâhil olmadıklarını, bu yüzden sözcük dağarcıklarını geliştiremediklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada da okumada başarısız öğrencilerin özetlerindeki FSÖZS'lerinin akranlarından daha az olması alanyazındaki bulguları desteklemektedir. Ancak çalışmada FSÖZS değerlerinin yazılı özetlerden elde edilmiş olması, dile ilişkin bulguların sözel dil çıktılarına dayalı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılırken daha dikkatli olunmasını gerektirmektedir. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin dil becerilerini yazılı ürünler üzerinde inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle, sözel dile odaklanan çalışmaların bulgularıyla birlikte yorumlanmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkileyen diğer faktörleri görebilmek amacıyla öğrencilerin yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ile FSÖZS'nin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile ilişkileri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama toplam puanı, özetleme içerik toplam puanı, yazılı özetlerinden elde edilen OSU ile FSÖZS değişkenlerinin tümünün birbiri ile ilişkisi orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bulunmuştur. Ancak bunlara karşın, özetlemenin içerik puanının, biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenleri birlikte ele alınarak okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisine ayrıca bakıldığında okuduğunu anlamayı en fazla yordayan değişkenin biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) değişkeni olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki bazı çalışmalar bu çalışma bulgularını desteklemektedir. Nagy ve diğerleri (2014) alanyazındaki araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, okumada başarısız olan öğrencilerin biçimbirimbilgisinde akranlarına göre daha düşük performans sergilediklerini ve biçimbirimbilgisinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini etkilediğini görmüşlerdir. Ayrıca araştırmacılar, biçimbirimbilgisinin okuduğunu anlamaya sesbilgisel farkındalıktan daha çok katkıda bulunduğunu da belirlemişlerdir. Benzer bir sonuç, Bishop ve Adams'ın (1990) çalışmasında da bulunmuştur. Sözü edilen çalışmada biçimbirimbilgisi/sözdizimin genel bir ölçümü olan OSU, okuduğunu anlama için en iyi yordayıcı olarak gösterilmiştir.

Bu çalışmanın tüm bulguları göz önünde bulundurulduğunda, okuduğunu anlama ile özetlemenin içerik boyutu, ayrıca FSÖZS ile OSU ölçümleri ile belirlediğimiz sözcük dağarcığı ve biçimbirimbilgisi/sözdiziminin olumlu bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin iki yönlü olması öğrencilerin ele alınan tüm bu

değişkenler açısından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların dil becerileri açısından özellikle etkileşimli kitap okuma, dinlediğini anlama çalışmaları, öyküleme etkinlikleri gibi uygulamalarla desteklenmeleri önem taşımaktadır. Unutulmaması gereken bir nokta, dil becerilerinin ve özetleme becerilerinin okuduğunu anlama başarısını etkilediği kadar okuduğunu anlama başarısının da bu becerileri etkilediğidir. PIRLS 2001 (EARGED, 2003) raporunda belirtildiği gibi, öğrencilerimizin okuma için az zaman ayırmaları, onların okuma isteklerini ya da okuma sürelerini artırmak için neler yapılması gerektiği konusunda düşünmemiz gerektiğini göstermektedir.

Kaynaklar

- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61-74.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader; she just can't comprehend": Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 301-318.
- Baydık, B., & Seçkin, Ş. (2012, June). *An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts*. Paper presented at the International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference for Academic Disciplines, Florence, Italy.
- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 297-306.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.
- Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa. <http://docs.neu.edu.tr/library/6348828347.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bossis-Boll, J. (1986). *Learning from text: The development of summarization skills among learning disabled and non-disabled adolescents* (Doctoral dissertation, Columbia University, Indiana). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 477-495.
- Braxton, D. M. (2009). *The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth-and fifth-grade students in an urban, title 1 school* (Doctoral dissertation, University of Maryland). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.

- Bulut, P., & Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 36-48.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Iowa: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çıkrıkçı, S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Raporu*. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). *PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123-138.

- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18-46.
- Ferguson, J. C. (2011). *Effects of metacognitive strategy instruction on sixth grade students' content reading comprehension*. (Doctoral dissertation, Boston University). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Friend, R. (2001). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4), 320-329.
- Gajria, M., & Salvia J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.
- Garner, R. (1984). Rules for summarizing texts: Is classroom instruction being provided? *Journal of Educational Research*, 77(5), 304-308.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gibbs, D. P., & Cooper, E. B. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 60-63.
- Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Graham, S., & Haris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2012). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Haria, P., MacArthur, C., & Santoro, L. E. (2010, March). *The effects of teaching a text-structure based reading comprehension strategy on struggling fifth grade students' ability to summarize and analyze written arguments*. Paper presented at the 3rd Annual Conference of Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, D. C.
- Hollenbeck, A. F. (2011). Instructional makeover: Supporting the reading comprehension of students with learning disabilities in a discussion-based format. *Intervention in School and Clinic*, 46(4) 211-220.
- Hoppes, M. K., Jitendra, A.K, Wilson, B., & Cole, C. (1997, April). *Enhancing reading comprehension: The role of a summarization strategy and self-monitoring*. Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (CEC), Salt Lake City, UT.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14(4), 379-396.

- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*(3), 127-139.
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instructions on learning a reading comprehension strategy: A study with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 80-91.
- Jones, R. C. (2007). *Strategies for reading comprehension: Summarizing*. Retrieved from <http://www.readingquest.org/strat/summarize.html>
- Kamhi-Stein, L. (1993). *Summarization, notetaking, and mapping techniques: Lessons for L2 reading instruction*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360816.pdf>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *International Journal of Social Science, 5*(7), 399-420.
- Kelley, M. J., & Clausen-Glace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to student independence*. United States of America: International Reading Association.
- Kim, W., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 66-78.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and instruction, 7*(3), 161-195. Retrieved from <http://www.colorado.edu/ics/sites/default/files/attached-files/89-05.pdf>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 33*(2), 59-74.
- Littlefield, A. R. (2011). *The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension* (Doctoral dissertation, The Catholic University of America). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 58*(3), 270-279.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Merritt, D. D., & Culatta, B. (1998). *Language intervention in the classroom (School-Age Children Series)*. United States of America: Singular.
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 127-152.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1) 3-12.

- National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Nelson, J. R., Smith, D. J., & Dodd, J. M. (1992). The effects of teaching summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Education and Treatment of Children, 15*(3), 228-243.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 51-59.
- Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading, 14*(2), 106-115.
- Palincsar, A. S. (1982). *Improving the reading comprehension of junior high students through the reciprocal teaching of comprehension-monitoring strategies* (Doctoral dissertation, University of Illinois). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Pesa, N., & Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies* (A Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496540.pdf>
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(1), 131-149.
- Sáenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education, 23*(1), 31-41.
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that affect the reading comprehension of secondary students with disabilities* (Doctoral dissertation, University of San Francisco). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(65), 56-66.
- Solomon, P. (2012). *The effects of graphic organizers on improving the summarizing skills of fourth grade students* (Master's thesis, Florida International University). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları, 10*, 24-39.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-406.
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2011). A qualitative study on the use of summarizing strategies in elementary education. *Hacettepe University Journal of Education, 41*(41), 267-277.
- Swanson, E. A. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly, 31*(3), 115-133.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools, 47*(5), 481-492.
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 209-218.

- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Psychology in the Schools*, 20(5), 415-420.
- VanDyke, J. A. (1997). *Reading comprehension needs of students with learning disabilities in an inclusion setting: Class-wide peer tutoring with a summarization strategy* (Master's thesis, Grand Valley State University). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Walmsley, S. A., & Walp, T. P. (1990). Integrating literature and composing into the language arts curriculum: Philosophy and practice. *Elementary School Journal*, 90(3), 251-274.
- Westby, C. Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287.
- Williams, J. P. (1991). Comprehension by learning disabled and nondisabled adolescents of personal/social problems presented in text. *American Journal of Psychology*, 104(4), 563-586.
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 631-641.
- Winograd, P. N. (1983). *Strategic difficulties in summarizing texts. Technical Report No. 274*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228616.pdf>
- Wong, B. (1979). Increasing retention of main ideas through questioning strategies. *Learning Disability Quarterly*, 2(2), 42-47.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yazıcı Okuyan, H., & Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 317-346

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268558

RESEARCH

Received: 20.07.16
Accepted: 17.11.16
OnlineFirst: 23.11.16

Reading Comprehension and Summarizing Skills of Successful and Unsuccessful Fourth Grade Readers*

Zeynep Bahap Kudret**

Ankara University

Berrin Baydık***

Ankara University

Abstract

In this study, it was aimed to examine reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful students in reading comparatively. Their morphosyntax knowledge (Mean Length of Utterance-MLU) and vocabulary knowledge (Different Words Used-DWU) in their written summaries were also compared in the study. In addition, the relations between their reading comprehension scores, summarizing scores, MLU and DWU were examined. For this purpose, 122 successful and 122 unsuccessful readers, totally 244 fourth graders participated in the study. Findings showed that poor readers failed more than their peers in answering all the question types. However, it was determined that both student groups had the most difficulty in finding the main idea of the text and answering inferential questions requiring the use of personal knowledge and experience. It was seen that the poor readers had more difficulties than their peers in all summarizing subskills, also MLU and DWU measurements. When the effects of summarizing, MLU and DWU on total comprehension score were examined, it was found that MLU was the best predictor to comprehension.

Keywords: Reading failure, reading comprehension, summarizing strategy, mean length of utterance, number of different word.

Recommended Citation

Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful fourth grade readers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 317-346.

*This study was produced from the first author's Ph.D. thesis which was advised by Assoc. Prof. Berrin Baydık at the Institute of Educational Sciences at Ankara University.

****Corresponding Author:** Res. Assist, Ph.D., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: zkudret@ankara.edu.tr

*** Assoc. Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: bbaydik@gmail.com

One of the specific main skills for learning and success at school and other areas is reading. The main purpose of the reading skill is reading comprehension. Reading comprehension is an active process that requires readers to construct meaning by relating one's prior knowledge to the text. This skill necessitates using complex cognitive procedures and strategies (Colarusso and O'Rourke, 2007; Jitendra and Gajria, 2011). Literature indicates many problems of unsuccessful readers at reading comprehension (Baydik, 2011; Baydik and Seçkin, 2012; Gajria and Salvia, 1992; Jitendra and Gajria, 2011; Cain and Oakhill, 2006; Oakhill and Cain, 2000). Lack of using reading comprehension strategies is one of the reasons of their inadequate performance (Antoniou and Souvignier, 2007; Berkeley, Scruggs and Mastropieri, 2010; Cain, Oakhill and Bryant, 2004; Gersten et al., 2001; Hollenbeck, 2011; Jitendra and Gajria, 2011; Gajria and Salvia, 1992; Nelson, Smith and Dodd, 1992; Sanford, 2015; Swanson and De La Paz, 1998; Winograd, 1983).

Summarizing is one of these reading comprehension strategies used after reading to enhance comprehension. Summarizing is recalling the knowledge about the text after reading, determining the most important information about text and expressing it in a specific order with own words (Braxton, 2009; National Reading Panel [NRP], 2000; Westby, Culatta, Lawrence and Hall-Kenyon, 2010). It is seen that unsuccessful readers are more inadequate than their peers at summarizing skills and using summarizing strategies. Because of being unfamiliar with purpose of summarizing and being unsuccessful to recognize main idea and supporting details, most of these students tend to write or copy everything about the text they read (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983).

In this study, it was aimed to examine reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful students in reading comparatively. Their morphosyntax knowledge (Mean Length of Utterance-MLU) and vocabulary knowledge (Different Words Used-DWU) in their written summaries were also compared in the study. In addition, the relations between their reading comprehension scores, summarizing scores, MLU and DWU were examined.

Method

In this study, 122 successful and 122 unsuccessful readers, totally 244 fourth graders participated in the study. For the assessment of their reading comprehension skills, they were asked to read an informative text and then reply three types of open-ended questions related to the text, also finding main idea of the text. One type of the question required focusing on and retrieving explicitly stated information in the text; the other question type was involved focusing on and retrieving unexplicitly stated information in the text; for the last one, students had to inference meaning from the text by using their personal knowledge and experience. To assess their summarizing skills, they were given a different informative text then they were asked firstly to read it and after that summarize what they read. Reading Comprehension Measurement Tool was used to assess their reading comprehension skills and Summarizing Skills Measurement Tool was used to assess their summarizing skills. Also, their MLU and DWU in their summaries were calculated.

Results

Findings showed that poor readers failed more than their peers in answering all the question types. However, it was determined that both student groups had the most difficulty in finding the main idea of the text and answering inferential questions requiring the use of personal knowledge and experience. When comparing summarizing skills of the groups, it was seen that the poor readers had more difficulties than their peers in giving main idea and details to support the main idea, telling the text in their own words (rephrasing), editing the text, creating paragraphs, creating the result sentence, and the other summarizing skills. Also, it was concluded that the MLU and DWU of the unsuccessful readers were lower than those of their successful peers. The results of the study showed that there was a positive and medium level relationship between the content area of summarizing scores and total reading comprehension scores. While the students' summarizing scores increased, their reading comprehension scores also increased and vice versa. When the effects of summarizing, MLU and DWU on comprehension total score were examined, it was found that MLU was the best predictor of the

comprehension. Considering all the findings of the study, there was a positive and medium level relationship between the total reading comprehension scores, the total scores of the content area of summarizing, MLU and DWU in their summaries.

Discussion and Conclusion

In this study, it was found that successful readers had difficulties at same comprehension questions although their unsuccessful peers had more problems at all question types. This results support the other research findings in the literature (Applegate et al., 2009; Baydık and Seçkin, 2012; EARGED, 2003, 2010). These students' lack of prior knowledge about the subject of the text (Elbro and Buch-Iversen, 2013; Priebe, Keenan and Miller, 2012; Stanovich, 1986; Tarchi, 2010), lack of knowledge about text structure (Gersten et al., 2001) might lead to these reading comprehension problems. An informative text was used in this study to examine their reading comprehension skills. It was known that students had more problems at reading comprehension informative texts than narrative texts (Baydık and Seçkin, 2012; Jitendra and Gajria, 2011; Sáenz and Fuchs, 2002).

When we examined summarizing skills of successful and unsuccessful students in reading comparatively, it was seen that unsuccessful readers had lower scores than others at all summarizing subskills. These results support other research findings that show lower performance of poor readers at summarizing (Bossis-Boll, 1986; Westby et al., 2010; Winograd, 1983).

Unsuccessful readers' problems about selecting important information from a text (Bossis-Boll, 1986; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), finding main idea (Brown and Day, 1983; Friend, 2001; Gajria and Salvia, 1992; Gersten et al., 2001; Wong, 1979), finding supportive details (Kintsch, 1990), generalizing knowledge (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), telling the text in their own words (rephrasing) (Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), relating prior and new knowledge about the text (Westby et al., 2010; Winograd, 1983), and making inferences from the text (Cain and Oakhill, 2006; Kintsch, 1990) lead to difficulties in their summarizing skills.

It is indicated that systematic instruction of summarizing strategy at early age is essential for effectively using it (Brown and Day, 1983; Friend, 2001; NRP, 2000; Swanson and De La Paz, 1998; Westby et al., 2010). The studies about the reciprocal relationship between reading comprehension and summarizing support this opinion (Friend 2001; Gajria and Salvia, 1992; Haria et al., 2010; Nelson et al., 1992; NRP, 2000; Westby et al., 2010).

The studies about teachers and teacher candidates' competencies of using summarizing strategy in Turkey indicate that they are inadequate at this area (Bulut and Akyol, 2014; Karatay and Okur, 2012; Yazıcı Okuyan and Gedikoğlu, 2011). Therefore, teacher training programs need to be reconstructed from this point of view.

The result of the study showed that the students who were unsuccessful in reading also showed insufficient morphosyntax and vocabulary knowledge compared to the successful students. Gibbs and Cooper (1989) indicated that the great proportion of the students who were unsuccessful in reading also showed problems in receptive and expressive language skills.

The longitudinal studies in the literature show that the children with language disorders in preschool period generally have problems in reading in primary and secondary schools (Catts, Fey, Tomblin and Zhang, 2002; Catts, Fey, Zhang and Tomblin, 1999). Catts and his colleagues (2002) found a positive and strong relationship between verbal language skills and reading achievement. Cain and Oakhill (2006) found that the vocabulary in early years had a positive effect on reading and reading comprehension development. Stanovich (1986) indicates that there is a reciprocal interaction between reading and vocabulary. The researcher argues that the vocabulary is a facilitative factor for comprehension of a text besides reading supports vocabulary skills. This result showed that the DWU, which indicated vocabulary competence, of unsuccessful students in reading was

insufficient compared to those of successful students may point out the difficulties in vocabulary and word-finding skills in these children.

As a conclusion, there is a reciprocal relationship between reading comprehension and summarizing, vocabulary and morphosyntax. This reciprocal relationship made us think that the students must be supported in all these variables. Beginning with early childhood period, it is essential to provide experiences to the children with activities such as dialogic reading, also related to listening comprehension and narration. Keep in mind that language skills and summarizing skills influence reading comprehension as well as reading comprehension also influences these skills.