

# **The Effect of Summarization Strategy Training on the Achievement of 7th Grade Students' Summarization**

**Yusuf AYDIN, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0003-0898-9020**

## **Abstract**

*This study focuses on the success of secondary school 7th grade students in using a summarization strategy. The research aims to determine the effect of the education given to 7th grade students on the success of using the summarization strategy. Another aim of the research is to determine the opinions and experiences of the students about the summarization strategy. In line with these purposes, the research was carried out in two stages as preparation and implementation. In the preparation phase, educational contents were prepared, measurement and data collection tools were developed. The preparatory phase, in which 32 students participated, covers 10 lesson hours. The implementation phase was completed with the 30th student in 13 lesson hours. The preparation and implementation phases were carried out on different student groups. The research is based on one group pretest posttest experimental model. In addition, interviews were also conducted with the students in order to provide a more detailed view of the summarization strategy. According to the results of the research, the training did not cause a statistically significant increase in the success of the students in using the summarization strategy. When the sub-strategies of summarizing were examined, it was found that the students' success in using important information/main ideas statistically significantly increased. Interviews reveal that the students did not receive sufficient training in summarizing, and they had mislearnings in summarizing.*

**Keywords:** summarization strategy, summarization strategy training, reading skill



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 25, No 1, 2024  
pp. 388-412  
DOI  
10.17679/inuefd.1209494

Article Type  
Research Article

Received  
24.11.2022

Accepted  
05.05.2024

## **Suggested Citation**

Aydin, Y. (2024). The effect of summarization strategy training on the achievement of 7th grade students' summarization, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 388-412. DOI: 10.17679/inuefd.1209494

This article is derived from his doctoral thesis accepted by Gazi University, Institute of Educational Sciences in February 2022.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Summarization is rewriting a text in a shorter form by retaining its essence. The text that is the source of the summary is called the source text, and the new text that comes out as a result of the summarization is called the summary. The person who writes the summary analyses the source text using various cognitive processes, condenses it, and creates a new text.

Summarization is also used as a measurement method. Ülper (2010, p. 133) emphasizes that summarizing is extremely effective for measuring reading comprehension. In the Programme for International Student Assessment (PISA), summarization is also used to measure comprehension skills (MEB, 2015).

Although summarizing is an important strategy, research indicate that textbooks are inadequate in terms of summarization (Karadağ, 2019; Ülper & Karagül, 2010). In addition, various studies show that students also have deficiencies in summarizing (Aktaş & Bayram, 2017; Çıkrıkçı, 2004; Karatay et al., 2013). There are studies showing that teacher candidates and teachers, as well as students, have deficiencies in summarizing (Deneme, 2008; Okuyan & Gedikoğlu, 2011; Özçakmak, 2015).

As a result, it is seen that summarizing is an important learning strategy, but teachers, prospective teachers, and students are not successful enough in summarizing. For this reason, this study focused on the summarization success of primary school 7<sup>th</sup> grade students. The answers to the following questions were sought to increase the success of the students in using summarization strategies and to learn their views and experiences regarding the summarization strategy.

1. Does summarization training affect students' success in using the summarization strategy?
2. What are the students' thoughts on the summarization strategy and their experiences with summarizing?

### Purpose

In this study, it was aimed to reveal the effectiveness of the summarization strategy training given to the 7th grade students, and the students' views on the summarization strategy. Summarizing is a complex strategy that includes many sub-tasks, and it is closely related to language skills. Therefore, it is necessary to focus on summarizing in mother tongue lessons. Scientific studies on summarizing provide important data for teaching summarization. Literature on summarizing in Turkey is examined mostly to deal with the current view on summarization. Although there are studies that test various methods and approaches to increase students' success in using summarization, their number is quite limited. In this study, students' success in using the summarization strategy was revealed and at the same time, how this success could be increased was examined. In this respect, the research provides information on both the current view and how this view can be improved.

### Method

In the research, embedded design was used. In this design, quantitative and qualitative data can be collected simultaneously or sequentially. The basis of this research is a one-group pretest posttest model. In addition, interviews were conducted with the participants. The research was carried out in two stages as "preparation" and "implementation." During the preparation phase, goals related to the summarization strategy were determined and educational situations and assessment tools were developed in line with these goals. In the implementation phase, the research was put into practice.

32 students participated in the preparation phase of the research and 33 students participated in the implementation phase. Of the students who participated in the

implementation phase, 16 (53%) were female and 14 (47%) were male. Twenty (66.7%) of the students were 12 years old, two (6.7%) were 11 years old, and 8 (26.7%) were 13 years old.

Two informative texts named “Water” and “Forests” were used to reveal how the participants changed their success in using the summarization strategy before and after the training. A semi-structured interview form was used to reveal the knowledge, habits, and experiences of the students about the summarization strategy. A rubric was developed to measure the success of participants in using summarization strategies.

All data were collected by the researcher. Before the training, the text titled Water was used as a pretest to determine the success of the participants in using the summarization strategy. Students were provided to summarize the text in one lesson hour (40 minutes). Then, the educational situations developed by the researcher were applied for 10 lesson hours.

### **Findings**

The average score of the participants for writing main ideas, deleting, and sticking to the source text strategies increased in the posttest. The average scores obtained from generalization and construction in the posttest remained the same. It is observed that there is a slight increase in the total overall score. However, there was no statistically significant difference between the success of the participants in using summarization strategies in the pretest and posttest ( $t_{29} = -1.662$ ,  $p=0.107$ ). Participants' posttest success scores increased, but this increase was not statistically significant.

The interviews revealed that the participants regard the messages/lessons learned from the text as important information. The most common reading strategies used by the participants are underlining and rereading. The reasons for the participants to find important places in the texts were grouped under two subthemes: “understanding the text and doing the tasks related to the text”, and “external reasons”. The participants highlight the important information in order to understand the text better, to keep the text in memory, and because the teacher wants it.

The frequency of summary writing of the participants is grouped under two subthemes: “regular intervals” and “irregular intervals”. It is seen that the participants mostly wrote summaries from the texts they read in the lessons with what they remembered. The information acquired by the participants about summarizing in the lessons is gathered under three subthemes: “using the content of the source text”, “the formal characteristics of the summary”, and “increasing the success of reading comprehension”. Teachers give only written, written and oral, and only verbal feedback to students. Participants stated that they received verbal feedback most frequently.

### **Discussion & Conclusion**

These studies show that time is an important variable in teaching the summarization strategy. It can be deduced that long-term training is needed to use the summarization strategy successfully.

When the substrategies are examined, it is seen that there is a statistically significant increase in the scores of writing the main ideas. The reader, who gains knowledge about the structure of the text, also makes sense of the text more easily (Ülper, 2010, p. 56). In addition, it is seen that there are various studies in the related literature showing that education on text structure increases the success of identifying main ideas (Armbruster et al., 1987; Bogaerds-Hazenbergh et al., 2020; Stevens, 2018, p. 88). As a result, it can be stated that providing students with information about the text structure helps them to identify the important information in the texts more easily.

Most of the participants think that writing a summary is writing what remains in memory after reading a text are the same. However, summarizing and recalling are quite different actions. While it is necessary to choose among the information in the source text in summarizing, it is not necessary to make such a choice in recalling (Seidlhofer, 1991, p. 159).

In some studies in the literature, it has been found that students do not write abstracts at regular intervals (Bulut, 2013; Kuşdemir et al., 2018). A similar conclusion was reached in this study. This shows that the participants wrote abstracts with irregular intervals. These results show that summary writing does not become a regular habit. However, repetition is one of the important conditions for learning (Terry, 2013, p. 296; Webb, 2007).

When evaluated in general, these results show that teachers assume that students know how to write summaries. It can be said that similar findings have been reached in other studies in the related literature (Bulut, 2013, p. 132; Karadağ, 2019).

In light of the conclusions, the following recommendations can be made. Textbooks should provide students with more detailed information about summarization and include practices that integrate this information. Studies should be carried out to eliminate students' mislearning of concepts such as summarizing, important information, and main idea. Students should be encouraged to use reading strategies in summarizing activities.

## Özetleme Stratejileri Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Başarısına Etkisi

Yusuf AYDIN, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0898-9020

### Öz

Bu çalışmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma başarısına odaklanılmaktadır. Araştırmanın amacı 7. sınıf öğrencilerine verilen eğitimin, özetleme stratejisini kullanma başarısına etkisini belirlemektir. Öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili görüş ve deneyimlerini belirlemek de araştırmanın bir diğer amacıdır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında eğitim içerikleri hazırlanmış, ölçme ve veri toplama araçları geliştirilmiştir. 32 öğrencinin katıldığı hazırlık aşaması 10 ders saatini kapsamaktadır. Uygulama aşaması ise 13 ders saatinde 30. öğrenciyle tamamlanmıştır. Hazırlık ve uygulama aşaması farklı öğrenci grupları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada tek grup ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Bununla birlikte özetleme stratejisine yönelik daha ayrıntılı bir görünüm sunmak amacıyla öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre verilen eğitim öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olmamıştır. Alt özetleme stratejileri incelendiğinde ise öğrencilerin önemli bilgileri/ana düşünceleri kullanma başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artırmıştır. Görüşmeler öğrencilerin özetlemeye yönelik yeterli eğitim almadığını ve özetlemeye yönelik yanlış öğrenmelerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** özetleme stratejisi, özetleme stratejisi eğitimi, okuma eğitimi



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 25, Sayı 1, 2024  
ss. 388-412

DOI  
10.17679/inuefd.1209494

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
24.11.2022

Kabul Tarihi  
05.05.2024

### Önerilen Atıf

Aydın, Y. (2024). Özetleme stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin özetleme başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 388-412. DOI: 10.17679/inuefd.1209494

Bu makale Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü tarafından Şubat, 2022 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

## Özetleme Stratejisi Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Başarısına Etkisi

### 1. Giriş

Özetleme, metnin özünü koruyarak onu daha kısa bir biçimde yeniden oluşturmaktır. Özetlemeye kaynaklık eden metin *kaynak metin*, özetleme sonucunda ortaya çıkan yeni metin ise *özet* olarak adlandırılır. Özeti oluşturan kişi kaynak metni çeşitli bilişsel işlemler kullanarak çözümler, yoğunlaştırarak kısaltır ve yeni bir metin oluşturur.

Özetleme birbiriyle bağlantılı bilişsel işlemler gerçekleştirilerek yapılır. Süreç kaynak metin çözümlenip anlamlandırılmasıyla başlar. Kaynak metnin doğru bir biçimde anlaşılması, ana düşüncelerin ve yardımcı düşüncelerin bulunması, metindeki önemli bilgilerin belirlenmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle, özet metnin içeriğini oluşturacak bilgiler kaynak metinden çıkarılır.

Özetler, kaynak metnin ana düşüncesini ve içerdiği önemli bilgileri olduğu gibi aktaran metinler değildir. Özetler, kaynak metindeki bilgilerin yeni ve daha yoğun bir biçimde sunulduğu farklı metinlerdir. Kaynak metindeki bilgileri yoğunlaştırma ise özetleme stratejileri olarak adlandırılan çeşitli bilişsel işlemler yardımıyla yapılır. Alan yazında en sık kullanılan stratejiler van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından ortaya koyulan *silme*, *genelleme* ve *yapılandırma* adlı stratejilerdir. Silme, kaynak metinde özet için gerekli olmayan bilgilerin atılmasıdır. Bu işlemle ana düşünceyi oluşturmayan, metnin özünü anlamaya katkısı sınırlı olan bilgiler silinir veya metnin yüzey yapısından çıkarılır. Genelleme, belirli bir ortak noktası olan ve daha genel bir çatı altında ifade edilebilecek bilgilerin genellenerek yoğunlaştırılmasıdır. Yapılandırma ise kaynak metindeki bilgilerin yorumlanarak yeniden ve daha öz bir biçimde ifade edilmesidir. Aşağıda bu işlemlere ilişkin örnekler sunulmuştur.

Kaynak metin: Elindeki paketi yavaşça masanın üstüne bıraktı. Bedenini hafifçe doğrulttu ve gözlerini üzerime dikti. “Burada ne işin var?” demek istiyordu ama önce yaşadığı şoku atlatmalıydı.

Silmeden sonra: Gözlerini üzerime dikince şoke olduğu görülüyordu.

Silme işlemi ile kaynak metindeki “Elindeki paketi yavaşça masanın üstüne bıraktı.”, “Bedenini hafifçe doğrulttu.” ve “Burada ne işin var?” demek istiyordu.” cümleleri metinden silinmiştir. Diğer bilgiler ise küçük değişikliklerle özete alınmıştır. Bu metin parçasında kişinin yaşadığı şok odaktadır ve silinen bilgiler bu duruma doğrudan katkı sunmamaktadır.

Kaynak metin: Akrepler beni çok korkutuyor. Hele örümcekleri yok mu? Görünce ödüm kopuyor.

Genellemeden sonra: Böceklerden korkuyorum.

Genelleme yapılarak “akrep ve örümcekten korkma”, “böceklerden korkma” olarak ifade edilmiştir. Bilindiği gibi akrep ve örümceğin en belirgin ortak noktaları birer böcek olmalarıdır ve böcek kavramı altında genellenerek ifade edilebilirler.

Kaynak metin: Onu her sabah parkta koşarken görüyorum. Koşunun ardından balkonda güzel bir kahvaltı yapıyor. Akşamları da sahilde yürüyormuş.

Yapılandırmadan sonra: Sağlıklı yaşıyor.

Yukarıda kişinin yaptığı eylemler yorumlanarak onun sağlıklı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetler kaynaklarını bir başka metinden alsalar da kendileri de başlı başına birer metin oldukları için metinsellik özelliklerini taşırlar. Bu, özetlemenin yalnızca kaynak metni

çözümleyip, gerekli bilgileri seçme değil aynı zamanda yazma becerisinin de kullanılması gerektiği anlamına gelir.

Özetleme çoğunlukla bir öğrenme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Ancak özetleme sonunda ortaya çıkan ürün olan özetlerin kullanımı öğrenme ortamlarıyla sınırlı değildir. Özetler, kaynak metinde yer alan bilgilerin tamamına erişmek için yeterli zamanın olmadığı bütün durumlarda kullanılabilir. Bunun yanı sıra özetler, kaynak metinle ilgili bilgileri hızlı biçimde anımsamaya da yardımcı olur.

Özetleme dil becerileri ile yakından ilişkilidir. Graham ve Hebert (2010, s. 15–16) 19 araştırmaya dayalı olarak yaptıkları meta analizde özetlemenin okuduğunu anlamayı desteklediğini bulgulamışlardır. Bunun yanı sıra gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalarda özetlemenin okuma becerisini geliştirdiği ortaya konulmuştur (Bean ve Steenwyk, 1984; Bensoussan ve Kreindler, 1990; Rinehart vd., 1986). Shelton vd.'leri (2021) özetlemenin temelinde okuma becerileri olduğunu vurgular. Li ve Wang (2021) tarafından geliştirilen özet metinleri değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarında *ana düşünceye yer verme, tutarlı metin oluşturma* gibi boyutlar da özetlemenin dil becerileriyle ilişkisini ortaya koymaktadır. Yazma becerisinin de geliştirilmesinde özetlemenin kullanılabileceğini ileri süren araştırmalar bulunmaktadır (Hayes, 1989; Knudson, 1998). Doğan (2013, s. 23) ise dinleme etkinlikleri sonrasında özet yazmanın dinlenenleri daha iyi kavramaya yardımcı olabileceğini vurgular. Bu bulgular özetlemenin temel dil becerileriyle yakından ilgili olduğunu ve onların gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Özetleme aynı zamanda bir ölçme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Ülper (2010, s. 133) özetlemenin okuduğunu anlamayı ölçmek için son derece etkili olduğunu vurgular. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı'nda (PISA) da anlama becerisinin ölçülmesinde özetlemeden yararlanılmaktadır. PISA Türkiye resmî internet sitesinde yer alan örnek sorularda öğrencilerin okuduklarını kendi sözcükleriyle özetlemelerini ve metnin özetini bulmalarını gerektiren sorular yer almaktadır (MEB, 2015). Bunun yanı sıra TOEFL gibi pek çok ülkede kullanılan ve dil yetkinliğini ölçen sınavlarda da özetleme stratejisinin kullanılmasını gerektiren sorular yer almaktadır (Yu, 2009). Sonuç olarak özetleme anlamayı desteklemenin yanı sıra onun ne düzeyde gerçekleştiğini ölçmeye yarayan da bir stratejidir.

İlgili alan yazınında özetlemenin önemli bir öğrenme stratejisi olduğunu belirtilir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, ders kitaplarının özetlemeyi öğretme açısından yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler de özetlemede yeterince başarılı değildir. İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf kitaplarını özetleme etkinlikleri açısından inceleyen Ülper ve Karagül (2010) kitaplarda özetlemenin temel işlemlerine yönelik kazanım olmadığını belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar söz konusu kitaplarda konu cümlesi seçme ve oluşturma gibi özetleme açısından gerekli olan kazanımlara da yer verilmediğini ifade etmiştir. Karadağ (2019) da 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan ders kitaplarında özetleme açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmalar öğrencilerin özetlemeye ilişkin durumlarına ışık tutmaktadır. Çıkrıkçı'nın (2004, s. 119) araştırmasına katılan ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin kaynak metindeki önermeleri bir araya getirerek daha öz biçimde ifade edememiştir. Karatay vd.'nin (2013) yaptığı araştırma, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetlemeye yönelik bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Aktaş ve Bayram'ın (2017) yürüttüğü araştırmaya katılan ortaokul

öğrencileri özetlemede kullanmaları gereken alt becerileri yeterince kullanamamıştır. Bu bulgular öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili çeşitli yetersizliklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yanı sıra öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin de özetleme ilgili eksiklikleri olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır. Deneme (2009) öğretmen adaylarının özet yazma stratejilerini rastgele ve yetersiz bir şekilde kullandıklarını saptamıştır. Yazıcı Okuyan ve Gül Gedikoğlu'nun (2011) araştırmasına katılan öğretmen adayları, kaynak metindeki önemli bilgileri, özet metne aktarma konusunda yeterince başarılı değildir. Bulut'un (2013, s. 139) araştırması öğretmenlerin özetleme ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu ve öğretmenlerin kaynak metni yeniden ifade etmede eksik olduklarını göstermiştir. Özçakmak'ın (2015, s. 139) üniversite 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yarısından fazlası öyküleyici metinlerdeki önemli noktaları seçmede zorluk yaşamaktadır. Kurnaz ve Akaydın'ın (2015) yürüttüğü araştırmaya katılan öğretmen adayları, özet yazmak için kullanmaları gereken alt becerileri yeterince kullanamamaktadır.

Sonuç olarak özetlemenin önemli bir öğrenme stratejisi olduğu ancak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin özetlemede yeterince başarılı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin özetleme başarılarına odaklanılmıştır. Türkiye'deki alan yazının genel olarak özetleme konusunda mevcut durumu analiz ettiği görülmektedir. Öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısını artırmak için yapılan araştırmaların sayısı ise sınırlıdır. Bu çalışma, öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarılarını ve bu başarının artırılması için potansiyel yöntemleri incelemektedir. Dolayısıyla, mevcut durumu anlatmanın yanı sıra, bu durumun nasıl geliştirilebileceği hakkında da bilgi sunmaktadır.

Öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma başarılarını artırmak ve özetleme stratejisine ilişkin görüş ve deneyimlerini öğrenmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özetleme eğitimi, öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarılarını etkilemekte midir?
2. Öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili düşünceleri ve özetleme ile ilgili deneyimleri nelerdir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desen araştırmalarında nicel ve nitel veriler eş zamanlı veya ardışık olarak toplanabilmektedir. Örneğin deneysel bir araştırmanın öncesinde veya sonrasında nitel veriler toplanarak deneysel araştırmayı yorumlamaya yardımcı olacak veriler elde edilebilir (Creswell, 2012, s. 544). Bu araştırmanın temelinde tek gruplu ön test-son test model yer almaktadır. Bu modelde araştırmacı tarafından yapılan işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 201). Bunun yanı sıra deneysel işlemlerden önce ve sonra katılımcılarla görüşmeler de yapılmıştır. Araştırma hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Hazırlık aşaması 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, uygulama aşaması ise 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde tamamlanmıştır. Hazırlık aşamasında özetleme ile ilgili amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlar doğrultusunda eğitim durumları ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Uygulama aşamasında ise araştırma uygulamaya konulmuştur.



## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin temel nedeni araştırmanın çok sayıda öğrenciden veri toplama gibi bir amacının olmamasıdır. Ayrıca görece uzun olan araştırma süresince, araştırmacıya destek verebilecek okulların az sayıda olması da bu örnekleme yönteminin seçilmesine neden olmuştur.

Araştırmanın hazırlık aşamasına 32, uygulama aşamasına ise 33 öğrenci katılmıştır. Uygulama döneminde derslerin büyük çoğunluğuna katılmayan iki öğrenciye ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında eğitim alan bir öğrenciye ait veriler araştırma dışında tutulmuştur. Uygulama aşamasına katılan öğrencilerin 16'sı (%53) kız, 14'ü (%47) erkektir. Öğrencilerin 20'si (%66,7) 12, ikisi (%6,7) 11 ve 8'i (%26,7) 13 yaşındadır.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

### 2.3.1. Bilgi Verici Metinler

Katılımcıların eğitimden önce ve sonra özetleme stratejisini kullanma başarısında nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak için Su ve Ormanlar adlı 2 bilgilendirici metin kullanılmıştır. Su adlı metin başlık dâhil 475 sözcükten, Ormanlar adlı metin ise başlık dâhil 517 sözcükten oluşmaktadır. Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ile metinlerin okunabilirlik puanı belirlenmiştir. Su metninin okunabilirlik puanı 39,32; Ormanlar metninin ise 35,91'dir. Her iki metin eğitsel okuma düzeyindedir ve bu düzeydeki metinler de 8 ve 9. sınıflar için önerilmiştir (Çetinkaya, 2010, s. 88). Ancak alınan uzman görüşleri doğrultusunda metinlerde değişiklik veya düzenleme yapılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir.

### 2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 11 soru yer almaktadır. Formda yer alan sorular aracılığı ile öğrencilerin özetleme stratejisi ile ilgili bilgileri, alışkanlıkları ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir. Bunun ardından söz konusu form kullanılarak 15 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar kontrol edilmiş, yanlış anlaşılan ve anlaşılmayan bir soru olup olmadığı kontrol edilmiş ve öğrencilerin de soruları anlaşılabilirlik açısından değerlendirmesi istenmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formundaki sorular üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

### 2.3.3. Özetleme Stratejilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Katılımcıların özetleme stratejilerini kullanma başarılarını ölçmek için Özetleme Stratejilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilmeden önce ilgili alan yazınındaki dereceli puanlama anahtarları (Benzer vd., 2016; Bulut, 2013; Deneme, 2008; Frey vd., 2003; Özçakmak, 2015; Westby vd., 2010) incelenmiştir. Ancak bu ölçme araçlarının araştırmanın gereksinimlerine uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yeni bir ölçme aracı geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde Stevens ve Levi (2005, s. 29–46) tarafından ortaya koyulan düşünme, listeleme, gruplama/etiketleme ve uygulama basamakları izlenmiştir. Bu basamaklar izlenerek oluşturulan taslak dereceli puanlama anahtarı için 2 alan ve 1 ölçme ve

değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan görüşleri doğrultusunda dereceli puanlama anahtarına son biçimi verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının son biçiminde ana düşünceleri yazma, silme, genelleme, kendi cümleleriyle yazma ve kaynak metne bağlı kalma olmak üzere beş boyut yer almaktadır.

Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini ortaya koymak için 10 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan elde edilen verilerle Lawshe (1975) tarafından geliştirilen formül kullanılarak kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Özetleme stratejileri değerlendirme dereceli puanlama anahtarının beş boyutu için hesaplanan değerleri ise sırasıyla 1, 0,8, 1, 0,8 ve 1'dir. Bu değerler maddelerin uygun kapsam geçerliğine sahip olduklarını göstermektedir.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Verilerin tamamı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Eğitimden önce katılımcıların özetleme stratejisini kullanma başarısını belirlemek için Su başlıklı metin ön test olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin metni bir ders saatinde (40dk) özetlemeleri sağlanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim durumları 10 ders saati boyunca uygulanmıştır. Derslerde sırasıyla bilgilendirici ve öyküleyici metin yapısı, metinlerde konu, konu cümlesi, açıklama, neden-sonuç ve problem-çözüm üst yapısına sahip metinler, silme, genelleme ve yapılandırma (yeniden ifade etme) stratejileri ele alınmıştır. Eğitimin sonunda da öğrencilere Ormanlar adlı metin son test olarak dağıtılmış ve yine bir ders saatinde öğrencilerin metni özetlemesi sağlanmıştır. Su ve Ormanlar adlı metinlerin özetlenmesi sırasında, metinler katılımcılardan alınmamış ve katılımcılara istedikleri zaman metne dönüp bakabilecekleri söylenmiştir.

Görüşmeler araştırmacı tarafından her katılımcıyla bire bir yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara görüşme hakkında bilgi verilmiştir. Ardından görüşmelerin kaydedileceği belirtilmiş ve katılımcılardan kayıt için sözlü onay alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla katılımcılara yöneltilmiştir. Toplam 4 saat 11 dakikalık ses kaydı alınmıştır.

#### **2.5. Verilerin Analizi**

Katılımcılardan elde edilen özet metinler Özetleme Stratejileri Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu anahtarda alınabilecek en düşük toplam puan 5, en yüksek toplam puan ise 20'dir. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilerin dağılımının normallikine bakılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların ön test ve son testten aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır.

Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

#### **2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri**

Deneysel araştırmaların geçerliliğine yönelik tehditler ikiye ayrılır. Bunlar iç geçerlilik ve dış geçerliliğe yönelik tehditlerdir. İç geçerliliğe yönelik tehditler, deneysel süreçlerden veya katılımcıların deneyimlerinden kaynaklanabilir ve araştırmacının verileri doğru yorumlamasına engel olur. Dış geçerliliğe yönelik tehditler ise ulaşılan sonuçların benzer ortamlara, gruplara

veya gelecekteki araştırmalara genellenmesindeki sorunlardan kaynaklanır (Creswell, 2009, s. 162).

Neuman (2012, s. 378–383) ve Creswell (2009, s. 163–164) deneysel araştırmalarda i geçerlilik için tehdit oluşturan 10 durum sayar. Bunlar seçim yanlılığı, tarih, olgunlaşma, test etme, araç kullanımı, deneyin lumllğ, istatistiksel gerileme, müdahalenin yayılması, telafi davranışı ve deney yapanın beklentisi'dir. Aşağıda i geçerliliğe yönelik tehditleri önlemeye yönelik ne tür önlemler alındığı açıklanmıştır.

Seçim yanlılığı tehdidi bu araştırma için söz konusu değildir nk araştırmada kontrol grubu yoktur. Araştırma sırasında bağımlı değişken olan özetleme stratejisini kullanma başarisını etkileyen bir olay meydana gelmediği için tarih tehdidi ile de karşılaşılmamıştır. Araştırmada olgunlaşma tehdidi de söz konusu değildir. nk katılımcıların olgunlaşarak deneyin sonuçlarını etkilemesi için gereken süre kısıtlıdır (13 hafta). zetleme stratejisini kullanma başarısı olgunlaşmaya bağlı olarak gelişmektedir ancak bu süre yıllara karşılık gelmektedir (Brown, Day ve Jones, 1983). Test etme tehdidi ön test ve son testin farklı olarak hazırlanmasıyla ortadan kaldırılmıştır. Böylece katılımcılar ön testte hatırladıklarını son testte kullanamamıştır. Araç kullanımına yönelik tehditleri ortadan kaldırmak için kullanılan lme ve değerlendirme araçları, araştırmanın hazırlık aşamasında geliştirilmiş ve test edilmiştir. Araştırma süresi boyunca sonuçları etkileyecek sayıda katılımcı deneyden ayrılmamıştır. Bu nedenle deneyin lumllğ tehdidi ile karşılaşılmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısı genel olarak sıra dışı lde yüksek ve düşük olmadığı için istatistiksel gerileme tehdidi ile de karşılaşılmamıştır. Araştırmada tek bir grup olduğu için farklı gruplardaki katılımcıların birbiriyle etkileşim kurması olanaklı değildir. Bu durum müdahalenin yayılması tehdidini ortadan kaldırmıştır. Benzer biçimde araştırmada tek bir grup olduğu için farklı gruplardaki katılımcıların rekabet etmesi veya atışması olanaklı değildir. Bu nedenle telafi davranışı tehdidi ile karşılaşılmamıştır. Araştırmacı hazırladığı eğitim durumlarını uygulamak dışında başka bir işlem uygulamayarak deney yapanın beklentisi tehdidini ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

Creswell (2009, s. 165) dış geçerliliği tehdit eden 3 duruma yer verir. Bunlar deneysel işlem ve katılımcı seçimi, ortam ve deneysel işlem etkileşimi ve tarih ve deneysel işlem etkileşimi'dir. Aşağıda bu tehditlere karşı alınan önlemler açıklanmıştır.

Araştırmanın farklı gruplarla tekrar edilmesi olanaklı olmadığından deneysel işlem ve katılımcı seçimi bu araştırma için geçerli bir tehdittir. Bu tehdidi önlemek için katılanların yaşları, cinsiyetleri, okuduğunu anlama başarı düzeyleri gibi bağımlı değişkenle ilişkili özellikleri verilmiştir. Araştırmanın farklı ortamlarda tekrarlanması olanaklı olmadığı için ortam ve deneysel işlem etkileşimi tehdidi ile karşı karşıya kalınmıştır. Bu tehdidi önlemek için araştırmanın yapıldığı ortam ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Araştırmanın farklı zamanlarda geçerli olup olmadığını sınamak olanaklı olmadığı için tarih ve deneysel işlem etkileşimi tehdidi söz konusudur. Bu tehdidi önlemek için araştırma sürecinin nasıl yürütüldüğü, kullanılan metin ve etkinlikler verilerek araştırmanın farklı araştırmacılar tarafından tekrarlanmasına olanak tanınmıştır.

Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı gnlklerle toplanan nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. içerik analizi kapsamında oluşturulan kodlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve

uzman arasındaki uyumu ortaya koymak için Kappa analizi yapılmıştır. Elde edilen Kappa katsayısı 0.71'dir. Bu, araştırmacı ve alan uzmanının kodlar konusunda yüksek düzeyde uyum içinde olduklarını göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

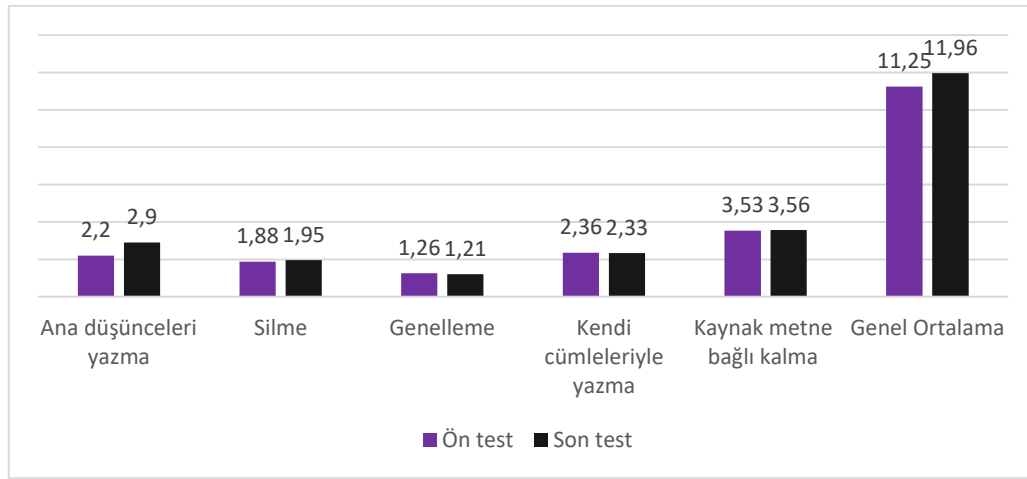
### 3. Bulgular

“Özetleme eğitimi, öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarılarını etkilemekte midir?” Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla toplanan verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Katılımcılara ön test ve son test olarak yazdığı özetler Özetleme Stratejilerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı ile puanlanmış ve elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

#### Şekil 1.

*Katılımcıların Ön Test ve Son Testte Aldığı Ortalama Puanlar*



Şekil 1’e göre katılımcıların ana düşünceleri yazma, silme ve kaynak metne bağlı kalma alt özetleme stratejilerinden aldıkları ortalama puan son testte artmıştır. Genelleme ve kendi cümleleriyle yazma alt stratejilerinden alınan ortalama puanlar son testte azalmıştır. Toplam genel puanda az da olsa bir artış olduğu görülmektedir. Ön test ile son test arasındaki bu puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için toplam puan ve her boyuttan alınan puanlar için bağımlı örneklem t testleri yapılmış bulgular aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların ön test ve son testte özetleme stratejilerini kullanma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{29} = -1.662$ ,  $p=0.107$ ). Katılımcıların son test başarı puanları artmıştır ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ön test ve son testte kaynak metindeki ana düşünceleri yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{29} = -6.283$ ,  $p=0.000$ ). Katılımcıların son testte ana düşünceleri yazma alt stratejisinden aldığı ortalama puan ( $\bar{x}=2.90$ ), ön testte aldığı ortalama puandan ( $\bar{x}=2.20$ ) daha yüksektir. Katılımcıların ön test ve son testte *silme* ( $t_{29} = -0.407$ ,  $p=0.687$ ), *genelleme* ( $t_{29} = -0.551$ ,  $p=0.586$ ), *kendi cümleleriyle yazma* ( $t_{29} = 0.220$ ,  $p=0.827$ ) ve *kaynak metne bağlı kalma* ( $t_{29} = -0.403$ ,  $p=0.690$ ) alt stratejilerinden aldığı puanlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Katılımcıların özetleme stratejisi ile ilgili düşünceleri ve özetleme ile ilgili deneyimleri nelerdir?” araştırma problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda bulgular temalar altında toplanmış ve her temaya ilişkin tablolar sunulmuştur.

### 1. Tema: Metindeki Bilgilerin Önem Düzeyi

Katılımcıların bir metindeki bilgilerin önem düzeyiyle ilgili ne düşündüklerini öğrenmek için onlara “Sence bir metindeki bazı bilgiler metin için diğerlerinden daha önemli midir? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

#### *Metindeki Bilgilerin Önem Düzeyi*

Kod	f
İleti/ders	11
Önemi vurgulanan bilgi	7
Ana düşünce	2
Problemin çözümü	1
Sözcüklerin anlamlarını içeren bilgiler	1
Toplam	22

Tablo 1 incelendiğinde *ileti* yani metinden çıkarılan dersler ve *önemi vurgulanan bilgi* kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılar *ana düşünce*, *problemin çözümü* ve *sözcüklerin anlamlarını içeren bilgiler* kodlarını daha az sıklıkta kullanmıştır ve bu kodların sıklığı birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

“Önemlidir.

Peki, hangi bilgiler daha önemlidir?

*Mesela, bize verdiğiniz metinle mi ilgili olarak?*

Hayır, genel olarak ve size verdiğim metinle de ilgili olabilir. Ne istersen söyleyebilirsin.

*Sizin bize verdiğiniz metin olarak nasıl kullanacağımızı, nasıl tasarruf yapabileceğimizi, israf etmememiz gerektiğini, o tür bilgiler önemlidir.*

Bu metnin dışında bir şey söyleyebilir misin? Okuduğun diğer metinlerle ilgili.

*Okuduğum bir kitap var Bulut Delisi diye. Orada aldığım dersler var. Mesela orada yalan söylememek anlamında şeyler var. Ona göre gidiyorum. Onda da değerli bilgiler var. O yüzden önemli.” (U.D.)*

“Hayır, hepsi önemlidir.

Bütün bilgilerin hepsinin önemli olduğunu düşünüyorsun. Neden?

*Bilgi verdikleri için daha fazla öğrenmemizi sağlıyorlar.” (Z.A.)*

### 2. Tema: Metindeki Önemli Bilgileri Belirleme Yöntemi

Katılımcıların bir metindeki önemli bilgileri belirlemeye ilişkin düşüncelerini öğrenmek için onlara “Sence bir metindeki önemli bilgileri nasıl bulabiliriz/belirleyebiliriz?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Metindeki Önemli Bilgileri Belirleme Yöntemleri*

Alt temalar	Kodlar	f
Okuma stratejileri	Altını çizerek okuma	9
	Tekrar okuma	6
	Özetleme	2
	Başlığa bakma	1
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etme	1
	Öğretmene sorma	1
	Akılda kalanı yazma	1
	İlginç yerlere dikkat etme	1
	Toplam	22
	Diğer	Dikkatli/anlayarak okuma
	Toplam	16

Tablo 2’deki veriler katılımcıların metinlerdeki önemli bilgileri bulmak için okuma stratejilerinden yararlandığını göstermektedir. Katılımcıların en sık kullandığı okuma stratejileri *altını çizerek okuma* ve *tekrar okumadır*. Bunun yanı sıra *Okuma Stratejileri* teması altında yer almayan *dikkatli/anlayarak okuma* kodunun sıklığı dikkat çekicidir. Çok sayıda katılımcı metinlerdeki önemli bilgileri bulmak için dikkatli/anlamaya çalışarak okuduğunu dile getirmiştir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*“Giriş gelişme sonuç var ya, diyelim mesela o metinler giriş gelişme sonuç ile ilgiliyse gelişmede daha önemli şeyler olabilir. Ya da daha böyle bilgilendirici şeyler, anlarınız zaten, bu böyle bilgi veriyor anlamında. Anlarınız. Ona göre şey yaparız.”* (İ.M.)

*“Dikkat etmemiz lazım. Bir şeyi anlamak için beş altı kere okumamız lazım. Altını çizmemiz lazım önemli oldukları şeyleri.”* (E.A.)

*“Metni okuyarak iyi anlamamız lazım. Metnin başlığına göre, ne anlatmak istediğine göre, onla ilgili bulabiliriz.”* (M.A.)

### 3. Tema: Metin için Önemli Yerleri Bulma Nedeni

Katılımcıların bir metni okurken metin için önemli olan yerleri bulup bulmadıklarını ve buluyorlarsa neden bulduklarını öğrenmek amacıyla onlara “Bir metin okurken metin için önemli olan yerleri bulur musun? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Metin için Önemli Yerleri Bulma Nedenleri*

Alt temalar	Kodlar	f
Metni Anlama ve Metinle İlgili Görevleri Yapma	Metinle ilgili soruları cevaplamak için	6
	Metni anlamak için	6
	Metni hatırlamak için	5
	Özet yazmak için	2
	Bilgi edinmek için	2
	Ana fikri anlamak için	1
	Toplam	22
Dışsal Nedenler	Sınavda gerekli olabileceği için	2
	İşe yarayabileceği için	2
	Öğretmen sorabileceği için	1
Diğer	Toplam	5
	Dikkat çektiği için	2
	Toplam	2

Tablo 3'e göre katılımcıların metinlerdeki önemli yerleri bulma nedenleri metni anlama ve metinle ilgili görevleri yapma ve dışsal nedenler olmak üzere iki alt tema altında incelenebilir. Metni anlama ve metinle ilgili görevleri yapma alt teması altında sıklığı en yüksek olan üç kod sırasıyla metinle ilgili soruları cevaplamak için, metni anlamak için, metni hatırlamak için kodlarıdır. Dışsal nedenler alt teması altında yer alan kodların sıklığı görece daha düşük ve birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*“Evet. Daha iyi anlamak için, özet falan daha iyi çıkarmak için.”* (GB)

*“Hayır. Bulmam.”*

Neden?

*Bulunca daha uzun süre alıyor. Bir de okuduğun şeyi ilk sayfada okuyorsan, ikinci sayfada okuduğun şeyi illa unutuyorsun.”* (CA)

#### 4. Tema: Önemli Bilgileri Belirginleştirme

Katılımcıların bir metni okurken, önemli buldukları yerleri işaretleyip işaretlemediklerini öğrenmek amacıyla onlara “Okuduğun metinde sana göre önemli olan yerleri işaretler misin? Örneğin sana göre önemli olan yerlerin altını çizer misin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

#### *Önemli Bilgileri Belirginleştirme Nedenleri*

Kod	f
Metni daha iyi anlamak için	14
Metnin bellekte kalması için	10
Öğretmen istediği için	4
Özette kullanmak için	2
Anlamı bilinmeyen kelimeleri göstermek için	2
Daha sonra araştırmak için	1
Metne ilişkin soruları cevaplamak için	1
Toplam	34

Tablo 4'e göre önemli bilgileri belirginleştirme teması altında sıklığı en yüksek olan üç kod sırasıyla *metni daha iyi anlamak için*, *metnin bellekte kalması için* ve *öğretmen istediği için*'dir. Diğer dört kodun sıklığı düşük ve birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*Evet işaretlerim. İşaretlediğim zaman okuduğumu daha iyi anlıyorum. (AA)*

*Ben anlamını bilmediğim kelimeleri işaretlerim. Onlara sözlükten bakarım. Hocaya da sorduğum oluyor. (ŞK)*

### 5. Tema: Özetlemeye İlişkin Düşünceler

Katılımcıların özetlemeye ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla onlara “Sence bir metni özetlemek ne demektir?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

#### Özetlemeye Yönelik Düşünceler

Alt Tema	Kodlar	f
<i>Bellekte Kalan Bilgilerle Metni Yeniden Yazmak</i>	Akılda kalanları yazmak	19
	Metne bakmadan yazmak	2
	Toplam	21
<i>Özetlemenin Alt Eylemleri</i>	Önemli yerleri yazmak	7
	Bir metni kısaltmak	6
	Metni değiştirerek yazmak	2
	Toplam	15
<i>Diğer</i>	Metinden anlaşılana yazmak	6
	Daha iyi anlamak	2
	Toplam	8

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların özetlemeye yönelik düşüncelerinin *bellekte kalan bilgilerle metni yeniden yazmak* ve *özetlemenin alt eylemleri* iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. *Bellekte kalan bilgilerle metni yeniden yazmak* teması altında yer alan *akılda kalanları yazmak* kodu en yüksek sıklığa sahiptir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*“Bakmadan yazmak.*

*Bakarak yazsan özet olmaz mı?*

*Olmaz*

*Ne olur?*

*Aynı metni tekrar yazmış olursun.” (F.K.)*

*“O metnin en kısa halinde yazmak hocam. En önemli yerleri kısaltarak yazmak.” (M.A.)*

### 6. Tema: Özet Yazma Sıklığı

Katılımcıların ne sıklıkla özet yazdıkları öğrenmek için onlara “Ne sıklıkla bir metni özetlersin? Her gün mü, haftada bir gün mü, ayda bir mi?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

#### Özet Yazma Sıklığı



Alt Tema	Kod	f
Düzenli Aralıklar	Ayda bir kere	2
	Haftada 1 defa	1
	Haftada 2 defa	1
	Haftada iki veya üç defa	1
	<i>Toplam</i>	5
Düzensiz Aralıklar	Öğretmen istediğinde	12
	Bir kitabı bitirdiğimde	10
	Canım sıkıldığında	2
	Boş zamanlarımda	2
	Beğendiğim metinler olduğunda	1
	Okuduğum şeyin faydalı olacağını düşündüğümde	1
	Bazen	1
<i>Toplam</i>	29	

Tablo 6'ya göre katılımcıların özet yazma sıklıkları *düzenli aralıklar* ve *düzensiz aralıklar* olmak üzere iki alt tema altında toplanmaktadır. Düzensiz aralıklar alt teması altında yer alan öğretmen istediğinde ve bir kitabı bitirdiğimde kodları en yüksek sıklığa sahiptir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*"Evet. Hoca dediğinde. Bu okuduğumuz hikâye veya şey bana gerçekten bir şey katacaksa onun özetini çıkarırım."* (AS)

*"Evet. Bilmem boş zamanımda kitabımı bitirdikten sonra genellikle özet çıkarırım. Boş zamanım olunca."* (SG)

### 7. Tema: Derslerde Özet Yazma

Derslerde özet yazıp yazmadıklarını ve özet yazarken neler yaptıklarını öğrenmek için katılımcılara "Derslerde öğretmenleriniz sizden özet yazmanızı ister mi? Cevap "Evet" ise hangi derslerde ve nasıl özet yazarsın?" sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 7'da sunulmuştur.

**Tablo 7.**

#### *Derslerde Özet Yazma*

Kod	f
Metni okuduktan sonra akılda kalanlarla özet yazma	24
Derslerde özetleme ödevleri verilmesi	3
Önemli yerleri yazma	2
<i>Toplam</i>	29

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla derslerde okudukları metinlerden belleklerinde kalanlarla özet yazdığı görülmektedir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*"Evet. Türkçe dersinde. Bir de fende arada bir. Özet yazarken okuyoruz iyi bir şekilde, okuyup mesela bütün konuları şey yapıyoruz. Özetini yazıyoruz aklımızda kalanları."* (AA)

*"Evet. Türkçe dersinde. Türkçe dersinde istiyorlar genellikle bazen de ... hoca özetleyin diyor. Bir de İngilizce hocası. Bir şeyleri okuyoruz mesela, anladıklarımızı kâğıda yazıyoruz. Hoca istiyor hocaya veriyoruz."*

Derslerde metni özetlerken neler yapıyorsunuz?

*Hiçbir şey.*

Sadece metni okuyorsunuz ve aklınızda kalanla özet mi yazıyorsunuz?

*Hoca da orada öyle oturuyor. Hangi hocaysa hangi hoca işte, oturuyor orada biz de özetliyoruz.” (AÖ)*

### 8. Tema: Özetlemeye İlişkin Bilgi

Öğretmenlerin özetlemeye yönelik bilgi verip vermediklerini, verdilerse ne tür bilgiler verdiklerini öğrenmek amacıyla katılımcılara “Öğretmenlerin bir metni özetlerken ne yapman gerektiği ile ilgili sana bilgi verdi mi?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

#### *Katılımcıların Özetlemeye Yönelik Bilgileri*

Alt Tema	Kod	f
Kaynak Metnin İçeriğini Kullanma	Okunan metinden hatırlayarak özet yazma	12
	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme	6
	Önemli yerleri yazma	3
	Metnin gelişme bölümüne daha fazla yer verme	1
	Toplam	22
Özetin Biçimsel Özellikleri	Kısa yazma	2
	Paragraflara dikkat etme	2
	Noktalama işaretlerine dikkat etme	2
	Okunaklı yazma	1
	Başlık yazma	1
	Paragraf başlarında girinti yapma	1
	Cümleleri duyulan geçmiş zaman ekiyle bitirmeme	1
	Toplam	10
Okuduğunu Anlama Başarısını Artırma	Metni dikkatli okuma	2
	Metni iyice anlama	2
	Önemli yerlerin altını çizme	1
	Toplam	5

Tablo 8’e göre katılımcılarının derslerde özetlemeye ilişkin edindikleri bilgiler kaynak metnin içeriğini kullanma, özetin biçimsel özellikleri, okuduğunu anlama başarısını artırma olmak üzere üç alt tema altında toplanmaktadır. Sıklığı en yüksek olan iki kod Kaynak metnin içeriğini kullanma alt teması altında yer alan Okunan metinden hatırlayarak özet yazma ve metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verme’dir. Diğer kodların sıklıkları düşük ve birbirine yakındır. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*Evet, hocam verdi de ben yapamadım. Mesela hocam paragraflara dikkat edin dediler, noktalama işaretlerine dikkat edin dediler. Paragrafta dikkat ettiğiniz şeyler ortadaki olan çok olacak yani anlatmanız gerekiyor. Üstteki az olabilir yani. Alttakini de kendi kafana göre. (EA)*

*“Bazen veriyor. Paragraflara dikkat edin diyorlar. Karıştırmayın birbirlerine diyorlar. Önemli bilgileri kesinlikle yazın diyorlar.*

Önemli bilgileri nasıl bulacağınızı söylüyorlar mı?

*Dikkatli okuyun diyorlar.” (HE)*

### 9. Tema: Özetlere Dönüt Verilmesi

Öğretmenlerin öğrenci özetlerine dönüt verip vermediklerini ve ne tür dönütler verdiklerini öğrenmek amacıyla katılımcılara “Öğretmenlerin yazdığı özetleri okuyup, sana

dönüt veriyor mu? Veriyorsa sözlü mü, yazılı mı olarak dönüt veriyor?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar kodlanarak Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*Özetlere Dönüt Verilmesi*

<i>Kod</i>	<i>f</i>
Sadece yazılı	3
Hem yazılı hem sözlü	7
Sadece sözlü	12
<i>Toplam</i>	22

Tablo 9’a göre öğretmenler öğrencilere sadece yazılı hem yazılı hem sözlü ve sadece sözlü dönütler vermektedir. Katılımcılar en sık sözlü dönütler aldıklarını ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur:

*“Bayağı az yazdıysak ‘Bu ne?’ diyorlar, çok az yazınca zaten özet olmuyor. Çok uzun yazdığımızda da bayağı ‘Neredeyse metni yazmışsın.’ diyorlar. Orta olarak yazmak daha iyi. Sözlü olarak söylüyorlar, arada da işaretleme yapıyorlar” (MA)*

*“Hocam öğretmenler okumuyor. Daha doğrusu isteyen böyle parmak kaldırıp tahtaya çıkıp okuyor.*

Dönüt veriyor mu?

*Yok hocam.” (RA)*

#### **4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma kapsamında verilen eğitim katılımcıların özetleme stratejilerini kullanma başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olmamıştır. Alt özetleme stratejileri ele alındığında ise verilen eğitimin yalnızca *ana düşünceleri yazma* alt stratejisini kullanma başarısında anlamlı bir artışa neden olduğu görülmektedir. *Silme, genelleme, kendi cümleleriyle yazma ve kaynak metne bağlı kalma* alt stratejilerini kullanma başarısında herhangi anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir.

İlgili alan yazınında yapılan araştırmalar bu sonucun nedenlerini açıklayabilir. Çakır (1995, s. 98) tarafından 17 ders saati boyunca yürütülen araştırmada, öğrencilerin kaynak metindeki bilgileri kendi cümleleriyle yazmayı öğrenemediklerini tespit etmiştir. Boğa (2019) yürüttüğü araştırma kapsamında 10 ders saati boyunca özetleme stratejisine yönelik eğitim vermiştir. Eğitim sonunda öğrencilerin özetleme başarıları istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim göstermemiştir (s.30). Karadağ da (2019) özetlemenin özetleme için en az bir eğitim öğretim yılının ayrılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmalar özetleme stratejisinin öğretiminde zamanın önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Özetleme stratejisini başarılı biçimde kullanmak için uzun süreli eğitimlere gereksinim olduğu çıkarımı yapılabilir.

Alt stratejilere bakıldığında, katılımcıların sadece *ana düşünceleri yazma* alt stratejisinden aldığı puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Katılımcıların *ana düşünceleri yazma* alt stratejisinden aldığı puan yaklaşık %32 oranında artmıştır ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Ana düşünceleri kullanma stratejisindeki bu gelişmeyi sağlayan temel etkenin verilen eğitimin içeriğiyle ilgili olduğu ifade edilebilir. Araştırma kapsamında öğrencilere bilgilendirici metinlerin yapısı tanıtılmış ve bu metinlerde önemli bilgilere nasıl ulaşılabileceği gösterilmiştir. Metnin yapısına ilişkin bilgi edinen okur da

metni daha kolay anlamlandırır (Ülper, 2010, s. 56). Ayrıca ilgili alan yazınında metin yapısına yönelik eğitimin ana düşünceleri belirleme başarısını artırdığını gösteren çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Armbruster vd., 1987; Bogaerds-Hazenber vd., 2020; Stevens, 2018, s. 88). Sonuç olarak öğrencilere metin yapısı hakkında bilgi vermek onların metinlerdeki önemli bilgileri daha kolay belirlemelerine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların silme alt stratejisini kullanma başarısında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir. Metinlerdeki önemsiz bilgileri silme her ne kadar genelleme ve yazmaya göre daha önce gelişse ve daha yetkin kullanılsa da (Brown ve Day, 1983) yapılan araştırmalar öğrencilerin bu konuda çeşitli eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Çakır, 1995, s. 75–76; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Okuyan ve Gedikoğlu, 2011). Katılımcılarla yapılan görüşmeler de silme alt stratejisinin kullanımında karşılaşılan probleme ilişkin ipuçları sunabilir. Yapılan görüşmeler katılımcıların metinlerdeki bilgilerin önem düzeyine göre ayrıştıktıklarını bildiğini göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar metindeki iletinin/dersin önemli olduğunu düşünmektedir. Özdemir ve Kıroğlu'nun (2019) araştırması da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler metinden çıkarılan dersi ana düşünce veya metnin özeti olarak algılamaktadır.

Genelleme alt stratejisini kullanma başarısında da herhangi bir gelişim görülmemiştir. Bu durumun nedenlerine odaklanmadan önce genelleme stratejisinin yapısına bakmak gereklidir. Özet yazarı kaynak metindeki çeşitli sözcük veya sözcük gruplarını genelleyerek ifade edebileceği gibi, kimi durumlarda önermeleri veya önerme gruplarını da genelleyerek ifade edebilmesi gerekli olabilir. Örneğin kaynak metindeki *menekşe, gül* ve *lale* gibi adlar genellenerek çiçek kavramıyla ifade edilebilir. Bu tür bir genelleme görece daha kolaydır. Çünkü dış dünyadaki nesnelere veya olayları benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayırmak insanın en temel bilişsel becerilerinden biridir (Pothos ve Wills, 2011, s. 1). Çakır (1995, s. 96) yürüttüğü araştırmada katılımcıların bu tür genellemeleri oldukça hızlı biçimde öğrendiğini ortaya koymuştur. Ancak birden fazla önermenin anlamsal içeriğini daha genel bir önermeyle ifade etme söz konusu olduğunda öğrencilerin aynı başarıyı göstermedikleri görülmektedir (Bulut, 2013, s. 78; Çıkrıkçı, 2004, s. 103–104; Karatay vd., 2013). Çünkü bu tür genellemelerde işlenmesi gereken bilgi miktarı daha fazladır. Bunun yanı sıra önermelerin anlamlarının çözümlenmesi, önermeler arasında ilişkilerin kurulması, birden fazla önermenin daha genel başka bir önermeye dönüştürülmesi gibi çeşitli bilişsel işlemler yapılması da gereklidir. Bütün bunlar genellenmenin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Böylesi bir stratejinin öğretilmesi için de daha kapsamlı ve uzun süreli eğitim çalışmalarına katılımlarının gerekliliğini göstermektedir.

Kendi cümleleriyle yazma alt stratejisini kullanma başarısında da herhangi bir gelişim gözlenmemiştir. Bu durumun başlıca nedeni söz konusu stratejinin daha karmaşık ve geç edinilmesidir. Brown ve Day (1983) kendi cümleleriyle yazma stratejisinin silme ve genellemeye göre daha geç yaşlarda geliştiğini ortaya koymuştur. İlgili alan yazınındaki araştırmalar da öğrencilerin bu stratejiyi kullanmada yetersiz olduğunu göstermektedir (Çıkrıkçı, 2004, s. 119; Karatay vd., 2013; Kuşdemir vd., 2018). Bu nedenle kendi cümleleriyle yazma stratejisi için uzun süreli çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Kaynak metne bağlı kalma alt stratejisine ilişkin de bir gelişme göstermemekle birlikte katılımcıların bu alt stratejiyi kullanma başarısı diğer alt stratejileri kullanma başarısına göre

oldukça yüksektir. Bu durumun nedeni görüşmelerden elde edilen verilerle açıklanabilir. Görüşmeler katılımcıların özetlerin bir metne bağlı kalınarak yazıldığını bildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle katılımcıları özet yazarken kaynak metnin dışına çıkmamış olduğu düşünülebilir.

Katılımcılar metinlerdeki önemli bilgileri belirlerken önemli yerlerin altını çizme ve metni yeniden okuma stratejilerini daha sık kullanmaktadır. Ayrıca çok sayıda katılımcı metni dikkatli okuyarak önemli yerleri belirlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Metinlerin büyük ölçekli önermelerine ulaşmak için bu sayılan stratejiler yeterli değildir. Nitekim Dilidüzgün (2017, s. 191) büyük ölçekli yapıya ulaşmak için başlığın, anahtar sözcüklerin, içerik şemasının, konunun değiştiği yerlerin, sonuç tümcesinin, metnin biçimsel özelliklerinin de kullanılabileceğini belirtir. Bunlara yönelik stratejiler kullanmadan metni anlamlandırmak zor olabilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu özet yazma ile bir metni okuduktan sonra bellekte kalanları yazmanın aynı olduğunu düşünmektedir. Oysa özetleme ile bellekte kalanları yazma oldukça farklı eylemlerdir. Özetlemede, kaynak metindeki bilgiler arasından seçim yapmak gerekirken, bellekte kalanları yazmada böylesi bir seçim yapmak gerekli değildir (Seidlhofer, 1991, s. 159). Sonuç olarak katılımcıların özetleme stratejisine ilişkin yanlış öğrenme yaşadıklarını göstermektedir. Bu tür yanlış öğrenmeler önceki öğrenmelerden, yapılan etkinlik ve uygulamalardan kaynaklanabilmektedir (Burgoon vd., 2010; Taylor ve Kowalski, 2004). Ayrıca yanlış öğrenmeler oldukça uzun yıllar korunabilmektedir (Burgoon vd., 2010).

Alan yazınındaki bazı çalışmalarda öğrencilerin düzenli aralıklarla özet yazmadığı bulgulanmıştır (Bulut, 2013; Kuşdemir vd., 2018). Bu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Katılımcılar çoğunlukla bir kitabı bitirdiklerinde veya öğretmenleri istediğinde özet yazdıklarını ifade etmiştir. Bu katılımcıların düzensiz aralıklarla özet yazdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, özet yazmanın düzenli aralıklarla yapılan bir alışkanlığa dönüşmediğini göstermektedir. Oysa tekrar, öğrenme için önemli koşullardan biridir (Terry, 2013, s. 296; Webb, 2007). Özetleme gibi karmaşık bir bilişsel işlemi yetkin bir biçimde yapabilmek için de düzenli aralıklarla yapılan tekrarlar oldukça önemlidir.

Katılımcılar derslerde özet yazarken yeterli derecede bilgilendirilmemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu derslerde özet yazarken okuduğu metinden belleğinde kalanları yazdığını ifade etmiştir. Az sayıda katılımcı da öğretmenlerin “Önemli yerleri yazın.” gibi bir yönerge verdiğini ifade etmektedir. Katılımcıların ifadeleri öğretmenlerin çoğunlukla kaynak metnin içeriğini kullanmaya yönelik yönergeler verdiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler daha çok sözlü yönergelerle yetinmekte ve verdikleri yönergelerin nasıl uygulanacağına yönelik etkinlikler yaptırmamaktadır.

Kuramsal bilgilerin uygulamaya dökülmemesi, öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Çünkü ana dili derslerinde verilen bilgilerin öğrencilerin yaşamlarında yerleşik davranışlara dönüşebilmesi uygulamalar aracılığı ile mümkündür (Sever vd., 2011, s. 21). Genel olarak değerlendirildiğinde ise bu sonuçlar öğretmenlerin, öğrencilerin özet yazmayı bildiğini varsaydığını göstermektedir. İlgili alan yazınındaki diğer çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir (Bulut, 2013, s. 132; Karadağ, 2019).

Bulut (2013, s. 142–143) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin özetlerine belirli kurallara bağlı olarak dönüt vermediğini bulgulanmıştır. Bu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Katılımcıların yazdıkları özetler için yeterli dönüt almadığını göstermektedir.

Katılımcıların yarısından fazlasının yazılı bir ürün olan özetlerine sadece sözlü dönütler aldığını belirtmesi önemli bir eksiklik. Özetleme gibi yazılı bir metin üretmeyi gerektiren karmaşık bir strateji için geri bildirim oldukça önemlidir. Çünkü yazılı bir ürün ortaya koymak bilişsel olarak zorlu bir süreçtir ve dönütlerin bu süreçte önemli işlevleri vardır (Ülper, 2012). Dönütler olmaksızın öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmesi ve daha etkili biçimde öğrenmesi olanaklı değildir (Askew ve Lodge, 2004, s. 13; Hattie ve Timperley, 2007). Ayrıca öğrencilerin ürettikleri yazılı metinlere ilişkin sık sık dönüt almayı istediğini (Ülper, 2011), öğrencilere düzenli geri bildirim verilmesinin yazma başarısını artırdığını (Kaya vd., 2019) ortaya koyan araştırmalar vardır. Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, geri bildirim eksikliğinin öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma başarısını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak verilen eğitim öğrencilerin özetlerinde önemli bilgileri/ana düşünceleri kullanma başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artırmıştır. Diğer alt özetleme stratejilerinde ise gelişim gözlenmemiştir. Bu durumun en olası nedenleri arasında kısa sürede uygulanmaya çalışılan yoğun eğitim içeriği, öğrencilerin özetleme konusunda hazırbulunuşluklarının oldukça düşük olması, özetleme ile ilgili süregelen yanlış kavramlaştırmalar ve algılar sayılabilir.

Yukarıda yer alan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Öğrencilerin özetleme, önemli bilgi, ana düşünce gibi kavramlara ilişkin yanlış öğrenmelerini ortadan kaldıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Özetleme etkinliklerinde öğrencilerin okuma stratejilerini kullanması sağlanmalıdır. Örneğin “not alma, altını çizme/işaretleme, görselleştirme” okuma stratejileri öğrencilerin çok miktardaki bilgiyi azaltmalarına ve daha iyi özet yazmalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin özetleme ile ilgili ne durumda olduklarını görebilmeleri için geri bildirim oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci özetlerini yüzeysel olarak kontrol etmek yerine onlara düzenli ve sistemli geri bildirim vermelidir.

Araştırmada öğrencilerin özetleme için önemli olan genelleme ve yeniden ifade etme alt stratejilerini kullanmada başarısız olduğu gözlemlenmiştir. Bu alt stratejilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (4/02/2019 tarihli ve 16234 sayılı) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346–360.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does Text Structure/Summarization Instruction Facilitate Learning from Expository Text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331–346. <https://doi.org/10.2307/747972>
- Askew, S., & Lodge, C. (2004). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. İçinde S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (ss. 1–17). RoutledgeFalmer.
- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The Effect of Three Forms of Summarization Instruction on Sixth Graders' Summary Writing and Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297–306. <https://doi.org/10.1080/10862968409547523>
- Bensoussan, M., & Kreindler, I. (1990). Improving advanced reading comprehension in a foreign language: summaries vs. short-answer questions. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 55–68. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1990.tb00322.x>
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2020). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly*, n/a(n/a). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1–14.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Burgoon, J. N., Heddle, M. L., & Duran, E. (2010). Re-Examining the Similarities Between Teacher and Student Conceptions About Physical Science. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 859–872. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9177-0>
- Çakır, Ö. (1995). *Büyükölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85–91.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: uygulamalı bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: evidence for how writing can improve reading*. [https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer\\_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny\\_report\\_2010\\_writing.pdf](https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, D. A. (1989). Helping students GRASP the knack of writing summaries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 33(2), 96.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir

- değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469–485.  
<https://doi.org/10.16916/aded.449294>
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*, 277–298.
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2019). Geri bildirim ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189-205.  
<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/8413/3005>
- Knudson, R. E. (1998). College students' writing: An assessment of competence. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 13–19.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141–156.
- Kuşdemir, Y., Düşünsel, C. M., & Çelik, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 893–910.
- Li, J., & Wang, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(1), 11.  
<https://doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>
- MEB. (2015). *Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı PISA Örnek Okuma Becerileri Soruları*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://pisa.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/24130047\\_pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf](https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/24130047_pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf)
- Okuyan, H. Y. ve Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007–1020.  
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223379>
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Uzamsal Bir Bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85–124.
- Pothos, E. M., & Wills, A. J. (2011). Introduction. İçinde E. M. Pothos & A. J. Wills (Ed.), *Formal Approaches in Categorization* (ss. 1–17). Cambridge University Press.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). Some Effects of Summarization Training on Reading and Studying. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 422–438.  
<https://doi.org/10.2307/747614>
- Seidlhofer, B. (1991). *Discourse analysis for summarisation* [Doctoral dissertation]. University of London.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.
- Shelton, A., Lemons, C. J., & Wexler, J. (2021). Supporting Main Idea Identification and Text Summarization in Middle School Co-Taught Classes. *Intervention in School And Clinic*, 56(4), 217–223. <https://doi.org/10.1177/1053451220944380>
- Stevens EA, Vaughn S, House L, Stillman-Spisak S. (2020). The Effects of a Paraphrasing and Text Structure Intervention on the Main Idea Generation and Reading Comprehension of Students with Reading Disabilities in Grades 4 and 5. *Sci Stud Read*, 24(5), 365-379.  
doi: 10.1080/10888438.2019.1684925.
- Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2004). Naïve Psychological Science: The Prevalence, Strength, and



- Sources of Misconceptions. *The Psychological Record*, 54(1), 15–25.  
<https://doi.org/10.1007/BF03395459>
- Terry, W. S. (2013). Kısa Süreli Hatırlama. B. Cangöz (Çev. Ed.) ve M. Mısırlısoy (Çev.) *Öğrenme ve Bellek* (3. Baskı, 385-432) içinde. Anı Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 280–300.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181362>
- Ülper, H. (2012). Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121–136.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press New York.
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- Yu, G. (2009). The shifting sands in the effects of source text summarizability on summary writing. *Assessing Writing*, 14(2), 116–137.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.asw.2009.04.002>

**İletişim/Correspondence**

Ar. Gör. Dr. Yusuf AYDIN  
[yusufaydin@akdeniz.edu.tr](mailto:yusufaydin@akdeniz.edu.tr)