

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Gelişimlerinde Karşılıklı Öğretim Yaklaşımının Etkisi

Melda KOÇ
Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
melda.kit@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-6979-4478

Fatih ÇETİNKAYA
Millî Eğitim Akademisi
fatihcetin.cetinkaya@meb.gov.tr
ORCID ID: 0000-0002-9843-6747

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1756728
Geliş Tarihi: 02.08.2025	Kabul Tarihi: 12.03.2026

Atıf Bilgisi

Koç, M. ve Çetinkaya, F. (2026). İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri gelişimlerinde karşılıklı öğretim yaklaşımının etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 36-52.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlama becerilerinin bir parçası olan özetleme becerileri üzerine odaklanarak, karşılıklı öğretim yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Yarı deneysel desenle yürütülen araştırma, 2023–2024 öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesindeki bir devlet okulunda, mevcut şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenen 15'er öğrencilik iki gruba gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Deney grubunda, araştırmacı tarafından tasarlanan karşılıklı öğretim yaklaşımına dayalı bir öğretim programı uygulanırken; kontrol grubunda sınıf öğretmeni mevcut öğretime devam etmiştir. Uygulama sürecinde uzmanlarca belirlenen çeşitli metinler ve resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Her iki gruba da öğretimden önce ön test, sonrasında ise son test uygulanmıştır. Veriler, Özet Puanlama Anahtarı aracılığıyla toplanmış ve SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen analiz verileri, her iki grubun da son testte anlamlı düzeyde ilerleme kaydettiğini ortaya koymuştur. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmasa da, deney grubundaki etki büyüklüğü orta düzeyde olup, karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin özetleme performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, her iki yaklaşım da özetleme becerilerinin gelişimini desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Karşılıklı öğretim, okuduğunu anlama, özetleme becerileri.

The Effect Of Reciprocal Teaching Approach On The Development Of Summarization Skills In 3rd Grade Primary School Students

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of the reciprocal teaching approach on third-grade primary school students' summarization skills, which are a component of reading comprehension. Designed as a quasi-experimental study, the research was conducted during the 2023–2024 academic year at a public school located in the central district of Bolu, Türkiye. Two existing third-grade classes were selected, with one assigned as the experimental group and the other as the control group, each consisting of 15 students. The implementation process lasted for eight weeks. In the experimental group, an instructional program based on the reciprocal teaching approach was designed and implemented by the researcher. In the control group, the classroom teacher continued with the regular instruction. Throughout the intervention, a variety of texts and illustrated children's books, selected by experts, were used. Both groups were administered a pre-test before the intervention and a post-test afterward. Data were collected using the Summary Scoring Rubric and analyzed with the SPSS 26.0 software. The analysis revealed that both groups made statistically significant progress in their post-test scores. Although no statistically significant difference was found between the groups, the effect size for the experimental group was moderate, indicating that the reciprocal teaching approach had a positive impact on students' summarization performance. In conclusion, both instructional approaches supported the development of students' summarization skills.

Keywords: Reciprocal teaching, reading comprehension, summarization skills.

Giriş

Anlama, okuma yoluyla edinilen bilgilerin çeşitli zihinsel süreçlerle yeniden yorumlanmasıdır (Güneş, 2014). Okuduğunu anlama, aktif zihinsel çaba gerektiren, bütünsel bir süreçtir. Okuduğunu

anlama sürecinin etkin bir şekilde geliştirilmesi okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasıyla yakından ilişkidir (Güngör ve Açıkgöz, 2006). Bu stratejileri kullanmak, metinleri anlaşılır kılmakta, öğrenme sürecini zenginleştirmekte ve genel zihinsel becerileri artırmaktadır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, okuma amacının belirlenmesi, sesli/sessiz okuma, not alma, tahmin yürütme, özetleme, konu/ana fikir ayrımını yapma, sorgulama, çıkarım yapma vb. gibi stratejiler iyi bir okurun okuma sürecinde kullandığı stratejilerdendir (Epçaçan, 2018). Erken yaşlarda öğrenilen okuduğunu anlama stratejileri, çocukların temel okuma becerilerini geliştirmelerine, anlama yeteneklerini artırmalarına ve okuma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu temel beceriler, öğrencilerin ileriki eğitim hayatlarında ve genel yaşamlarında büyük bir rol oynamaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için, öğrencilerin okuma sürecinin her aşamasında (öncesinde, sırasında ve sonrasında) uygun stratejileri etkili bir şekilde kullanmaları büyük önem taşımaktadır. (Demirel ve Epçaçan, 2012). Mevcut çalışmada okuma sonrası okuduğunu anlama stratejilerinden anlamın inşa edildiği, bilgilerin düzenlendiği özetleme stratejisine odaklanılmıştır.

İlkokul döneminde özellikle Türkçe derslerinde ve diğer derslerde özetleme ile karşılaşan öğrencilerin bu stratejiyi öğrenmeleri kolay değildir (Bulut ve Akyol, 2014). Lise döneminde dahi gelişmesi güç bir beceri olan özetleme (Brown ve Day, 1983; Garner, 1984), ilkokul dönemindeki öğrenciler için karmaşık bir süreç olabilmektedir. Öğrencilerin, ilkokulda özetleme stratejisini tanınması ve uygulaması, erken yaşlardan itibaren kritik düşünme, anlama ve bilgiyi işleme becerilerinin geliştirilmesi fayda sağlamaktadır (Brown ve Day, 1983; National Reading Panel [NRP], 2000). Özetleme; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerilerinin etkin kullanılmasını gerektirdiğinden erken yaşlarda bu becerilerin geliştirilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır (Hidi ve Anderson, 1986). Özetleme stratejisinin etkili bir şekilde öğretilmesi, öğrencilere geniş bir yelpazede akademik ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırabilir. Buna göre; öğrencilerin özetleme stratejisini anlaması ve bunu etkin bir şekilde kullanması için eğitimcilerin farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle bu stratejiyi öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Okuduğunu anlama süreci ve özetleme becerisi birbirlerini desteklemektedir (Friend, 2001). Öğrencilerin özetleme stratejisi kurallarını öğrenmeleri ve kullanmaları okuduğunu anlama sürecine katkı sağlayacaktır. Özetleme becerisini geliştirmek ve kazandırmak için pek çok model, yöntem ve teknik kullanılabilir. Bu yaklaşımlardan biri sınıfta yaygın olarak uygulanan, öğretme-öğrenme sürecini net bir şekilde yöneten, anlaşılması kolay açıklamalar ve örnekler sunan, rehberli uygulama etkinliklerini içeren bir öğretim yöntemidir (Karsak, 2018; Kuşdemir ve Güneş, 2014). Bu yöntem, özellikle temel becerilerin öğretilmesi, yeni konuların tanıtılması ve karmaşık kavramların açıklanması gibi durumlarda sınıflarda sıkça kullanılmaktadır (Merlin ve Rogers, 1981). Bu yaklaşımlardan bir diğeri ise karşılıklı öğretim yaklaşımıdır. Karşılıklı öğretim; öğretmenin önce çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini modellediği ve daha sonra yavaş yavaş bu stratejilerin sorumluluğunu öğrencilere devrettiği, modelleme ve rehberli uygulamaya dayalı bir öğretim yaklaşımıdır (Palincsar ve Brown, 1984). Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimi ve diyalogu üzerine kurulduğundan literatürde *Diyaloga Dayalı Öğretim* olarak da geçmektedir (Rosenshine ve Meister 1994; Öksüz, 2023). Karşılıklı öğretim yaklaşımında, öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle birlikte öğrenme süreçlerini yapılandırmaktadırlar. Palincsar ve Brown (1984) tarafından şekillendirilen bu yaklaşımda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle aralarında geçen diyalog; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejileriyle yapılandırılmaktadır. Oczkus (2010), çalışmasında bu stratejileri muhteşem dörtlü olarak tanımlamıştır. Tahmin etme stratejisinde okuyucu veya dinleyici mevcut bilgi ve deneyimlerini kullanarak metni incelemekte ve metnin ilerleyişi hakkında öngörülerde bulunmaktadır (Beydoğan, 2010; Epçaçan ve Erzen, 2010; Padma, 2008; Palinscar ve Brown, 1984). Soru sorma stratejisi öğrencilerin metni yapılandırmasını ve daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır (Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols ve Young, 2006; Hashey ve Connors, 2003; Palinscar ve Brown, 1984). Karşılıklı öğretim yaklaşımında, öğrenciler okudukları metinde anlamını bilmedikleri bir kelime, yeni bir kavram veya anlayamadıkları bir bölüm ile karşılaşırlarsa açıklama stratejisine başvurumaktadırlar (Doolittle ve diğerleri, 2006; Oczkus, 2010; Palinscar ve Brown, 1984). Metnin kafa karıştırıcı ve belirsiz kısımları bu strateji ile açıklığa kavuşturulmaktadır (Padma, 2008). Karşılıklı öğretimde özetleme; metnin içerisinden önemli bilgileri, temaları ve düşünceleri ayıklama ve bunları metnin esas anlamını yansıtan kısa ve net bir ifadeye dönüştürme sürecidir (Bulut ve Akyol, 2014; Doolittle vd., 2006; Duke ve Pearson, 2009; Hampson-Jones, 2014; Palinscar ve Brown, 1984).

Bu yaklaşımda, öğrencilere sık sık başkalarının özetlemelerine tanık olma ve kendi özetlerini oluşturmaya katılma fırsatları sunulur, bu da onların daha etkin okuyucular olmalarına yardımcı olmaktadır (Oczkus, 2010; Windawati, 2015). Bu stratejiler, karşılıklı öğretim yaklaşımının çekirdeğini oluşturmakta ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken, onları öğrenme sürecine aktif ve bağımsız bir şekilde katılmaya teşvik etmektedir (Palinscar ve Brown, 1984; Pilonieta ve Medina, 2009; Rosenshine ve Meister, 1994; Takala, 2006). Etkili okuyucuların bir arada kullandığı bu okuma stratejileri; üstbilişsel düşünmeyi teşvik eder ve öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için diyalektik bir süreç takip eder (McAllum, 2014).

Karşılıklı öğretim yaklaşımının etkililiğine ilişkin çeşitli araştırma bulguları, bu yöntemin öğrencilerin okuma anlama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Palinscar ve Brown'un (1984) yürüttüğü çalışmada, karşılıklı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir gelişme tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Sarasti (2007), üçüncü sınıf düzeyindeki 15 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada bu yaklaşımın okuma anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrencilerin bu becerilerinde belirgin bir gelişme sağlandığını raporlamıştır. Windawati (2015) ise 2014–2015 öğretim yılında 32 üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, karşılıklı öğretim yaklaşımının uygulanmasının ardından öğrencilerin analitik anlatım metinlerini anlama başarılarının arttığını bulmuştur. Yurt içinde yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar vermektedir. Güldenoğlu ve Kargın (2012), Görgen (2015), Kula (2018) ve Öksüz (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı ve öğretim sürecinde etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Özetleme, kazanılması güç bir strateji olarak kabul edilmekte ve bu nedenle öğrencilerin bu beceriyi bağımsız bir şekilde uygulayabilmesi için farklı yöntem ve yaklaşımların denenmesi önemli görülmektedir. Friend'e (2001) göre özetleme deneyimini kolaylaştırmak için özetlemenin bir bütün halinde değil de parçalar halinde yapılması gerekmektedir. Fiorella ve Mayer (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin metni kısa bölümlere ayırarak özetlediğinde öğrendikleri bilgileri hatırlamasının önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Kintsch ve diğerleri (2000) tarafından yapılan LSA (Gizli Anlamsal Analiz [Latent Semantic Analysis]) Tabanlı Geribildirim Kullanımı Yoluyla Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi başlıklı çalışmada, öğrencilere verilen LSA temelli geri bildirimin metin özetleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, LSA destekli otomatik geribildirim sisteminin öğrencilerin özetlerinin anlamsal bütünlüğünü ve ana fikirleri kapsama düzeyini artırıp artırmadığı incelenmiştir. Elledge (2013), 4.,5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada deney grubuna doğrudan öğretim yaklaşımı kullanarak özetleme öğretimi yapmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında; doğrudan öğretim ile özetleme öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin önemsiz bilgileri silme kuralını daha çok kullandığı görülmüştür. Duran ve Özdi (2018) çalışmalarında matris tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerisine etkisini saptamışlardır. Özdi (2019) gerçekleştirdiği eylem araştırmasında, Gözden Geçir, Soru Sor, Oku, İfade Et, Test Et (Preview, Question, Read, State, Test [PQRST]) ve Yaz, Belirle, Not Al, Tartış, Değerlendir, Düzenle, Yaz (Write, Identify, Note, Discuss, Evaluate, Organize, Write [WINDOW]) tekniklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, her iki teknik kullanılarak çalışan öğrencilerin özetleme puanlarında bir artış olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin metinlerden anlam çıkarma ve bu anlamı yapılandırma süreçlerinde özetleme becerisi kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, hangi öğretim yaklaşımının öğrencilerin özetleme kurallarını daha etkili biçimde kavramalarına ve uygulamalarına katkı sağladığını belirlemek, öğretmenlere okuma sürecinde ve sonrasında gerçekleştirdikleri anlama etkinliklerinde yol gösterici olacaktır. Literatürde özetleme kurallarının kullanımı, özetleme başarısı ve özetlemenin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Elledge, 2013; Hare ve Borchard, 1984; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Ma'rifah, 2017; Tok ve Beyazıt, 2007).

Ancak, özellikle ilkokul öğrencilerinde özetleme becerilerinin öğretimine yönelik karşılıklı öğretim yaklaşımının etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Karşılıklı öğretim yaklaşımının özetleme stratejisine etkisini ele alan az sayıdaki çalışmadan biri lise düzeyinde gerçekleştirilmiş olup (Görge, 2015), bu çalışma yaş düzeyi ve uygulama süreci bakımından ilkokul düzeyine genellenebilir nitelikte değildir. Bu durum, karşılıklı öğretimin ilkokul çağında özetleme becerilerinin gelişimine nasıl katkıda bulunduğuna ilişkin alanyazında bir boşluk bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle, karşılıklı öğretim yaklaşımının özetleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırmmanın amacı, karşılıklı öğretim yaklaşımının üçüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmmanın temel problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Kontrol grubundaki öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmakta mıdır?
2. Karşılıklı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmakta mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin son test sonuçları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Karşılıklı öğretim yaklaşımının, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kapsamında yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, araştırmacılara, değişkenler arası ilişkileri analiz ederek neden-sonuç ilişkilerini belirleme fırsatı sağlar; bu da pratik ortamlardan elde edilen verilerin detaylı bir şekilde incelenmesine olanak tanır (Creswell ve Clark, 2011). Bu çalışmada, deney ve kontrol grupları tarafsız atama yöntemiyle belirlenmiş olup, bir grup deney diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2023–2024 öğretim yılında Bolu ilinin Merkez ilçesindeki bir devlet okulunda üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören iki şubeden oluşmaktadır. Araştırmada biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki çalışma grubu yer almaktadır. Çalışma grubunun seçimi sürecinde, kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları tarafsız atama yöntemiyle belirlenmiş olup, mevcut üçüncü sınıflar arasından bir grup deney grubu, diğeri grup ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Toplam 30 öğrenciden oluşan çalışma grubunda, 15 öğrenci deney grubuna, 15 öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin 6 tanesi kız, 9 tanesi ise erkektir. Kontrol grubu öğrencilerinin 7 tanesi kız, 8 tanesi ise erkektir. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı okul, il merkezine 6 km uzaklıkta, nüfusu yaklaşık 3.091 olan bir mahallede konumlanmıştır (Endeksa, 2023). Okulun konumu, çevresindeki birçok köye yakınlığıyla dikkat çekmektedir. Yakın köylerde okul olmadığı için öğrenciler taşıma yoluyla bu okula gelmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, Görge (2015) tarafından geliştirilmiş olan Özet Puanlama Anahtarı ile toplanmıştır. Bu çalışmada verilerin toplanmasında, 2010–2011 öğretim yılında ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ve alanında uzman iki kişi tarafından seçilmiş olan “Ay Avcısı Eskimolar” metni kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından bu

metinden oluşturulan özetler, Özet Puanlama Anahtarı kullanılarak hem ön testte hem de son testte değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılacak metin seçimi yapılırken, katılımcıların önceden bu metinle karşılaşmamış olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Özet Puanlama Anahtarı

Araştırmaya katılan öğrencilerin özetleme stratejilerini uygulama düzeylerinin incelenebilmesi için Görgeç (2015) tarafından geliştirilmiş Özet Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Bu ölçme aracında içerik; tekrarlanan bilgilerin silinmesi, önemsiz bilgilerin silinmesi, ilgisiz cümlelerin çıkarılması, önemli bilgilerin seçilmesi, ana fikir cümlelerinin seçilmesi olmak üzere toplam beş unsur üzerinden değerlendirilmiştir. Özet Puanlama Anahtarına göre belirlenen öğrenci özetleri değerlendirme ölçütlerinde, her doğru uygulanan kural için 1 puan verilmiştir. Bu kriterlere göre “Tekrarlanan Bilgilerin Silinmesi” kuralı için maksimum 10 puan, “Önemsiz Bilgilerin Silinmesi” kuralı 6 puan, “İlgisiz Cümlelerin Çıkarılması” kuralı 2 puan, “Önemli Bilgilerin Seçilmesi” kuralı 7 puan ve “Ana Fikir Cümlelerini Seçme” kuralı 7 puan olarak belirlenmiştir. Kullanılmayan kurallara puan verilmemiştir. Tüm kurallar doğru uygulanırsa verilecek en yüksek özet puanı 32’dir. Öğrencilerin özetleri, bu anahtardaki standartlar dikkate alınarak okunmuştur ve puanlanmıştır.

Öğrenci Özet Metinleri

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü ilkokulun 3. sınıf deney ve kontrol gruplarına 8 haftalık uygulama öncesi ön test uygulanmıştır. Özetleme başarısını değerlendirmek için öğrencilere “Ay Avcısı Eskimolar” adlı metin verilmiş ve onlara istedikleri sayıda okuyabilme imkanı sağlanmıştır. Okuma tamamlandıktan sonra, öğrencilerden metni yazılı olarak özetlemeleri istenmiştir. Okuma bitiminde metinler toplanmış ve okudukları metni özetleme talimatı verilmiştir. Öğrencilere metni özetleyebilmeleri için boş kağıtlar dağıtılmıştır. Bir ders saati sonunda öğrenci özetleri toplanmıştır. Çalışmada, kontrol grubundaki öğrencilere, sınıfta hali hazırda uygulanan öğretim yaklaşımı çerçevesinde özetleme stratejisi öğretime devam edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ise araştırmacı tarafından karşılıklı öğretim yaklaşımına dayalı olarak planlanmış özetleme stratejisi öğretimi uygulanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilere “Ay Avcısı Eskimolar” metni tekrar dağıtılmış ve metni okumalarının ardından özetlemeleri istenmiştir. Bir ders saatinin sonunda öğrencilerin yazdıkları özetler toplanmıştır.

Uygulamada Kullanılan Metinler ve Resimli Çocuk Kitapları

Karşılıklı öğretim yaklaşımı esas alınarak sürdürülen 8 haftalık (16 ders saati) deneysel süreçte çeşitli metinler ve resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama kapsamında kullanılan metinler ve resimli çocuk kitapları iki uzmanın görüşlerine dayanarak belirlenmiştir. Metin ve kitap seçimlerinde bilgilendirici metinler, masallar, şiir, fabllar ve biyografi gibi çeşitli edebi türler dikkate alınmıştır. Çeşitli türde metinlerin ve resimli çocuk kitaplarının tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin farklı edebi türlerle tanışarak geniş bir yelpazede özetleme becerileri geliştirmelerini sağlamaktır. Her türün kendine özgü dil ve anlatım özellikleri, öğrencilerin farklı metin yapıları ve içeriklerini özetleme stratejileriyle anlamalarını desteklemektedir. Ayrıca, seçilen metinlerin ve kitapların karşılıklı öğretim sürecine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlık aşamasında, İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli onaylar alınmış ve çalışma kapsamında araştırmanın uygulanacağı okul belirlenmiştir. Uygulama yapılacak okulun seçiminde, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği bir okul olması dikkate alınmıştır. Uygulamanın gerçekleştirileceği okulda okul idaresi ve kontrol grubunun sınıf öğretmenine araştırmanın genel çerçevesi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Kontrol grubu öğretmeninden sınıf içi öğretim sürecini herhangi bir değişiklik yapmadan, hâlihazırda uyguladığı yaklaşım doğrultusunda ve doğal akışı içinde sürdürmesi istenmiştir. Deney grubunda ise karşılıklı öğretim yaklaşımının uygulanması araştırmacı

tarafından yürütülmüştür. Böylece her iki grupta öğretim sürecinin araştırma dışı etkenlerden etkilenmemesi için gerekli kontrol sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Özet Puanlama Anahtarı (Görgeç, 2015) kullanılmıştır. Çalışmada toplamda 16 ders saati olmak üzere 8 hafta uygulama yapılmıştır. Uygulama aşamasında kullanılmak üzere sekiz adet çeşitli metin ve resimli çocuk kitabı, araştırmacı ve iki uzman tarafından seçilmiş ve temin edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere gerekli bilgiler verilmiştir. Sekiz haftalık uygulama başlamadan önce, araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda yer alan 3. sınıf deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Özetleme başarısını değerlendirmek için öğrencilere “Ay Avcısı Eskimolar” adlı metin verilmiş ve onlara istedikleri sayıda okuyabilme imkânı sağlanmıştır. Okuma tamamlandıktan sonra, öğrencilerden metni yazılı olarak özetlemeleri istenmiştir. Okuma bitiminde metinler toplanmış ve okudukları metni özetleme talimatı verilmiştir. Öğrencilere metni özetleyebilmeleri için boş kâğıtlar dağıtılmıştır. Bir ders saati sonunda öğrenci özetleri toplanmıştır. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarının özetleme becerileri açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, her iki grubun ön testten elde ettikleri öğrenci özet puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Öğrenci Özet Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	U	z	p
Deney	15	80.000	-1.365	.172
Kontrol	15			

Tabloya göre, Özet Puanlama Anahtarı sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 80.000$, $z = -1.365$, $p > .05$). Bu noktadan hareketle, grupların özetleme becerisi açısından denk olduğu belirlenmiş ve bu şekilde deney ve kontrol grubu olarak atanmışlardır.

Çalışmada, kontrol grubunda özetleme stratejisi öğretimi, sınıf öğretmeninin sınıfta halen uyguladığı öğretim yaklaşımı doğrultusunda sürdürülmüştür. Deney grubunda ise araştırmacı tarafından karşılıklı öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan ders planları doğrultusunda özetleme stratejisi öğretimi uygulanmıştır. Her iki grubun öğretim süreci, uygulamada kullanılan süre, materyal ve hedef kazanımların tutarlılığı gözetilerek yürütülmüş; böylece yarı deneysel desenin gerektirdiği koşullarda gruplar arası karşılaştırılabilirlik sağlanmıştır.

Deneysel süreç, günde iki ders saati olmak üzere toplam 8 hafta (16 ders saati) boyunca sürdürülmüştür. Araştırmacı aynı zamanda deney grubunun sınıf öğretmeni olduğu için uygulama doğrudan öğretmen tarafından yürütülmüştür. Sürecin ilk dört haftasında araştırmacı, karşılıklı öğretim yaklaşımını tüm sınıfa modelleyerek uygulamıştır. Sonraki dört haftada ise sınıf dört küçük gruba ayrılmış ve öğrenciler karşılıklı öğretim stratejilerini grup içi etkileşim yoluyla araştırmacı öğretmenin rehberliği altında uygulamaya devam etmiştir. Araştırmacı, stratejilerin daha etkili anlaşılabilmesi için bu stratejileri belirli nesnelerle ilişkilendirmiştir. *Tahmin etme stratejisini bir büyüteçle, soru sorma stratejisini dedektif bastonuyla, açıklama stratejisini el feneriyle ve özetleme stratejisini ise anahtarla eşleştirmiştir. Araştırmacı, bu nesneleri sınıfa getirmiş ve uygulama esnasında kullanmıştır ve okumanın tüm aşamalarında (okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası) bu dört stratejinin etkin bir şekilde kullanılmasına modellik etmiştir.* Deney sürecinde kullanılan metinler ve resimli çocuk kitapları; bilgilendirici metin, şiir, öykü ve masal gibi farklı edebî türleri içerecek şekilde seçilmiştir. Böylece öğrencilerin, karşılıklı öğretim modelinin çeşitli metin türlerinde de uygulanabileceğini fark etmeleri amaçlanmıştır.

Tablo 2

Uygulama Aşamasında Kullanılan Metinlerin/Resimli Çocuk Kitaplarının Haftalara Göre Dağılımı

Hafta	Metin/Kitap Adı
1. Hafta	Dünya'dan Uzak'a Giden Malzemeler
2. Hafta	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan
3. Hafta	Bu Kış Kimse Üşümeyecek
4. Hafta	Mevsimlere Güzellemeler
5. Hafta	Annemin Çantası Pezzettino Üç Kayıp Tohum ve Var Olma Hikayeleri Aziz Sancar
6. Hafta	Annemin Çantası Pezzettino Üç Kayıp Tohum ve Var Olma Hikayeleri Aziz Sancar
7. Hafta	Annemin Çantası Pezzettino Üç Kayıp Tohum ve Var Olma Hikayeleri Aziz Sancar
8. Hafta	Annemin Çantası Pezzettino Üç Kayıp Tohum ve Var Olma Hikayeleri Aziz Sancar Dünya'dan Uzak'a Giden Malzemeler

Verilerin analizine başlamadan önce normallik dağılımı incelenmiştir. Normallik analizi için katılımcı sayısı önemli bir ölçüttür. Büyüköztürk'ün (2007) belirttiğine göre, katılımcı sayısı 50 ve üzerindeyse Kolmogorov-Smirnov testi, 50'nin altında ise Shapiro-Wilk testi tercih edilmelidir. Bu doğrultuda, çalışmada katılımcı sayısı 50'nin altında olduğu için normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Testi (S-W) uygulanmıştır. Normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Tüm verilerin istatistiksel analizleri SPSS 26.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinin tüm aşamalarında, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen ilkelere tam uyum sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan Özet Puanlama Anahtarı, Görgen'den (2015) gerekli izinler alınarak çalışmada kullanılmıştır. Katılımcıların hakları titizlikle gözetilmiş, veri toplama işlemleri etik kurallara doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğunun sağlanabilmesi için, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 374776 sayısı ve 2023/393 karar numarası ile izin alınmıştır.

Bulgular

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Özetleme Becerisi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test uygulanmış; elde edilen özet metinler, Özetleme Puan Anahtarı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ön test ve son test uygulamalarına ilişkin özetleme puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Grupların Özetlerinden Özetleme Puan Anahtarı Kullanılarak Elde Edilerin Puanların Betimsel İstatistikleri

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test					Son Test				
		n	$\bar{X}$	s	Min Puan	Max Puan	n	$\bar{X}$	s	Min Puan	Max Puan
32	Deney	15	6.93	2.79	3	12	15	12.53	2.26	7	16
	Kontrol	15	9.2	2.4	4	12	15	11.53	2.72	8	18

Deney ve kontrol gruplarının son test özetleme puanlarına ilişkin normallik Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, deney grubu puanlarının normal dağılım gösterdiğini ($p = .209$), kontrol grubu puanlarının ise normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur ($p = .009$). Bu nedenle gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Öğrenci Özet Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	U	z	p
Deney	15	18.33	155	1.76	0.77
Kontrol	15	12.67			

Tablo verileri, iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluşmadığını göstermektedir. ($p=0.77$; $U=155$). Etki büyüklüğü, iki grubun farkının önemini ve büyüklüğünü değerlendirmek için yararlı bir ölçümdür (Özsoy ve Özsoy, 2013). Son test özetleme puanları için hesaplanan etki büyüklüğü ($r = .32$), karşılıklı öğretim yaklaşımının orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Özetleme Becerisi Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilere, sınıfta uygulanmakta olan mevcut yöntemlerle özetleme stratejileri öğretilmiştir. Bu süreçte öğretim etkinlikleri mevcut program doğrultusunda yürütülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırılarak aradaki farkın anlamlılığı incelenmiştir.

Tablo 5

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test, Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Kontrol Grubu Ön Test/Son Test		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Özetleme Puanları	Negatif Sıra	3	8.0	12.0	-2.206	.027
	Pozitif Sıra	9				
	Eşit	3				

Tablo incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinden üçü özet puanlamasında düşüş yaşamıştır. Öğrencilerden üçünün ise özet puanları değişmemiştir. Artış gösteren katılımcıların ortalaması 8.0 olarak görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. ($z=-2.206$, 0, $p<.01$). Bu bulguya dayanarak mevcut öğretim yaklaşımının kontrol grubu öğrencilerinin özetleme becerileri üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Özetleme Becerisi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubuna uygulanan ön test ve son testten elde edilen puanlar karşılaştırılarak öğrencilerin özetleme becerilerindeki değişim düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varsayımların sağlanmasının ardından, iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılığı uygun istatistiksel yöntemle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, deney grubu öğrencilerinin özetleme becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Verilerin normalliği Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiş ve ön test ($W=0.924$, $p=0.225$) ile son test ($W=0.922$, $p=0.209$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > 0.05$). Bu nedenle deney grubu verileri, Bağımlı Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test, Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem T-Testi Bulguları

Deney Grubu	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Ön Test	15	6.93	2.79		
Son Test	15	12.53	2.26	-5.43	< 0.01

Elde edilen bulgular, katılımcıların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğunu göstermektedir. ($t=-5.43$; $p<0.01$). Bu bulgudan hareketle karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, mevcut öğretim sürecinde üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan özetleme çalışmalarının, öğrencilerin özetleme becerilerini belirli ölçüde desteklediğini göstermektedir. Okul yaşantısı boyunca metinlerle düzenli olarak karşılaşma, temel metin çözümleme etkinlikleri ve sınıf içi yönlendirmeler, öğrencilerin özetleme performanslarında doğal bir gelişim sağlamaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin özetleme puanlarında ilerleme görülmezken, bazı öğrencilerde kısmi gerileme gözlenmiştir. Literatürde, özetleme becerisinin gelişiminin öğrencilerin metni anlama düzeyi, ön bilgileri, strateji kullanım becerileri ve öğretim sürecindeki bilişsel rehberlik miktarıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Duke ve Pearson, 2002; Snow, 2002; Taylor ve Beach, 1984). Bu nedenle mevcut öğretim yaklaşımının genel bir gelişim sağlasa da, tüm öğrenciler için etkili ve sistematik strateji öğretimi sunmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu bulgu, mevcut öğretim uygulamalarının temel düzeyde etkili olduğunu, ancak öğrenciler arasında özetleme becerilerinin eşit ve sürdürülebilir biçimde gelişmesi için yapılandırılmış bir strateji öğretimine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonraki alt probleminde incelenecek karşılıklı öğretim yaklaşımı, tam da bu noktada öğrencilere stratejiyi nasıl uygulayacaklarına ilişkin açık modelleme ve bilişsel rehberlik sunması nedeniyle önem kazanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, karşılıklı öğretim yaklaşımının uygulanmasının üçüncü sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını göstermektedir. Deney grubunda gözlenen bu ilerleme, karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin metni anlama ve anlamlandırma sürecine bilişsel rehberlik sağlamasıyla ilişkilendirilebilir. Karşılıklı öğretim sürecinde öğretmen tarafından sunulan modelleme, stratejilerin aşamalı olarak öğrencilere devredilmesi ve grup etkileşimine dayalı öğrenme ortamı, öğrencilerin özetleme stratejisini kavrama ve uygulama becerilerini desteklemiştir. Ayrıca uygulamanın ikinci aşamasında öğrencilerin küçük

gruplar hâlinde bağımsız diyaloglar yürütmeleri, öğrenme sorumluluğunu paylaşmalarını sağlamış ve strateji kullanımını içselleştirmelerine katkıda bulunmuştur. Bu durum, literatürde karşılıklı öğretimin; öğrencilerin anlam kurma, soru sorma, açıklama yapma ve özetleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gösteren çalışmalarla uyumludur (O'Malley, 2017; Brown ve Day, 1983; Kintsch ve diğerleri, 2000). Öte yandan, karşılıklı öğretimin özetleme becerisine etkisini inceleyen Görgen'in (2015) lise düzeyindeki araştırmasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ancak söz konusu araştırma, yaş düzeyi, bilişsel gelişim basamakları ve uygulama süreci açısından bu çalışmadan farklılık göstermektedir. Bu nedenle mevcut çalışma, karşılıklı öğretim yaklaşımının özellikle *ilkokul* düzeyinde, öğrencilerin özetleme stratejilerini yapılandırılmış öğretim ve rehberli etkileşim yoluyla geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak, deney ve kontrol gruplarının son test özetleme puanları karşılaştırılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, hesaplanan etki büyüklüğünün orta düzeyde olması, karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin özetleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, sınıf ortamında yürütülen mevcut öğretim uygulamalarının da özetleme becerisini desteklediğini; ancak karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrenme sürecinin örgütlenişine ve etkileşim boyutuna farklı bir katkı sunduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini desteklemenin yalnızca kullanılan metin ya da etkinlik çeşitliliğine değil, aynı zamanda öğretim sürecinin nasıl yapılandırıldığına ve öğrenci katılımının nasıl yönlendirildiğine bağlı olduğunu göstermektedir. Karşılıklı öğretim yaklaşımının grup etkileşimi ve düşünme süreçlerinin paylaşılmasına dayalı yapısının, bazı öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyici bir ortam sağlamış olması muhtemeldir. Bu nedenle, mevcut öğretim uygulamalarının yerine tamamen değiştirilmesi yerine, karşılıklı öğretim yaklaşımının mevcut öğretim süreçlerine bütünleştirilmesi, farklı öğrenci profillerine uyum sağlayan daha dengeli bir öğretim düzeni oluşturabilir.

Literatürde elde edilen veriler, eğitimde hedeflenen müdahalelerin özellikle öğrencilerin özetleme ve anlama becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir (Hattie, 2009; Slavin, 2018).

Elde edilen bulgular, hem mevcut öğretim uygulamalarının hem de karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini göstermektedir. Son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış olsa da, etki büyüklüğünün orta düzeyde olması karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrenme sürecine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, karşılıklı öğretim yaklaşımının özellikle etkileşime dayalı sınıf ortamlarında kullanılmasının, öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerini destekleme potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle, mevcut öğretim uygulamalarının tamamen yerine geçirilmesi yerine, karşılıklı öğretim yaklaşımının sınıf içi öğretime kademeli olarak entegre edilmesi, öğretim sürecini çeşitlendirerek farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrenciler için daha esnek bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Bu yorum, çalışmada elde edilen nicel bulgulara dayanmakta olup, özetleme becerisinin alt boyutlarına ilişkin ayrıntılı çıkarımları kapsamamaktadır.

Bu çalışmada karşılıklı öğretim yaklaşımının özetleme becerisine orta düzeyde katkı sağladığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün orta düzeyde olması, yaklaşımın etkisinin öğrenci özellikleri ve öğrenme ortamına göre değişebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, karşılıklı öğretim yaklaşımının farklı yaş gruplarında, farklı öğrenme düzeylerinde ve sosyo-ekonomik arka planlara sahip öğrencilerle uygulanarak etkililiğinin karşılaştırmalı biçimde incelenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca, bu çalışmada uygulama süresi sınırlıdır; bu nedenle uzun süreli uygulamaların, özetleme becerisinin kalıcılığı üzerindeki etkisini değerlendiren araştırmalar yapılabilir. Son olarak, özetleme becerisinin öğretime yönelik farklı yöntem ve yaklaşımların karşılaştırıldığı çalışmaların artırılması, öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda hangi koşullarda hangi yaklaşımın daha etkili olabileceğine ilişkin yol gösterici bilgiler sunabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırmada her iki yazar da çalışmaya eşit düzeyde (%50) katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmayla ilgili olarak, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Teşekkür: Bu makale, “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Gelişimlerinde Karşılıklı Öğretim Yaklaşımının Etkisi” başlığını taşıyan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Alan, B. (2016). Özetleme stratejisinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin özetleme başarısı üzerindeki etkisi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 315-334.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Brown, A. L., and Day, J. D. (1983). Macro rules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Bulut, P. and Akyol, H. (2014). Summarizing strategies of the primary school 5th grade students and teachers. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 36-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. CA: Sage.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Doolittle, P. E., Hicks, D., Triplett, C. F., Nichols, W. D. and Young, C. A. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106-118.
- Duke, N. K. and Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2018). The effect of matrix technique on text summarization. *The Journal of Eurasian Language Education and Researches*, 2(1), 41-58.
- Elledge, D. (2013). Improving reading comprehension through explicit summarization instruction (Doctoral Thesis). University of Cincinnati.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 39(185), 22-31.

- Eroğlu, E. (2023). *Özetleme stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinleri özetleme becerilerini geliştirmeye ve özetleme stratejilerini kullanmalarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity*. Cambridge University Press.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3-24.
- Garner, R. (1984). Rules for summarizing texts: Is classroom instruction being provided? *Journal of Educational Research*, 77, 304–308.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Allyn and Bacon.
- Görgeç, İ. (2015). The effect of reciprocal and direct teaching approaches on summarizing skill. *The Anthropologist*, 22(2), 276–283.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59–74.
- Güldenöğlü, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17–34.
- Hampson-Jones, F. E. (2014). *Reciprocal teaching: Investigation of its effectiveness as a method of whole class reading comprehension instruction at Key Stage Two*, Doctoral Dissertation, UCL Institute of Education.
- Hashey, J. M. and Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher*, 57(3), 224–232.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hebert, M. Graham, S., and Rigby-Wills, H. (2021). Teaching elementary students how to summarize texts. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 351–367.
- Hidi, S. and Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473–493.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469–485.
- Karsak, H. G. (2018). Doğrudan öğretim yöntemine genel bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 77–99.
- Kintsch, E., Steinhart, D., Stahl, G., Matthews, C. and Lamb, R. (2000). Developing summarization skills through the use of LSA-based feedback. *Interactive Learning Environments*, 8(2), 87–109.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı öğretim tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama, öğrenme kalıcılığı ve öz yeterlik algısına etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86–113.
- McAllum, R. (2014). Reciprocal teaching: Critical reflection on practice. *Kairaranga*, 15(1), 26–35.
- Merlin, S. B. and Rogers, S. F. (1981). Direct teaching strategies. *The Reading Teacher*, 35(3), 292–297.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association.
- O'Malley, N. G. (2017). *Reciprocal teaching: Improving students' reading comprehension*. Master's thesis, Hamline University, St. Paul, MN.
- Özdil, Ş. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesi*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Padma, B. (2008). *Reciprocal teaching techniques*. APH Publishing.
- Palinscar, A. S. and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Perfetti, C., Landi, N. and Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell Publishing.
- Pilonieta, P. and Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: “We can do it too!”. *The Reading Teacher*, 63(2), 120–129.
- Rosenshine, B. and Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Sarasti, I. A. (2007). *The effects of reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade students' reading comprehension*, Doctoral Dissertation, North Texas University.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559–576.
- Taylor, B. M. and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134–146.
- Windawati, M. P. (2015). *The use of reciprocal teaching technique to improve students' reading comprehension in teaching analytical exposition* (B.A. degree). Walisongo State Islamic University.

- Öksüz, H. İ. (2023). *Karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama, dikkat, hızlı isimlendirme ve sözel çalışma belleği becerilerine etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. ve Eroğlu, E. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki özetleme etkinliklerinin görünümü. *16. Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (Cilt 3, ss. 736–750).
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.

Extended Abstract

Introduction

Reading comprehension is a holistic and active cognitive process that requires effortful mental engagement (Güneş, 2014). Developing this skill depends on the effective application of comprehension strategies (Güngör and Açıkgöz, 2006). Strategies learned at an early age help students enhance their comprehension abilities, improve basic reading skills, and develop reading habits. This study focuses on the post-reading strategy of summarization, where students construct meaning and organize knowledge in their own words. Summarizing is a complex skill, even for high school students (Brown and Day, 1983; Garner, 1984), and it presents greater challenges for primary school children. Recognizing and applying summarization strategies at an early stage supports the development of critical thinking and metacognitive skills (National Reading Panel [NRP], 2000). Since summarization integrates core language skills—reading, writing, speaking, and listening—its early and effective instruction is vital (Hidi and Anderson, 1986).

Among the teaching models used to develop summarization, Direct Instruction offers clear explanations and structured activities (Karsak, 2018). Another approach, Reciprocal Teaching, emphasizes teacher modeling and gradually transfers responsibility to students (Palincsar and Brown, 1984). This method includes four main strategies: predicting, questioning, clarifying, and summarizing. It fosters metacognitive thinking and student interaction (Rosenshine and Meister, 1994; McAllum, 2014). Although many studies have explored the general effectiveness of summarization strategies, limited research focuses specifically on the impact of reciprocal teaching on the summarization skills of primary students.

This study aims to investigate the effect of reciprocal teaching on third-grade students' summarization skills. The main research question is: "Does reciprocal teaching significantly affect the development of summarization skills in third-grade students?" Sub-questions include:

1. Does a statistically significant difference emerge when comparing the pre-test and post-test results of the control group students regarding their summarization skills?
2. Does a statistically significant difference emerge between the pre-test and post-test scores of the experimental group students, who were taught using the reciprocal teaching approach, in terms of their summarization skills?
3. Does a statistically significant difference exist between the post-test scores of students in the experimental and control groups with regard to their summarization skills?

Method

In this study, a quasi-experimental design was employed with one class assigned as the experimental group and the other as the control group through neutral assignment. The sample consisted of two third-grade classes from a primary school in Bolu, Turkey, during the 2023–2024 academic year, selected via convenience sampling. A total of 30 students participated, with 15 in each group. Data were collected using the Summary Scoring Key (Görgen, 2015). The text "The Moon Hunter Eskimos", a Ministry-approved third-grade text from 2010–2011, was used. Students' summaries were evaluated in both pre- and post-tests, ensuring the text was unfamiliar to them.

The scoring criteria included five summarization rules: deleting repeated information (maximum 10 points), deleting unimportant information (6 points), removing unrelated sentences (2 points), selecting important information (7 points), and identifying main idea sentences (7 points). A total score of 32 could be obtained if all criteria were met. Only correctly applied rules received points. Each student's summary was evaluated according to these criteria, and the average of the scores given by two independent experts was used as the final score. During the 8-week (16-class-

hour) instructional process based on the reciprocal teaching approach, students in the experimental group worked with various types of texts and illustrated children's books. Literary genres such as informational texts, fables, poems, fairy tales, and biographies were included. Before the intervention, both the experimental and control groups took a pre-test. Students were allowed to read "The Moon Hunter Eskimos" multiple times at their own pace. After reading, they were asked to write a summary using blank sheets provided by the researcher. Summaries were collected after one class period. Both groups were confirmed to be equivalent in terms of summarization skills before the intervention began. Students in the control group continued to receive instruction using the regular classroom teaching methods. In contrast, students in the experimental group were taught summarization strategies through a structured reciprocal teaching program designed by the researcher.

During the first four weeks, the teacher modeled reciprocal teaching strategies to the whole class; in the following four weeks, students worked in small groups to encourage peer dialogue. Physical objects were used to represent the four strategies—magnifying glass (predicting), detective's cane (questioning), flashlight (clarifying), and key (summarizing)—to aid internalization. These tools were used throughout pre-, during-, and post-reading activities. For reliability, pre- and post-tests were scored independently by two raters. Given the sample size (<50), the Shapiro-Wilk test was used to assess normality. Data were analyzed using SPSS 26.

Findings

When examining the summarization skill scores of the control group in the pre-test and post-test, it was observed that three students showed a decrease in their scores, while another three students exhibited no change. The remaining students demonstrated an increase, with an average improvement of 8.0 points among those who showed progress. Based on these findings, it can be suggested that the existing instructional approach had a limited but positive effect on the summarization skills of the control group students. The pre-test and post-test scores of the experimental group revealed that the reciprocal teaching approach had a positive impact on students' summarization skills. Overall, students in the experimental group showed an increase in their scores after the intervention.

When comparing the post-test summarization scores of the experimental and control groups, no statistically significant difference was found between the two groups. However, despite the lack of statistical significance, the impact of the reciprocal teaching approach should not be overlooked in terms of practical and pedagogical implications. At this point, effect size serves as a valuable indicator to evaluate the magnitude and importance of the difference between the groups, beyond statistical significance (American Educational Research Association, 2006). The calculated effect size coefficient (r) for the post-test summarization scores between the experimental and control groups was approximately 0.32, which is considered a moderate effect size in the literature.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The significant improvement observed in the experimental group suggests that the reciprocal teaching approach is an effective method for enhancing summarization skills. This success may be attributed to the nature of the summarization strategy—one of the four core components of reciprocal teaching which can be applied not only after reading but throughout the entire reading process. Moreover, students' opportunity to experience this strategy within independent group dialogues likely reinforced their learning. The literature supports the effectiveness of various methods and techniques used in summarization instruction (Kintsch, Steinhart, Stahl, Matthews and Lamb, 2000).

The comparison of post-test scores between the experimental and control groups supports the view that diverse instructional models, methods, and techniques contribute to students' acquisition and implementation of summarization strategies (Brown and Day, 1983; Duke and Pearson, 2002; Görgen, 2015; Kintsch, 1998; NRP, 2000). The moderate effect size indicates that the intervention had a meaningful educational impact. The findings emphasize the importance of considering students' needs, developmental levels, and learning styles when designing instructional approaches.

Specifically, reciprocal teaching appears to be effective in collaborative and group learning settings, while traditional methods may be more beneficial for independent or self-directed learning environments.

In conclusion, it is recommended that challenges associated with teaching summarization skills be taken into account, and that the duration and structure of instruction be adjusted according to students' existing knowledge, abilities, and age levels. Planning instructional processes in alignment with these needs is likely to support the development of summarization strategies in a more effective and lasting manner.