

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi
(DEvAD)

Journal of Language Education and Research
(JLERE)

ISSN: 2149-5602 | e-ISSN: 2149-5602

2026 | 12 (1) | 326-357 |

DOI: 10.31464/jlere.1800642

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Önerilen Atıf

Altun Alkan, H. ve Yaylı, D. (2026). Okuma çıraklığı yaklaşımının yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 326-357.

Makale Geçmişi

Geliş: 10.10.2025

Düzeltilme: 23.02.2026

Kabul: 23.02.2026

Yayın: 01.03.2026

Yazar Katkı Oranı (CRediT)

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama süreci, verilerin analizi ve ilk metnin yazımı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yazar 2: Çalışmaya akademik danışmanlık, yöntemsel yönlendirme ve metnin eleştirel biçimde gözden geçirilmesi aşamalarında katkı sunmuştur.

Etik Açıklama

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 27.02.2023 tarihli 68282350/2023/04 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanmasında üretken yapay zekâ katkısı yoktur.

Okuma Çıracılığı Yaklaşımının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerilerine Etkisi

The Effect of the Reading Apprenticeship Approach on Seventh Grade Students' Reading Comprehension and Summarization Skills

Hatice Altun Alkan*

Derya Yaylı**

¹GSB, Denizli, Türkiye -ORCID: [0000-0003-3324-774X](https://orcid.org/0000-0003-3324-774X)

² Pamukkale Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye-

ORCID: 0000-0002-4938-0687

Sorumlu yazar: haltun7878@gmail.com

Öz

Özetleme, bireyin kaynak metindeki önemli bilgileri seçip önemsiz olanları çıkararak, herhangi bir öznel yargı eklemeksizin metni kısa ve yeniden yapılandırılmış bir biçimde sunma sürecidir. Bu araştırmanın amacı, Okuma Çıracılığı Yaklaşımı ile geliştirilen eğitim durumlarının, yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama ve özetleme başarılarını, özetleme konusundaki özyeterlik algılarını ve tutumlarını nasıl etkilediğini incelemektir. Çalışma, karma gömülü deneysel desen (iç içe desen) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, bir devlet okulunda yedinci sınıfta öğrenim gören 59 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Katılımcıların özetleme becerileri, “Okuduğunu Anlama Testi, Öykü Özeti Değerlendirme Aracı” kullanılarak öğrencilerin yazdıkları özet metinlerin puanlanmasıyla belirlenmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin özetleme tutumları “Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ile özetleme özyeterlik algıları ise “Özetleme Özyeterlik Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmanın nitel verileri ise ele alınan konuya ilişkin daha ayrıntılı bir görünüm sunmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin özetleme başarıları orta ve özyeterlik algıları yeterli düzeydedir. Elde edilen sonuçlar, Okuma Çıracılığı Yaklaşımı doğrultusunda düzenlenen eğitim süreçlerinin ve etkinliklerin, öyküleyici metinleri anlama ve özetleme becerileri üzerinde, özyeterlik algılarında ve tutumlarında olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: *okuduğunu anlama, okuma çıracılığı, özetleme*

Abstract

Summarising is the process by which an individual selects the essential information from a source text, eliminates irrelevant details, and presents the content in a concise and reorganized form without adding subjective judgments. This study aims to examine the effects of instructional practices developed based on the Reading Apprenticeship Approach on seventh-grade students' comprehension and summarisation of narrative texts, as well as their summarisation self-efficacy perceptions and attitudes toward summarising. The study used an embedded mixed-methods experimental design. The participants consisted of 59 seventh-grade students enrolled in a public middle school. Students' summarisation skills were assessed by scoring the summary texts they produced using the Reading Comprehension Test and the Narrative Summary Evaluation Rubric. In addition, students' attitudes toward summarising were measured using the Attitude Toward Summarising Scale, and their summarisation self-efficacy perceptions were measured using the Summarisation Self-Efficacy Scale. Qualitative data were collected through semi-structured interviews and reflective journals to provide a more in-depth understanding of the research topic. The findings revealed that students' summarisation achievement was moderate, and their self-efficacy perceptions were adequate. Overall, the results indicate that instructional processes and activities structured in accordance with the Reading Apprenticeship Approach had a positive effect on students' comprehension and summarisation of narrative texts, as well as on their self-efficacy perceptions and attitudes toward summarising.

Keywords: *reading comprehension, reading apprenticeship, summarizing*

1. Giriş

Özetleme, metni anlamlandırarak anadüşünceleri belirlemeyi, gereksiz bilgileri çıkarmayı, benzer bilgileri birleştirerek genellemeyi ve yeniden söze dökmeyi içeren çok yönlü bilişsel bir süreçtir (Çetinkaya, Şentürk ve Dikici, 2020). Özetleme sürecini açıklamak amacıyla çeşitli modeller geliştirilmiştir (Kintsch & Van Dijk, 1978; Brown, Day ve Jones, 1983). Silme, genelleme, seçme ve yeniden yapılandırma süreçlerini içeren Kintsch & Van Dijk'in (1978) Büyük Ölçekli Yapı Modeli en çok kullanılan model olarak bilinmektedir. Bu modelden yönelimle, Brown & Day (1983) de bir dizi özetleme kuralı geliştirmiştir. Bu kurallar, öncelikle önemsiz ve yinelenen bilgilerin silinmesini, benzer kavramların ve eylemlerin tek bir kavram biçiminde genelleştirilmesini, ayrıca bölümcede yer alan açık ya da örtük konu tümcesinin seçilerek kullanılmasını içermektedir.

Yukarıda anılan model ve yaklaşımlar, özetleme sürecinin belirli izlem ve kurallara dayalı bir eylem olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar ise bu izlem ve kuralların öğretim programları, ders araçları ve eğitim ortamlarında yeterince yer bulmadığını göstermektedir (Dilidüzgün, 2013; Karadağ, 2019; Kaya, 2021; Kaya ve Kurudayıoğlu, 2021; Ulaş ve Yılmaz, 2021). Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, hem sözlü hem de yazılı özetleme yaparken öğrencilerin sorunlar yaşadığı görülmektedir (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Eyüp ve diğerleri, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Bahap Kudret ve Baydık, 2016). Öğrenciler özetleme aşamaları, izlemleri ve kurallarını yeterince bilmedikleri için genellikle kaynak metinden doğrudan alıntılar yaparak, kendi yorumlarını ekleyerek ve önemsiz bilgileri çıkarmadan özet metin hazırlamaktadır (Susar ve Akkaya, 2009; Chiang, Therriault & Frank, 2010; Sulak ve Arslan, 2017). Öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmesi için öğretmenlerin farklı yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler kullanmasının faydalı olacağı belirtilebilir. Bu süreçte, öğrencilerin etkili bir özet metin hazırlayabilmeleri için özetleme amaçlı okuma, taslak özet metni oluşturma ve taslak özet metni değerlendirme izlemlerini kullanabilmeleri gerekmektedir (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Bu düşüncüyü destekleyen farklı çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Dromsky, 2011; Arslan, 2012; Tavşanlı, 2014; Alan, 2016; Duran ve Özdil, 2018) bulunmaktadır. Buradan yönelimle, özetleme becerisini geliştirmek için öğrencilere uygun izlemlere ilişkin bilgi verilmesi, bu izlemlerin uygulanmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesi ve oluşturulan özet metinlere geribildirim verilmesi önemlidir. (Çetinkaya ve Polat Demir, 2017). Bu süreç, öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik tutumlarında ve özyeterlik algılarında olumlu değişimler ortaya çıkarabilir.

Duyuşsal değişkenlerden olan özyeterlik ve tutum gibi değişkenlerin öğrenme süreci ve akademik başarı üzerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Özyeterlik, bireyin karşılaşabileceği durumlarla başa çıkabilmek adına gerekli eylemleri ne kadar etkili bir biçimde gerçekleştirebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1993). Bireyin özetleme özyeterliği, özetleme amacıyla okuma ve özet metin yazma gibi becerileri başarmasına ilişkin kendi algısıdır (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Yüksek özyeterlikli bireyler, daha yüksek okuma ve yazma hedefleri belirleme, öğrenme izlemlerinin daha etkili kullanımı ve düşük kaygı düzeyleri gibi pek çok olumlu değişkeni taşır (Bong, 2006). Özyeterlik, özellikle zorlayıcı ve güdü düzeyi düşük olan özetleme gibi beceri odaklı görevlerde büyük bir önem taşır. Okuma ve yazma başarısı ile bireyin özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar değişkenler arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (İnnalı ve Aydın, 2014; Altunkaya, 2018; Ülper ve Şirin, 2019). Yazma özyeterliği, kişinin yazma eylemini gerçekleştirmeden önce süreci etkili bir

biçimde planlama, düzenleme ve uygulama konusundaki kendi yeterlilik kanısını belirtir (Zimmerman & Bandura, 1994). Buna koşut olarak, okuma özyeterliği ise bireyin okurken akıcı biçimde okuması ve metni anlamlandırma konusunda görevleri yerine getirebilme yeteneğine ilişkin kanısını yansıtır (Peura & diğerleri, 2019).

Bireylerin akademik başarısı ve öğrenme çıktıları üzerinde etkili olan diğer duyuşsal değişken de tutumdur. Tutum, belirli bir öğrenme ortamında zamanla gelişen ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç farklı yapıyı barındıran bir inançlar sistemidir (Wenden, 1991). Bu çalışmada özetlemeye yönelik tutum, önölçüm ve sonölçüm aşamasında, bireyin özetleme yapmaktan hoşlanması ve özetlemenin önemine inanması boyutları açısından ele alınmıştır. Çalışmaların sonuçları, başarı ile okuma ve yazma tutumu arasında pozitif yönde ilişki bulunduğunu göstermektedir (Clark, 2012; Bulut, 2013). Tutumun, bireylerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki temel etkisi, bilişsel katılımı doğrudan biçimlendirme gücünden ileri gelir (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Bu durum, tutumun katılım ve uygulama gibi öğeleri yönlendirerek öğrencinin başarı düzeyine etki edebileceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Özetleme, genellikle öğretmenlerin sınıfta öğrencilere verdikleri yaygın görevlerden biridir. Ancak tüm sınıf düzeylerinde öğrencilere özetleme yapma yöntemlerine ilişkin yeterli bir eğitim verilmediği söylenebilir. Türkiye'de özetleme konusundaki akademik araştırmaların genel olarak belirli temalar çevresinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, özetleme becerileri, özetleme konusundaki özyeterlik algıları ve tutumlarını ele alan bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Duran ve Özdil, 2018; Duran ve Özdil, 2019a; Duran ve Özdil, 2019b; Aydın, 2022). Belirtilen gereksinimlerden yönelimle, özetleme eğitimi için kullanılabilecek farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ele alınmış ve bu çalışma kapsamında Okuma Çıraklığı Yaklaşımı (Reading Apprenticeship Approach) yeğlenmiştir. Bu yaklaşımın seçilmesinde, okuma anlama süreçlerini kapsamayı, değerlendirme ve derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmesi ile öğrencilere özetleme yoluyla okuma ve yazma uygulaması sunması önemli bir rol oynamıştır.

Bu yaklaşımın seçilmesinde, okuma ve anlama aşamalarını içermesi, derin düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirmesi ile öğrencilere okuma ve yazma olanağını özetleme yoluyla bütüncül biçimde sunması etkili olmuştur. Ayrıca Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın, öğretmenin bilişsel süreçleri görünür kılması ve öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını artırmaya yönelik uygulamalara yer vermesi, özetleme sürecinin yalnızca bir ürün değil aynı zamanda yapılandırılmış bir öğrenme süreci olarak ele alınmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda yaklaşımın; model olma, rehberli uygulama ve kademeli sorumluluk devri ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı temelinde yapılandırılan eğitim durumlarının öğrencilerin özetleme becerileri ile birlikte özetlemeye yönelik tutum ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Okuma Çıraklığı Yaklaşımı, bireyin sözlü ve yazılı özet metin oluşturma becerilerini geliştirmeyi amaçlarken, aynı zamanda ilgili şemalarını etkinleştirmeyi, özyeterlik duygusunu güçlendirmeyi ve işbirliği yoluyla içeriği değerlendirme ve çıkarım yapma yetilerini desteklemeyi amaçlar (Knapp & Winsor, 1998). Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın uygulama sürecine ilişkin aşamalar (Satthapong, 2018; Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021) aşağıdaki Çizelge 1.'de verilmiştir.

Çizelge 1. Okuma çıraklığı uygulama aşamaları

	<i>Liderin Görevi</i>	<i>Öğrencinin Görevi</i>
<i>Birinci Aşama Örnekleme (Modeling)</i>	▪ Çok boyutlu bir okuma ya da yazma görevinin nasıl etkili bir biçimde yerine getirebileceğini canlı ya da video kaydı aracılığı ile lider açıkça gösterir.	▪ Öğrencinin, yalnızca bireysel aşamaları izlemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda tüm etkinliği yöneten liderin genel davranışlarını ve süreç içerisindeki rolünü dikkatlice gözlemlemesi gerekmektedir. ▪ İlgili görevin gerçekleştirilme yöntemine ilişkin belleğe dayalı bir model oluşturulmalıdır.
<i>İkinci Aşama: Liderlik (Coaching)</i>	▪ Öğrenci istediğinde gerekli destek verilir.	▪ Öğrenci, liderin rehberliğinde okuma ve yazma çalışmalarını sürdürmeli ve ihtiyaç duyduğu anlarda destek istemelidir.
<i>Üçüncü Aşama: Azalan destek (Fading)</i>	▪ Öğrenciye sorumluluklar adım adım verilmeli ve bu süreçte belirli bir görevi kendi başına gerçekleştirmesi sağlanmalıdır.	▪ Küme çalışmaları sürecinde öğrenciler, başlangıçta birlikte yürüttükleri çok boyutlu görevleri zamanla bağımsız olarak yerine getirebilecek yeterlilik düzeyine ulaşmalıdır.
<i>Dördüncü Aşama: Öz yönelimli öğrenme (Self-directed learning)</i>	▪ Öğrenciye yalnızca istediğinde yardım edilmelidir.	▪ Öğrencinin, çok boyutlu görevi kendi başına tamamlamaya çalışması gerekir.
<i>Beşinci Aşama: Genelleme (Generalizing)</i>	▪ Öğrencinin edindiği bilgilerin farklı durum ve koşullara uyarlanabilirliği üzerine tartışmalar yapılmalıdır.	▪ Bir öğrenci, edindiği bilgilerin genellenebilirliğini kapsamlı bir biçimde çözümleyerek tartışmalıdır.

Çizelge 1.'e göre uygulama sürecinde öğrenen durumundaki bireyin, lider durumundaki bireyin uygulama süreçlerini izlemesi, liderin yavaş yavaş azalan desteği ile o işi yalnız yapabilmesi ve uzmanlaşması önemlidir (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).

Bu yaklaşımın yaşama geçirilmesinde önemli olan sosyal, bireysel, bilişsel ve bilgi oluşturma boyutlarının etkin kılınmasıdır. Vygotsky'nin (1978) geliştirdiği Sosyo-Kültürel Model, Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development), İşbirlikli Öğrenme ve Yapı İskelesi gibi kavramlar, okuma çıraklığının yapısını oluşturan önemli öğeler arasında yer alır (Schoenbach, Greenleaf & Murphy, 2016). Okuma çıraklığı uygulamalarının dayandığı kavramsal çerçeve, Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı üzerine yapılandırıldığı için (Geary, 2018), araştırmada tasarlanan öğretim süreçleri öğrenci işbirliği, akran geribildirimi ve öğretmen desteğine odaklanmaktadır. Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı'nın bu çalışma bağlamında uygulanmasının

önemi ise deneyimli liderin, çırak konumundaki öğrenenin metin özetleme süreçlerini etkileşimli uygulamalar aracılığıyla desteklemesinden kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı temel alınarak tasarlanan özetleme eğitimi uygulamaları ve etkinliklerinin, yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama ve özetleme becerileri, özetlemeye yönelik özyeterlik algıları ve tutumları üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları bakımından kümeler arasında anlamlı bir ayrım vardır?

2. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım vardır?

3. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?

4. Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme tutum önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım vardır?

5. Deney kümesi katılımcılarının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Araştırmacının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine yönelik yansımaları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni ve Modeli

Bu araştırmada, ayrıntılı verilere ulaşmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı iç içe karma araştırma desen yeğlenmiştir. Karma desende, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak kullanılması, bu verilerin birbirini tamamlayarak desteklemesi ve daha kapsamlı bir çözümlemeye olanak sağlaması bakımından etkili bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Araştırmanın nitel kısmı iç içe desene (karma gömülü deneysel desen) dayalı durum çalışmasını içerirken, nicel kısmı yarı deneysel bir yapıda tasarlanmıştır.

2.2. Çalışma Kümesi

Bu araştırmanın katılımcıları, yedinci sınıf öğrencisi olan 29'u deney ve 30'u denetim kümesinde olmak üzere toplamda 59 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada yer alan katılımcıların görünümü aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 2. Katılımcıların dağılımı

	Kadın (f)	Yüzde (%)	Erkek (f)	Yüzde (%)
Deney Kümesi	12	43	17	57
Denetim Kümesi	11	37	19	63
Toplam	23	40	36	60

Çizelge 2'ye bakıldığında, katılımcıların %40'ını kadınların, %60'ını ise erkeklerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın çalışma kümesi oluşturulurken nicel boyut için uygun bir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, uygun örneklem büyüklüğüne ulaşmak için kolayca erişilebilen ve benzer özellikler taşıyan bireylerin olması gereklidir (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Araştırmanın nitel boyutu, yansıtıcı araştırma günlükleri ve deney kümesinden rastgele seçilen 10 gönüllü öğrenciyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Karma yöntem araştırmasında araştırmacı veri toplarken tek bir veri kaynağına güvenmez, bunun yerine birden fazla veri kaynağına yönelir. Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın'a (2013) göre araştırmacılar her sorunun birden fazla boyutu olduğunu bilmeli ve veri toplarken bu yönleri dikkate almalıdırlar. Bu çalışmaya başlamadan önce hangi verilerin ne zaman, nasıl ve ne sıklıkta toplanacağını açıklayan bir taslak hazırlanmıştır. Araştırmada birden fazla veri toplama aracı ve değerlendirme yönteminin bir arada kullanılmasının nedeni, farklı kaynaklardan veri elde edilerek çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmaktır. Araştırmanın veri toplama sürecinin nicel aşamasında dört ayrı, nitel aşamada ise iki ayrı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu araçlar “Okuma-Anlama Testi”, “Öykü Özeti Değerlendirme Aracı”, “Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği”, “Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü” biçimindedir.

Öyküleyici Metinler

Öyküleyici metinler, olay örgüsüne dayalı olarak kişi, yer ve zaman öğeleri çerçevesinde kurgulanan; okuyucuyu bir olay akışı içinde ilerleterek anlam kurmasını sağlayan metin türleridir (Güneş, 2013). Bu tür metinlerde genellikle bir başlangıç, gelişme ve sonuç bölümü bulunur; kahramanların karşılaştığı durumlar, çatışmalar ve çözüm süreci anlatının yapısını oluşturur (Sever, 2015). Eğitim ortamlarında öyküleyici metinlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama, çıkarım yapma, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve söz varlığını geliştirme becerilerini desteklemesi bakımından önemli bir işlevi bulunur (Akyol, 2019).

Araştırma kapsamında, öykülerin belirlenme sürecinde, öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişim özellikleri dikkate alınmış; metinlerin hem kazanımlarla uyumlu hem de öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle ilişki kurabilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu öyküler, akademisyenler ve Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde ayrıca metinlerin dil ve anlatım özellikleri, tümce uzunlukları, söz varlığı çeşitliliği ve metin içi tutarlılık öğeleri de göz önünde bulundurulmuş; öğrencilerin metni bağımsız olarak okuyup anlamlandırabilme düzeyleri üzerinde durulmuştur. Ardından dört Türkçe eğitimcisi akademisyenden ve 35 Türkçe öğretmeninden 19 farklı öyküye ilişkin geribildirim alınmıştır. Öykülere ilişkin ayrıntılar ise Çizelge 3'te sunulmaktadır.

Çizelge 3. Eğitim sürecinde kullanılacak öykülere ilişkin öneriler

Metinsellik Nitelikleri	Önerilen Metinler (Öykü)	<i>f</i>
1. Metnin anadüşüncesi ve konusu açısından	Sinagrit Baba (Sait Faik Abasıyanık)	1
	Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık)	1
2. Metnin anlam bütünlüğü açısından	Karanfiller ve Domates Suyu (Sait Faik Abasıyanık)	1
3. Başlık-metin ilişkisi açısından	Semaver (Sait Faik Abasıyanık)	1
4. -Varsa- olayların sırası açısından	Suna'nın Serçeleri (Gülten Dayıoğlu)	1
5. Anadüşünce açısından	Eskici (Refik Halit Karay)	1
6. Dilbilgisi açısından	Kurabiye Hırsız Papağan (Oliver Duplin)	1
7. Metnin uzunluk-kısalığı açısından	Tavuk Suyuna Çorba (Jack Canfield, Mark Victor	1
8. Anlatımın akıcılığı ve açıklığı açısından	Hansen	1
9. Metnin içeriğinin ilgi çekici olup olmaması açısından	Kaşığı (Ömer Seyfettin)	1
	Havuçlu Pilav Meselesi (Tarık Buğra)	1
10. Serim, düğüm ve çözümün uygun olup olmaması açısından	Falaka (Ahmet Rasim)	1
	Boğaç Han (Selim Hancıoğlu)	8
	Islığıma Gel Oyunu (Zeynep Cemali)	3
	Handan Hanım'ın Hırsızlığı (Zeynep Cemali)	4
	Siyah Bisiklet (Zeynep Cemali)	5
	Yaman (Pelin Güneş)	2
	Çocukluk Anayurdum (Kemal Özer)	3
	Benim Bir Gezenim Var (Behiç Ak)	2
	Hoşça Kal Akdeniz (Mustafa Asoğlu)	3
		2
Toplam		39

Çizelge 3. incelendiğinde, çeşitli öykülerin önerildiği ancak günümüz öykülerin uzmanlarca daha fazla tercih edildiği anlaşılmaktadır. Uzman görüşlerinden yönelimle, belirlenen ölçütler çerçevesinde çalışmanın etkinliklerinde en çok önerilen yedi farklı öykünün kullanılmasına karar verilmiştir. Özetleme başarısını değerlendirmek için yapılan önölçüm ve sonölçümlerde Zeynep Cemali'nin *Islığıma Gel Oyunu* adlı kısa öyküsü temel alınmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi

Bu araştırmada, denetim kümesi ile deney kümesi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen Okuma-Anlama Testi (OAT) kullanılmıştır. Bu test çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu ve doğru-yanlış biçiminde tasarlanmış 28 maddeden oluşmaktadır. Testten alınabilecek puan, en yüksek 36; en düşük ise 0 puan olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanların toplamı, öğrencilerin genel başarı düzeyini yansıtmaktadır.

Öykü Özeti Değerlendirme Aracı

Araştırmada, öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmek amacıyla değerlendirme aracı geliştirilmesine karar verilmiştir. Değerlendirme aracının geliştirilme sürecinde Goodrich'in (2001) adımları izlenmiştir. Goodrich (2001) değerlendirme aracının geliştirilme sürecinde, öncelikle ölçülecek ana ölçütlerin belirlenmesiyle başlanmasını önermektedir; bu ölçütler öğrencinin hangi becerileri kazanması gerektiğini ve performansın hangi yönlerinin değerlendirileceğini gösterir. Ardından kullanılacak değerlendirme araç türü seçilir; genellikle analitik değerlendirme aracı belirlenmekte, böylece her ölçüt için farklı performans düzeyleri oluşturulabilmektedir.

Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın (ÖÖDA) biçim ve içeriğinin hazırlanması sürecinde, uzman görüşü doğrultusunda üç Türkçe Eğitimi uzmanından ve 36 Türkçe öğretmeninden geribildirim alınmış, ayrıca alanyazındaki kaynaklardan yararlanılmıştır. Madde havuzunda yer alan 57 madde arasından, değerlendirme aracı için beş boyut ve toplam 29 madde belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, puanlama derecelerinin adlandırılmasında ve maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonucunda boyut sayısı dörde, madde sayısı ise 18'e indirilmiş ve değerlendirme aracının son biçimi oluşturulmuştur. Ayrıca, ÖÖDA'nın puanlayıcılar arasındaki uyum oranlarının %75 ile %100 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçme aracının puanlayıcılar arası güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, iç tutarlılığa yönelik olarak Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Bunun yanında puanlayıcı tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Kendall W uyum katsayısı kullanılmıştır. Analitik dereceli puanlama aracındaki 18 alt ölçütün tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.959 olarak belirlenmiştir. ÖÖDA, ölçütlerin istenilen düzeyde başarıya ulaşp ulaşmadığını değerlendirerek "3" *Yeterli*, "2" *Kabul Edilebilir*, "1" *Geliştirilebilir* ve "0" *Yetersiz* olacak biçimde derecelendirilmiştir.

Geliştirilen ÖÖDA önölçüm ve sonölçümde, yedinci sınıf öğrencilerinin özetlediği Zeynep Cemali'nin "Islığma Gel Oyunu" öyküsünü puanlamak amacıyla kullanılmıştır. Her iki ölçüm sırasında da öncelikli olarak öğrencilerden öyküyü özetleme amaçlı okumaları beklenmiştir. Sonrasında, öğrencilere öyküyü özetlemeleri görevi verilmiştir. Hazırladıkları özet metinler, "Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'na" ilişkin ölçütler bağlamında değerlendirilip puanlanmıştır.

Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği

Öğrencilerin özetleme becerilerinde kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini tespit etmek için, Çetinkaya ve Dikici (2023) tarafından geliştirilen Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 13 maddeye dayalı, Özet Yazma ve Özetleme Amaçlı Okuma olmak üzere iki alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Özet Yazma alt boyutunda dört madde; Özetleme Amaçlı Okuma alt boyutunda ise dokuz madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler, "1: Hiçbir zaman" ile "5: Her zaman" arasında derecelendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.860 olarak bulunmuştur.

Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ), öğrencilerin özetlemeye ilişkin tutumlarını tespit etmek için, Çetinkaya ve Polat Demir tarafından 2017 yılında oluşturulmuştur. Geçerlilik

çalışmaları kapsamında, yapı geçerliğini incelemek amacıyla hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi beraber uygulanmıştır. Bu uygulamalar bağlamında açımlayıcı faktör analizi yapılmış, toplam 27 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan bir tutum ölçeği oluşturulmuştur. Ölçek, 16 olumlu ve 11 olumsuz maddeyi kapsamaktadır. Maddeler, katılım derecesine göre “5” *Tamamen Katılıyorum*, “4” *Katılıyorum*, “3” *Kısmen Katılıyorum*, “2” *Katılmıyorum* ve “1” *Hiç Katılmıyorum* biçiminde puanlanmaktadır. Ölçek, “Özetleme Yapmaktan Hoşlanma” ve “Özetlemenin Önemine İnanma” olmak üzere iki boyut içermektedir. Güvenirlilik çözümlmeleri sonucunda, Özetleme Yapmaktan Hoşlanma boyutunda iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı 0.901 olarak Özetlemenin Önemine İnanma boyutunda ise 0.903 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenirlilik katsayısı ise 0.931 olarak hesaplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nitel aşamasında, öğrencilerin düşüncelerini daha ayrıntılı bir biçimde almak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form, öğrencilerin hem özetleme becerileri hem de Okuma Çıraklığı Yaklaşımı etkinlikleriyle ilgili görüşlerini ölçmeye yönelik sorular içermektedir. Öncelikle, yapılacak görüşmeler ayrıntılı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, ardından problem tümcesi ve alt problemlerden yönelimle görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorulara ilişkin geribildirim almak amacıyla, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki akademisyen, Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış dört akademisyen, üç Türkçe öğretmeni ve Türkçe eğitimi alanında doktora çalışmalarını sürdüren üç doktora öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur.

Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü

Bu çalışmada, Okuma Çıraklığı Yaklaşımını esas alarak tasarlanan eğitim sürecini incelemek için araştırmacı tarafından haftalık olarak yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Ancak, bazı haftalarda önölçüm ve sonölçümlerin yapılmasının yanında katılımcı görüşmelerinin de gerçekleştirilmesinden dolayı günlük tutulmamıştır. Araştırmacı, süreci değerlendirmek üzere toplamda yedi ayrı günlük oluşturmuştur.

Bu araştırmada veri toplama süreci; araştırma probleminin tespit edilmesi, eğitim durumlarının yapılandırılması, ön uygulama aşamalarının gerçekleştirilmesi, veri toplama araçlarının güvenirlilik ve geçerlilik açısından test edilmesi ile uygulama sürecinin yürütülmesini içermektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci gerekli onay ve izinler alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin nicel aşamasında dört ayrı, nitel aşamada ise iki ayrı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu araçlar “Okuma-Anlama Testi”, “Öykü Özeti Değerlendirme Aracı”, “Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği”, “Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Yansıtıcı Araştırmacı Günlüğü” biçimindedir. Nitel boyutta yapılan görüşmeler 8 ile 20 dakika arası sürmüştür. Nitel ve nicel verilerin toplanma sürecinde birinci araştırmacı, katılımcılarla doğrudan görüşmüştür.

2.5. Veri Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 23.0 istatistik programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Çözümleme sürecine geçilmeden önce, çözümlemenin varsayımları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, çarpıklık ve basıklık katsayıları, Çizelge 4'te ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Çizelge 4. Betimsel istatistikler

Küme	Test		Test	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	
Deney Kümesi	Okuma Anlama Testi		Önölçüm		10,93	3,73	-,044	-,657
			Sonölçüm		22,10	4,83	-1,025	,765
Denetim Kümesi			Önölçüm	14,37	5,74	-,037		-1,223
			Sonölçüm	21,53	4,07	-,666		-,146
Deney Kümesi	Özetleme Amaçlı Okuma		Önölçüm	7,38	1,74	,196		,866
			Sonölçüm	14,48	1,40	-,045		-1,150
Denetim Kümesi	Özetleme Özyeterli k	Özet Yazma	Önölçüm	23,17	2,04	-,087		,080
			Sonölçüm	35,52	2,50	-,448		,666
	Algısı Ölçeği	Toplam	Önölçüm	30,55	2,67	,314		-,294
			Sonölçüm	50,00	3,06	-,595		,216
	Özetleme	Özet Yazma	Önölçüm	9,90	1,69	,766		-,406
			Sonölçüm	10,13	1,70	,140		-,177
			Önölçüm	29,90	2,32	-,082		-,629
			Sonölçüm	29,37	2,14	,389		,290
			Önölçüm	39,80	2,66	,691		-,485
			Sonölçüm	39,50	2,85	-,019		-,391
Deney Kümesi	Önemine İnanma	Önölçüm	26,87	2,22	-,405		-,293	
		Sonölçüm	39,66	1,88	,262		-,187	
Denetim Kümesi	Hoşlanma	Önölçüm	25,17	2,29	,629		-,356	
		Sonölçüm	55,07	3,24	,448		-,068	
	Toplam	Önölçüm	52,03	2,92	-,258		,673	
		Sonölçüm	94,72	3,62	1,071		,611	
	Önemine İnanma	Önölçüm	42,50	1,80	-,785		,094	
		Sonölçüm	43,20	1,49	-,167		-,258	
	Hoşlanma	Önölçüm	24,87	2,40	1,174		1,366	
		Sonölçüm	26,87	2,75	,064		-,813	
	Toplam	Önölçüm	67,37	3,19	-,113		-,626	
		Sonölçüm	70,07	3,17	,004		-1,329	
Deney Kümesi	İçerik	Önölçüm	3,48	3,93	,939		,216	
		Sonölçüm	20,62	2,48	-,897		,329	
	Dil ve Anlatım	Önölçüm	1,31	1,77	,974		-,427	
		Sonölçüm	7,55	1,12	,025		-1,357	
	ÖMY	Önölçüm	2,10	2,74	,899		-,510	
		Sonölçüm	12,72	1,75	-,747		,296	
	Derecelend irme Aracı	Yazım ve	Önölçüm	0,76	0,99	1,481		1,570
		Düzen	Sonölçüm	5,17	0,60	-,069		-,164
		Toplam	Önölçüm	7,66	8,91	,985		,218
			Sonölçüm	46,07	4,25	-1,085		1,319

Çizelge 4. Betimsel istatistikler (devamı)

Küme	Test	Test	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
	İçerik	Önölçüm	4,50	3,06	,426	,212

Denetim Kümesi	Dil ve Anlatım	Sonölçüm	5,83	1,88	-,747	,343
		Önölçüm	1,77	1,55	,059	-1,337
	ÖMY	Sonölçüm	2,23	1,43	,467	,620
		Önölçüm	3,40	2,98	,153	-1,043
	Yazım ve Düzen	Sonölçüm	3,13	2,03	1,291	1,320
		Önölçüm	1,87	1,25	,042	,293
	Toplam	Sonölçüm	1,83	1,02	-,062	-,485
		Önölçüm	11,53	8,24	,159	-,238
		Sonölçüm	13,03	4,57	,505	2,514

Çizelge 4’e göre çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ile 2 arasında değer almaktadır. Alanyazında bu aralıkta bulunan çarpıklık ve basıklık değerleri, puanların normal dağıldığını göstermektedir (George & Mallery, 2003). Bu değerler, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin önemli bilgiler sunmakta ve kullanılacak istatistiksel testlerin geçerliliğini desteklemektedir (Büyüköztürk, 2018). Nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, sıklık dağılımı, bağımsız gruplar için t-testi, ki-kare testi ve ANCOVA (kovaryans analizi) gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Nitel verilerin çözümleme sürecinde, betimsel ve içerik çözümlemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin ses kayıtları ve araştırmacının tuttuğu günlükler incelenmiş; bu veriler metne dönüştürme, tarama ve birleştirme gibi düzenleme aşamalarından geçirilmiştir. Daha sonra, verilerin kodlanması ile temalar ve ulamlar biçiminde düzenlenmesi sürecinde Dedoose programından yararlanılmıştır.

2.6. Etik İlkeler

Bu araştırma, bilimsel yayın etiği ilkelerine uygun biçimde hazırlanmıştır. Çalışma için Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 27.02.2023 tarihinde, 2023/04 toplantı numarasıyla etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş ve tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

2.7. Veri Paylaşılabilirliği

Bu çalışma, bir doktora tezinden üretilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, katılımcıların gizliliğini ve etik ilkeleri korumak amacıyla açık erişime sunulmamıştır. Ancak ilgili etik kurul ve kurum izinleri doğrultusunda, bir talep üzerine ve gerekli koşullar sağlandığında sorumlu yazar tarafından paylaşılabilir.

3. Bulgular

Okuduğunu Anlama Başarısı

Araştırmanın birinci sorusu “Deney ve denetim kümesi katılımcılarının okuduğunu anlama başarıları önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları bakımından kümeler arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırmada, deney ve denetim kümesindeki katılımcıların okuduğunu anlama testinden elde ettikleri önölçüm ve sonölçüm puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ayrıntılı olarak

hesaplanmıştır. Bu bağlamda, deney kümesinin Okuma-Anlama Testi sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=22,10$, denetim kümesinin ortalaması ise $\bar{X}=21,53$ olarak tespit edilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlar incelendiğinde ise deney kümesi için $\bar{X}=22,96$ olan puanın, denetim kümesi için $\bar{X}=20,71$ olduğu görülmüştür. Deney kümesi ile denetim kümesinin düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANCOVA çözümleme sonuçları, Çizelge 5’te ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Çizelge 5. Önölçüm puanları temel alınarak düzeltilmiş okuma-anlama testi sonölçüm puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	η^2
OAT	Önölçüm	319,849	1	319,849	22,050	,000	,283
	Küme	65,777	1	65,777	11,412	,038*	,723
	Hata	812,307	56	14,505			
	Toplam	29211,000	59				

*p<.05

Çizelge 5’e bakıldığında, Okuma-Anlama Testi’nin sonölçüm puanları açısından deney ve denetim kümeleri arasında anlamlı bir ayrım bulunduğu ve bu ayrımın deney kümesinden yana olduğu görülmektedir ($F(1,56) = 11,412$, $p<.05$). Bunun yanında, eta-kare etki büyüklüğü değeri 0,723 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, deney kümesinde Okuma Çıracılığı Yaklaşımı temelinde tasarlanan programların, katılımcıların okuma-anlama başarısı üzerinde “yüksek düzeyde” bir etkide bulunduğunu göstermektedir.

Özetleme Başarısı

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme başarısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?” biçimindedir. Araştırma bağlamında, deney kümesi ve denetim kümesindeki katılımcılardan, hem önölçüm hem de sonölçüm aşamalarında “İşliğima Gel Oyunu” adlı metni özetlemeleri beklenmiştir. Deney kümesinde Öykü Özeti Değerlendirme Aracı’nın İçerik boyutuna ilişkin sonölçüm puan ortalamaları $\bar{X}=20,62$, denetim kümesinin ise $\bar{X}=5,83$ olarak hesaplanmıştır. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı’nın içerik boyutuna ait son ölçüm puanlarının ortalaması deney kümesinde $\bar{X}=20,62$, denetim kümesinde ise $\bar{X}=5,83$ olarak belirlenmiştir. Deney kümesi için düzeltilmiş ortalama puanlar $\bar{X}=20,68$, denetim kümesi için ise $\bar{X}=5,78$ olarak gözlemlenmiştir. Öte yandan deney kümesinin Öykü Özeti Değerlendirme Aracı’nın Dil ve Anlatım boyutuna ilişkin yapılan sonölçümdeki puan ortalaması $\bar{X}=7,55$ olarak belirlenmiş, buna karşılık denetim kümesindeki ortalama ise $\bar{X}=2,23$ düzeyinde kalmıştır. Deney kümesinin düzeltilmiş ortalama puanlarına bakıldığında $\bar{X}=7,58$, denetim kümesinin ise $\bar{X}=2,21$ olarak saptanmıştır. Öykü Metin Yapısı boyutunda Öykü Özeti Değerlendirme Aracı’nın sonölçüm sonuçlarına göre denetim kümesinin ortalama puanı ise $\bar{X}=3,13$, deney kümesinin ortalama puanı $\bar{X}=12,72$ ’dir. Deney kümesinin düzeltilmiş sonölçüm ortalama puanı $\bar{X}=12,82$, denetim kümesininki ise $\bar{X}=3,04$ olarak belirlenmiştir. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı’nın Yazım ve Düzen boyutuna ilişkin denetim

kümesi için sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,83$, deney kümesi için ise $\bar{X}=5,17$ olarak hesaplanmıştır. Deney kümesinin düzeltilmiş ortalama puanlarına bakıldığında $\bar{X}=5,29$, denetim kümesinin düzeltilmiş ortalaması ise $\bar{X}=1,73$ olarak belirlenmiştir. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın genel sonölçüm sonuçları incelendiğinde, deney kümesinin ortalamasının $\bar{X}=46,07$, denetim kümesinin ortalamasının ise $\bar{X}=13,03$ olduğu görülmüştür. Düzenlenmiş ortalama puanlar, denetim kümesi için $\bar{X}=12,80$, deney kümesi için $\bar{X}=46,31$ olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanlara bakıldığında, denetim kümesinin puanlarının deney kümesinin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutları ve genel toplam puanları birlikte değerlendirildiğinde, deney kümesinin denetim kümesine göre belirgin düzeyde daha yüksek başarı gösterdiği anlaşılmaktadır. Hem ham sonölçüm ortalamaları hem de önölçüm sonuçları denetlenerek elde edilen düzeltilmiş ortalamalar, uygulanan müdahalenin deney kümesinden yana güçlü bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle içerik, metin yapısı ile dil ve anlatım boyutlarında gözlenen yüksek farklar, öğrencilerin öykü özetleme becerilerinin yalnızca niceliksel değil niteliksel açıdan da geliştiğine işaret etmektedir. Bu bulgular, deney kümesinde uygulanan öğretim sürecinin, öğrencilerin öykü özetleme becerilerini çok boyutlu olarak geliştirdiğini göstermektedir. Deney kümesinin tüm alt boyutlarda ve genel toplam puanlarda denetim kümesine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek ortalamalara sahip olması, uygulamanın yalnızca içerik aktarımını değil, aynı zamanda metni yapılandırma, dilsel ifadeyi güçlendirme ve yazım-düzen becerilerini bütüncül biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır. Önölçüm puanları denetim altına alındığında da deney kümesinin üstünlüğünün korunması, gözlenen farkların başlangıç düzeylerinden değil, doğrudan uygulanan müdahaleden kaynaklandığını düşündürmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, deneysel uygulamanın etkisini istatistiksel olarak test etmeyi gerekli kılmaktadır. Deney ve denetim kümeleri arasındaki düzenlenmiş ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANCOVA sonuçları Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Önölçüm puanlarına göre düzeltilmiş öykü özeti değerlendirme aracı sonölçüm puanlarının ANCOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P	η^2
İçerik	Önölçüm	7,941	1	7,941	1,665	,202	,029
	Küme	3202,324	1	3202,324	671,515	,000*	,923
	Hata	267,053	56	4,769			
	Toplam	13627,000	59				
Dil ve Anlatım	Önölçüm	2,212	1	2,212	1,341	,252	,023
	Küme	417,475	1	417,475	253,214	,000*	,819
	Hata	92,327	56	1,649			
	Toplam	1898,000	59				
Öykü Metin Yapısı	Önölçüm	9,093	1	9,093	2,596	,113	,044
	Küme	1337,134	1	1337,134	381,714	,000*	,872
	Hata	196,167	56	3,503			
	Toplam	5195,000	59				

Çizelge 6. Önölçüm puanlarına göre düzeltilmiş öykü özeti değerlendirme aracı sonölçüm puanlarının ANCOVA sonuçları (devamı)

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P	η^2
Yazım ve Düzen	Önölçüm	2,905	1	2,905	4,350	,042	,072
	Küme	149,692	1	149,692	224,140	,000*	,800
	Hata	37,400	56	,668			
	Toplam	917,000	59				
Öykü Özetleme Becerisi	Önölçüm	61,871	1	61,871	3,303	,075	,056
	Küme	15723,021	1	15723,021	839,394	,000*	,937
	Hata	1048,958	56	18,731			
	Toplam	67755,000	59				

* $p < .05$

Çizelge 6'ya göre, Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın İçerik boyutuyla ilgili sonölçüm puanlarına bakıldığında, deney ve denetim kümeleri arasında deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğu belirlenmiştir ($F(1,56) = 671.515$, $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2=0,923$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen özetleme uygulamalarının ve etkinliklerinin içerik boyutundaki etkisinin yüksek düzeyde bulunduğunu ve içerik puanlarında gözlemlenen değişimin %92,3'ünün bu yöntemden ortaya çıktığını göstermektedir.

ANCOVA çözümleri sonucunda, Öykü Özeti Değerlendirme Aracının Dil ve Anlatım boyutuna ait sonölçüm puanları incelendiğinde, deney kümesi ile denetim kümesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ayrım olduğu görülmüştür. Bu ayrımın deney kümesinden yana olduğu saptanmıştır ($F(1,56) = 253.214$, $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2=0,819$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirme, gerçekleştirilen uygulamaların katılımcıların dil ve anlatım becerilerini “büyük düzeyde” etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu becerilerdeki değişimin %81,9'luk kısmının doğrudan uygulanan yöntemlerden kaynaklandığını göstermektedir.

ANCOVA çözümlerine bakıldığında, Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın Öykü Metin Yapısı boyutuna ilişkin deney ve denetim kümelerinin sonölçüm puanları karşılaştırıldığında, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğu gözlemlenmiştir ($F(1,56) = 381,714$, $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2 = 0,872$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgular gerçekleştirilen uygulamaların, katılımcıların öykü metin yapısı becerilerini üzerinde “yüksek düzeyde” bir etkisi bulunduğunu, ayrıca bu değişimin %87,2'sinin uygulanan yöntemden olduğunu ortaya koymaktadır.

ANCOVA sonuçları incelendiğinde, Öykü Özeti Değerlendirme Aracının Yazım ve Düzen boyutuna ilişkin deney ve denetim kümelerinin sonölçüm puanları karşılaştırıldığında, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğu saptanmıştır ($F(1,56) = 224.140$, $p < .05$). Etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2 = 0,800$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, gerçekleştirilen özetleme uygulamalarının katılımcıların yazım ve düzen becerilerini “büyük bir etki” yarattığını göstermektedir.

ANCOVA sonuçlarına göre, Öykü Özeti Değerlendirme Aracı'nın Öykü Özetleme Becerisi boyutuna ilişkin deney ve denetim kümelerinin sonölçüm puanları arasında, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğu saptanmıştır ($F(1,56) = 839,394$, $p < .05$). Etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,937$

olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, yapılan özetleme öğretimi uygulamaları, katılımcıların öykü özetleme becerilerini belirgin bir biçimde geliştirdiğini göstermekte ve bu becerideki değişimin yüzde 93.7 oranında kullanılan yöntemden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algısı

Araştırmanın üçüncü sorusu “Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetleme özyeterlik algısı önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırmada deney ve denetim kümelerindeki katılımcıların özetleme özyeterlik ölçeğinden elde ettikleri önölçüm ve sonölçüm puanlarının standart sapma değerleri, aritmetik ortalamaları ile ANCOVA çözümleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin Özetleme Amaçlı Okuma boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması denetim kümesi için $\bar{X}=10,13$, deney kümesi için $\bar{X}=14,48$ ’dir. Deney kümesinin düzeltilmiş ortalama puanı $\bar{X}=14,90$, denetim kümesinin düzeltilmiş ortalama puanı $\bar{X}=9,73$ ’tür. Ölçeğin Özet Yazma boyutunun sonölçüm puanlarının ortalaması deney kümesi için $\bar{X}=35,52$ olup denetim kümesi puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=29,37$ ’dir. Düzeltilmiş ortalama puanları deney kümesi için $\bar{X}=36,29$, denetim kümesi için ise düzeltilmiş ortalama puanlar $\bar{X}=28,62$ ’dir. Sonölçüm puanlarının ortalaması deney kümesi için $\bar{X}=50,00$, denetim kümesi için ise $\bar{X}=39,50$ ’dir. Denetim kümesi için düzeltilmiş ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X}=38,85$, denetim kümesi için $\bar{X}=50,68$ ’dir. Deney kümesi ve denetim kümesinin düzeltilmiş ortalama puanları karşılaştırıldığında, deney kümesinin puanlarının denetim kümesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve denetim kümelerinin düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki ayrımın anlamlılığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen ANCOVA çözümleri sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Düzeltilmiş özetleme özyeterlik algısı ölçeği sonölçüm puanlarının ANCOVA sonuçları

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

*p< .05

Çizelge 7.’ye bakıldığında, Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği’nin, alt boyutu olan Özetleme Amaçlı Okuma için deney ve denetim kümelerinin sonölçüm puanları arasında, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrımın olduğu belirlenmiştir ($F(1,56) = 116,446$, $p < .05$). Çizelgeye göre etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,675$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, uygulanan eğitimin katılımcıların

özetleme amaçlı okuma özyeterlikleri üzerinde “büyük düzeyde” bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okuma özyeterlik algılarındaki değişimin %67,5’inin kullanılan yöntemden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin Özet Yazma boyutu için ANCOVA çözümlmelerine bakıldığında, denetim ve deney kümelerinin sonölçüm puanları arasında, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğu tespit edilmiştir ($F(1,56) = 47.859$, $p < .05$). Çizelge 7’de etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0,461$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, gerçekleştirilen eğitimin katılımcıların özet yazma konusundaki özyeterlik algıları üzerinde “büyük düzeyde” etki yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, özet yazma özyeterliği algılarındaki değişimin yüzde 46,1’inin uygulanan yöntemin etkisiyle olduğu anlaşılmaktadır.

ANCOVA sonuçları üzerinde yapılan incelemeler, ölçeğin farklı boyutları arasında belirgin bir ayrım bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği’nin son ölçüm puanları incelendiğinde deney ve denetim kümeleri karşılaştırıldığında, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğu saptanmıştır ($F(1,56) = 20.490$, $p < .05$). Çizelgede etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2 = 0,343$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, gerçekleştirilen özetleme eğitiminin katılımcıların özetleme özyeterlik algıları üzerinde "büyük bir etki" yarattığını göstermekte ve değişimin %34,1’lik bir bölümünün bu yöntemin etkisiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Özetlemeye Yönelik Tutum

Araştırmanın dördüncü sorusu “Deney ve denetim kümesi katılımcılarının özetlemeye yönelik tutum önölçüm puanları denetim altına alındığında sonölçüm puanları arasında anlamlı bir ayrım var mıdır?” biçimindedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği deney ve denetim kümelerindeki katılımcıların özetleme becerilerine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri önölçüm ve sonölçüm puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri titizlikle hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, deney kümesindeki katılımcıların ölçeğin Önemine İnanma boyutundaki sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X} = 39,66$ olup denetim kümesinde bu değer $\bar{X} = 43,20$ olarak belirlenmiştir. Deney kümesi için düzeltilmiş ortalama puanlar $\bar{X} = 40,02$, denetim kümesi için $\bar{X} = 42,84$ ’tür. Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin Hoşlanma boyutundaki sonölçüm puanlarının ortalaması deney kümesi için $\bar{X} = 55,07$ olup denetim kümesinin ortalama puanı $\bar{X} = 26,87$ ’dir.

Deney kümesinin özetleme tutumlarıyla ilgili sonölçüm puanlarının ortalaması $\bar{X} = 94,72$, denetim kümesinin ise $\bar{X} = 70,07$ olarak belirlenmiştir. Düzeltilmiş ortalamalar deney kümesi için $\bar{X} = 94,73$, denetim kümesi için $\bar{X} = 70,07$ biçimindedir. Düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde, deney kümesinin puanlarının ölçeğin genelinde *Hoşlanma* boyutunda daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Deney kümesi ile denetim kümesi arasındaki düzeltilmiş ortalama puanlar arasındaki ayrımın anlamlılığını değerlendirmek için yapılan ANCOVA çözümlerinin sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Düzeltilmiş özetlemeye yönelik tutum ölçeği sonölçüm puanlarının ANCOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	η^2
	Önölçüm	,509	1	,509	,175	,677	,003

Önemine İnanma	Küme	7,241	1	7,241	2,490	,120	,043
	Hata	162,843	56	2,908			
	Toplam	101754,000	59				
Hoşlanma	Önölçüm	4,550	1	4,550	,501	,482	,009
	Küme	11632,125	1	11632,125	1280,320	,000*	,958
	Hata	508,778	56	9,085			
	Toplam	110113,000	59				
	Önölçüm	1,652	1	1,652	,000	,999	,000
Özetleme Tutum	Küme	1213,540	1	1213,540	103,020	,000*	,648
	Hata	659,660	56	11,780			
	Toplam	408147,000	59				

Çizelge 8 incelendiğinde, deney ve denetim kümelerinin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin Önemine İnanma boyutlarına ilişkin önölçüm puanlarına göre düzeltilmiş sonölçüm puanları arasında belirgin bir ayrım bulunmadığı belirlenmiştir ($F(1,56)= 2.490$, $p > .05$).

ANCOVA sonuçları incelendiğinde, Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin *Hoşlanma* boyutunda, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğu tespit edilmiştir. Deney kümesi ile denetim kümesi arasında bu boyutta belirgin bir ayrım gözlemlenmiştir ($F(1,56)= 1280,320$, $p < .05$). Etki büyüklüğü Eta-kare değeri $\eta^2 = 0,958$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, yapılan özetleme öğretim uygulamalarının katılımcıların özetlemeden hoşlanma durumları üzerinde “büyük bir etki” yarattığını ve hoşlanmadaki değişimin %95.8'inin uygulanan yöntemle ilişkili olduğunu göstermektedir.

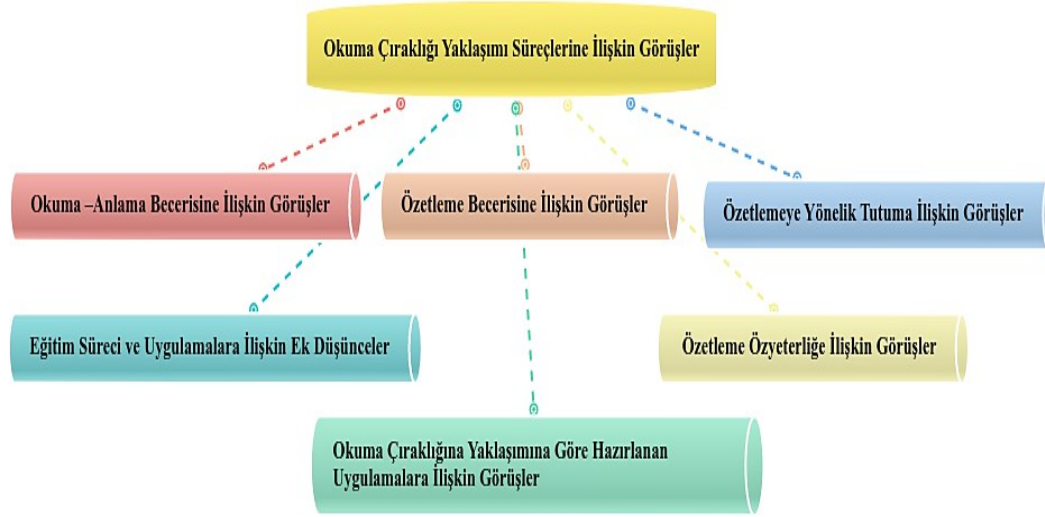
ANCOVA çözümlemesine göre, deney kümesi ve denetim kümesi arasında Özetlemeye Yönelik Ölçeği'nin sonölçüm puanları açısından belirgin bir ayrım bulunmaktadır; bu ayrım, deney kümesini üstün kılmaktadır ($F(1,56)= 103.020$, $p < .05$). Etki büyüklüğü olarak hesaplanan eta-kare değeri ise $\eta^2=0,648$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, gerçekleştirilen eğitimin katılımcıların özetleme tutumları üzerinde "önemli bir etki" yarattığını ve bu tutumdaki değişikliğin %64.8'inin uygulanan yöntemle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Yürütülen Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler

Araştırmanın beşinci sorusu “*Deney kümesi katılımcılarının Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Seçkisiz seçilen 10 katılımcıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş; bu görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcıların düşüncelerini anlamaya yönelik bir biçimde toplanmıştır. Toplanan veriler, tematik kodlama yöntemi uygulanarak çözümlenmiş ve sistemli bir biçimde yorumlanarak sonuçlar ortaya konulmuştur. Alt kodu olmayan bulgular çizim olarak, diğer bulgular ise çizelge biçiminde aktarılmıştır. Araştırma verileri, aynı zamanda katılımcıların söylemlerinden doğrudan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılardaki köşeli parantezler, söylemlerin daha anlaşılır duruma gelmesi için araştırmacı tarafından eklenmiştir. Katılımcılar metin içerisinde kısaca “K” olarak belirtilmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen tema, kategori,

kod ve alt kodlar, bazı katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve başlık olarak yorumlanmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çözümleme süreci, verilerin bütüncül ve derinlemesine bir yaklaşımla ele alınmasını sağlamıştır. Kodlama aşamasında öncelikle katılımcı ifadeleri ayrıntılı biçimde incelenmiş, benzer anlam örüntüleri bir araya getirilerek ulamlar oluşturulmuş ve bu ulamlar üst temalar altında yapılandırılmıştır. Süreç boyunca araştırmacı tarafından tutarlılık ve güvenilirliği artırmaya yönelik karşılaştırmalı okumalar yapılmış, ulaşılan bulguların katılımcı görüşlerini doğru biçimde yansıtmaya özen gösterilmiştir. Çözümlemeler sonucunda belirlenen ana temalar, Çizim 1’de gösterilmiştir.

Çizim 1. Okuma çırağılığı yaklaşımına ilişkin görüşler



Okuma Anlama Becerisine İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Okuma Çırağılığı Yaklaşımı ile aldığınız özetleme eğitimi sürecinin okuduğunuzu anlama becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Okuduğunuzu anlama becerinizin hangi yönlerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz?” sorularına ilişkin verdiği yanıtlar, “Okuma –Anlama Becerisine İlişkin Görüşler” teması altında çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan temalar ve alt temalar, frekans dağılımlarıyla birlikte Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin katılımcı görüşleri

Ulamlar	Kodlar	f	Katılımcı
Eğitim Sürecinin Okuma-Anlamaya Etkisi	Metin altı etkinlikleri doğru yapabilme	2	K4, K6
	Metinleri daha iyi anlayabilme	5	K8, K6, K2, K1, K3
	Metinleri hatırlayabilme	2	K9, K6
Okuma-Anlama Becerisinin Gelişen Yönleri	Akıcı okuyabilme		K10
	Derin okuyabilme	7	K9, K8, K7, K6, K5, K2, K1
	Konu, anadüşünce ve yandüşünceyi bulabilme	4	K6, K4, K10, K1
	Metni değerlendirebilme	1	K2
	Metnin türüne göre okuyabilme	2	K4, K10

Not alarak okuyabilme	2	K7, K3
Çıkartım yapabilme	4	K9, K7, K3, K2
Öykü öğelerini belirleyebilme	2	K5, K10
İşaretleterek okuyabilme	4	K9, K8, K6, K1

Çizelge 9 incelendiğinde, katılımcıların okuma ve anlama becerilerine yönelik düşünceleri iki ulama ayrılarak, otuz beş farklı kod altında toplanmıştır. Katılımcıların yorumlarına bakıldığında, okuma çıraklığının etkisinin, bireylerin etkin ve işbirliğine dayalı sınıf ortamında bireysel okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri adına değerli fırsatlar sunduğu söylenebilir. Bu süreç öğretimsel dönüşümü desteklerken, yeterlilik duygusunu ve anlamayı da güçlendirmektedir.

Özetleme Becerisine İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Okuma Çıraklığı Yaklaşımı ile aldığınız eğitimin özetleme becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.” sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar doğrultusunda *Özetleme Becerisine İlişkin Görüşler* teması altında “Eğitim Öncesi ve Sonrasının Yansıması, Okunan Metinlerin Özetlenme Derecesi, Eğitim Sürecinin Özetlemeye Etkisi, Özetlemenin En Kolay Aşaması, Özetlemenin En Zor Aşaması” beş ayrı ulam oluşturulmuştur. Bu temayla ilgili ulamlar ve kodlar Çizelge 10’da verilmiş olup katılımcılara ilişkin sıklık değerleri de sunulmuştur.

Çizelge 10. Özetleme Becerisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

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

Çizelge 10. Özetleme becerisine ilişkin katılımcı görüşleri (devamı)

Ulamlar	Kodlar	f	Katılımcı
Özetlemenin En Kolay Aşaması	Zor	2	K7, K4
	Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme	3	K5, K6, K9
	Özetleme amaçlı okuma	7	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10
Özetlemenin En Zor Aşaması	Taslak özet metni gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme	2	K3, K9
	Taslak özet metin yazma	8	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10

Çizelge 10 incelendiğinde, katılımcıların özetleme becerisine yönelik görüşlerinin beş ulam ve on dokuz kod çerçevesinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, eğitim sürecinin katılımcılar üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve özetleme becerilerini geliştirdiği; eğitim sonrasında, katılımcıların değişim ve gelişim gösterdiği, ayrıca özet yazma aşamalarını kavradıkları sonucuna varılabilir. Öte yandan, süreç ilerledikçe katılımcıların kuralları benimsediği ve metinleri özetlerken daha rahat özet yazdıkları gözlemlenmiştir. Bazı katılımcıların Özetlemenin En Kolay Aşaması ulamı altında görüşlerinden yönelimle, genellikle zorlanmadıkları ve etkinlikleri rahatlıkla tamamladıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun, okuma becerisinin yazmaya göre daha kolay gerçekleştirilebilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Özetleme Özyeterlik Algısına İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Okuduklarınızı doğru biçimde yardıma gereksinim duymadan özetleyeceğinize inanıyor musunuz? Neden?” sorusuna verdiği yanıtlar, “Özetleme Özyeterliğe İlişkin Görüşler” teması altında değerlendirilmiştir. Bu yanıtlar çözümlendiğinde “Küme Çalışmalarında Daha İyi Yapabilme, Lider Desteği İle Yapabilme, Sorun Yaşamayacağına İnanma, Yapabileceğine İnanma, Özgüven Kazanma” ulamları ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar altında bulunan bazı katılımcılardan örnek ifadeler şu biçimdedir: “Evet. (Neden?) Tek başıma özetleyebilirim. Kendime daha çok güveniyorum çünkü birçok Küme çalışması yaptık zaten alıştım çünkü bunu neredeyse her ders yaptık. Özgüvenim geldi.” (K4), [özgüven kazanma], “Yerine göre belki değişir hocam. (Neden?) Ne bileyim aşırı uzunsu metin belki kaçırabilirim özette bazı yerleri. Çünkü önce küme ile çalıştık sonra kendimiz. Küme ile daha iyi yapabileceğime daha çok inanıyorum.” (K7), [küme çalışmalarında daha iyi yapabilme]. Verilerin çözümlenmesine dayanarak, katılımcıların süreç boyunca fark edilir biçimde bir eylemlilik anlayışı geliştirdikleri ve özyeterlik algılarında belirgin bir ilerleme kaydettikleri sonucuna varılabilir.

Özetlemeye Yönelik Tutuma İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Özetlemeye karşı istekliliğinizde ve hoşlanma durumunuzda bir değişim oldu mu? Açıklayınız.” Sorusuna verdiği yanıtlar, “Özetlemeye Yönelik Tutuma İlişkin Görüşler” teması altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların özetlemeye yönelik tutuma ilişkin görüşleri “Sıkıcı Olmayan Bir Beceri, Hatırlatıcı Bir Beceri, Merak Uyandıran Bir Beceri, Eğlenceli Bir Beceri, Yorucu Bir Beceri, Öğretici Bir Beceri” olarak beş ulam olarak kümelenmiştir. Bu kapsamda bulunan bazı katılımcıların örnekleri şu biçimde sunulabilir: “Özet yazmayı hiç sevmiyordum önceden. Sonra derste öğrendiklerimizi uygulayınca hatırladığımı gördüm bir gün sonra. Öyle olunca da diğer derslerde de yapma isteğim oldu.” (K6), [hatırlatıcı bir beceri], “Arttı, diyebiliriz hocam. (Nasıl?) Eskiden özetlemenin ne olduğunu bilmiyordum. Sıkıcıydı hep. Ama kuralları öğrenince sıkıcı gelmiyor. Şimdi özet yazınca hem parçayı daha iyi anlayıp arkadaşşıma da anlatabiliyorum.” (K1), [sıkıcı olmayan bir beceri]. Deney kümesindeki katılımcıların bu bilgiler ışığında, özet yazma sırasında türlü etkinlikler gerçekleştirmelerinin, hem eğlenceli bir deneyim sunduğu hem de sıkılmalarını önlediği, böylece öğrenmenin daha kalıcı duruma geldiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun ise katılımcıların özet yazma eylemine daha olumlu bir yaklaşım göstermelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Yapılandırılan Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

Katılımcıların “Sizlerle özetleme eğitimi Okuma Çıracılığı Yaklaşımı’na göre yapılandırılan etkinliklerden ve eğitim durumlarından yönelimle gerçekleştirdik. Bu uygulamalara ilişkin genel olarak neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin yanıtları incelenmiş, çözümleme süreci tamamlanmış ve gerekli kodlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlardan yönelimle ana tema ve alt ulamlar oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra görüşme sırasında katılımcıların sözsüz iletişim biçimleri titizlikle gözlemlenmiş ve bu davranışlar dikkate alınarak ayrıntılı bir analitik değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların yanıtlarından yönelimle “Uygulamalara İlişkin Genel Düşünceler, Uygulamalara Katılma İstekliliği, Uygulamalardaki En Eğlenceli Etkinlik, Uygulamalardaki En Zorlayıcı Etkinlik, Uygulamaların İlgi Çekiciliği” biçiminde beş ayrı ulam belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin ulamlar ve kodlar Çizelge 11’de gösterilmiş olup bunlara ilişkin sıklık değerleri de sunulmuştur.

Çizelge 11. Yapılandırılan eğitim durumlarına ilişkin katılımcı görüşleri

Ulamlar	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcı
Süreçe İlişkin Genel Düşünceler	Akran geribildirim verme	1	K3
	Bireysel olarak gelişme	6	K1, K3, K5, K6, K7, K9
	Derse ısındırma	3	K4, K7, K9
	Etkinliklerin etkili olması	2	K2, K9
	Farklı ve güzel bir süreç	8	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10
	Akıcı okumayı sağlama	1	K8
	Küme çalışmalarını beğenme	5	K1, K3, K7, K8
Etkinliklere Katılma İstekliliği	Sıradan anlatım olmaması	3	K2, K6, K7
	İşbirlikli öğrenme ile gelişme	2	K1, K8
	Birlikte öğrenmenin etkili olması	4	K2, K5, K7, K9
	Etkinliklerin çekici olması	2	K7, K8
	Heyecan uyandırması	2	K3, K10
En Eğlenceli Etkinlik	İstekliliğin giderek artması	4	K1, K4, K5, K8
	Haydi bul etkinliği	1	K1
	Kutudaki renkler etkinliği	8	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
	Poster hazırlama etkinliği	3	K2, K7, K8

Çizelge 11. Yapılandırılan eğitim durumlarına ilişkin katılımcı görüşleri (devamı)

Ulamlar	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcı
En Zorlanılan Etkinlik	Öykü haritası etkinliği	1	K3
	Tüm etkinlikler	1	K5
	Düşün, eşleş ve paylaş etkinliği	1	K1
	Konu, anadüşünce, yandüşünce etkinliği	2	K1, K9
	KİSÇSÖ etkinliği	5	K4, K5, K7, K9, K10
Etkinliklerin İlgi Çekiciliği	Okudum anladım etkinliği	1	K3
	Sil, genelle, yeniden yaz etkinliği	2	K6, K9
	Yapboz etkinliği	4	K1, K3, K8, K2
	Etkinliklerin özgün olması	3	K8, K9, K10
	Eğlenceli olmaları	5	K5, K7, K8, K9, K10

Merak uyandırması	2	K5, K9
Renkli olmaları	4	K5, K6, K7, K10
İlk kez karşılaşılması	1	K2
Tasarım içermeleri	3	K6, K7, K4

Çizelge 11 incelendiğinde, katılımcıların Okuma Çıracılığı Yaklaşımı bağlamında biçimlendirilen uygulamalara yönelik görüşlerinin, beş tema ve otuz dokuz kod kapsamında sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır.

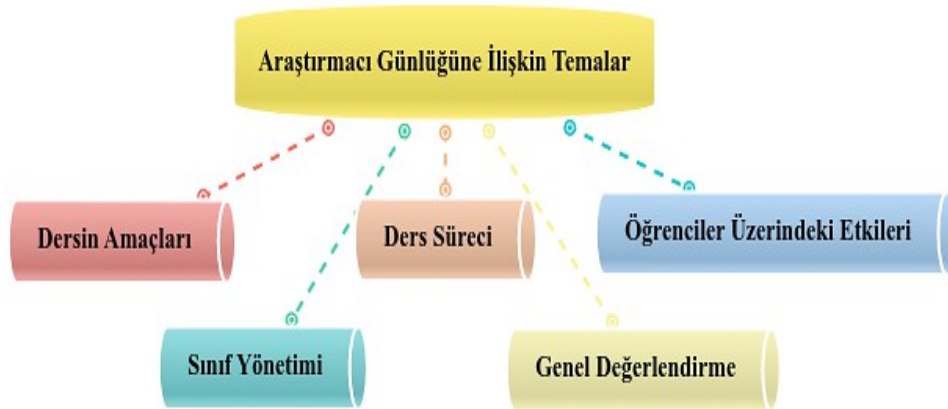
Uygulama Sürecine ve Eğitim Durumlarına İlişkin Diğer Görüşler

Katılımcıların “Katıldığınız bu eğitim süreci ve uygulamalara ilişkin eklemek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?” sorusuna verdiği yanıtlar, “Eğitim Sürecine ve Uygulamalara İlişkin Ek Düşünceler” teması altında değerlendirilmiştir. Bu yanıtlar bağlamında “Daha uzun sürme isteği- Diğer derslerde de çalışma isteği- Eğlenceli bir süreç oluşu- Küme etkinliklerinin geliştirdiği- Özet yazmayı öğrenmekten mutluluk duyma” olarak beş ulam ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcıların bu ulamlar altındaki görüşleri şöyledir: “Çok heyecanlıydı çoğu hocam. Özet yazmayı hiç sevmiyordum önceden. Keşke biraz daha sürseydi dedim hep.” (K9), [daha uzun sürme isteği], “Eskiden bakarak yazardım, başlık yazmazdım mesela şimdi kuralları bildiğim için tek başıma bakmadan yaptığım için seviniyorum.” (K6), [özet yazmadan mutluluk duyma].

Eğitim Süreçlerine İlişkin Araştırmacı Yansıtmaları

Araştırmanın altıncı sorusu “Araştırmacının Okuma Çıracılığı Yaklaşımı’na göre yapılandırılan özetleme eğitimi süreçlerine yönelik yansıtmaları nelerdir?” biçimindedir. Araştırmada, Okuma Çıracılığı Yaklaşımı temel alınarak tasarlanan özetleme eğitimi süreci incelenmiştir. Araştırmacı, her hafta dersin amaçlarını, işleyişini, öğrenciler üzerindeki etkilerini, sınıf yönetimini ve genel değerlendirmelerini ele alan yansıtıcı günlükler yazmıştır. Birinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu haftalarda gerçekleştirilen önölçüm, sonölçüm ve katılımcı görüşmeleri nedeniyle günlük kayıtları yapılmamıştır. Araştırma süresince toplamda yedi ayrı günlük oluşturulmuştur. Değerlendirmeler sonucunda günlüklere ilişkin temalar belirlendikten sonra, ilgili görüşler konularıyla bağlantılı olan temalara eklenmiştir. Araştırmacı günlüğünden yönelimle belirlenen temalar; *dersin amaçları*, *ders süreci*, *öğrenciler üzerindeki etkileri*, *sınıf yönetimi* ve *genel değerlendirme* başlıkları altında Çizim 2’de gösterilmiştir.

Çizim 2. Araştırmacı günlüğüne ilişkin temalar



Çizim 2'ye göre, deneysel işlemin gerçekleştirildiği sürecin, dersin amaçları belirlenirken katılımcıların düzeyine önem verildiğini ve süreç boyunca katılımcıların yaşadığı ön bilgi eksikliklerinin önemsendiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı doğrultusunda hazırlanmış özetleme eğitim uygulamaları ve etkinliklerinin, yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama ve özetleme becerilerindeki başarılarına olan etkisi incelenmiş; aynı zamanda öğrencilerin özetleme konusundaki özyeterlik algıları ile bu sürece ilişkin tutumlarına yönelik yansımalar değerlendirilmeye alınmıştır.

Özet metinde kullanılacak bilgiye erişmek için bireyin, kaynak metindeki önermeler üzerinden yönelimle silme, genelleme ve bütünleştirme gibi işlemleri kullanarak daha geniş bir yapıyı oluşturması gerekmektedir (Kintsch & Van Dijk, 1978). Araştırmalar, farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin kaynak metinlerden doğrudan alıntı yaptığını, özetleme amacıyla okuma ile özet metin yazma uygulama becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (Çıkrıkçı, 2004; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Eyüp ve diğerleri, 2012; Karatay ve Okur, 2012). Bu bağlamda, okuma metinlerini iyi kavrayabilen bireylerin, doğrudan alıntı yapmadan etkili biçimde özetleme yapabilmesi beklenir. Araştırmada yapılan çözümlemeler sonucunda, verilen eğitimin ardından okuduğunu anlama başarısında deney kümesinin daha başarılı olduğu ve anlamlı bir ayrım olduğu görülmüştür. Uygulanan özetleme eğitimlerinin, katılımcıların okuma-anlama başarıları üzerinde belirgin bir etki yarattığı gözlenmiştir. Özetleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin birçok çalışmada birbirini etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Görgen, 2015; Pambianchi, 2017; Özdi, 2019; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Aydın, 2022).

Uygulama sonrası, okuma ve anlama üzerine deney kümesindeki katılımcılara sorular yöneltildiğinde, bu katılımcıların öğrendikleri teknikleri kullanarak bir metni daha iyi kavrayabildiklerini belirttikleri gözlemlenmiştir. Katılımcılar, uygulamaların okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini belirttiklerinde, bu uygulamaların akıcı okuma, derin okuma, anadüşünce ve yandüşünceyi belirleme, metni değerlendirme, türüne uygun biçimde okuma, not alarak okuma, çıkarım yapma, öykü öğelerini tanıma ve işaretleyerek okuma gibi pek çok yönü geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yapılan çeşitli alan çalışmaları (Seidlhofer, 1991; Smith, 1997; Marly, 1999; Çıkrıkçı, 2004; Phillips & Soltis, 2004; Ülper, 2010; Ülper ve Akkök, 2010; Greenleaf, 2011; Geary, 2018; Foster, 2020; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021) incelendiğinde, derin ve akıcı okuma, düzgüyü çözme ve işaretleme gibi kavramların öne çıktığı ve bu kavramların katılımcıların görüşleriyle koşut olduğu anlaşılmaktadır. Buradan yönelimle, katılımcıların alanyazında yer alan ilgili kavramları öğrenerek okuduğunu anlama konusunda ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okuma ve yazma becerileri açısından deneysel uygulamaların zengin ve işlevsel olduğunu göstermektedir.

Özetleme eğitimi sonrasında yapılan çözümlemeler, deney ve denetim kümelerinin özetleme başarı puanlarını dört ana boyutta karşılaştırmıştır: içerik, dil ve anlatım, öykü metin yapısı ve yazım ile düzen. Sonuçlar, tüm bu boyutlardaki sonuç ölçüm puanlarında deney kümesinden yana belirgin bir ayrım olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama sonrasında, katılımcıların özet metinlerinde kullandıkları başlıkların, içeriklerin, dil ve anlatımlarının kaynak metni doğru bir biçimde yansıttığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucuyla, alanyazındaki çalışmaların (Epçayan,

2018; Stevens, 2018; Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2020) bulguları arasında koşutluk bulunmaktadır. Her iki çalışma da özetleme öğretimi sırasında öğrencilerin metin yapısı, içerik, metin türü ile dil ve anlatım özellikleri gibi öğeleri edinmesinin, özet metnin niteliğini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, deney kümesinde yer alan katılımcılara, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen özetleme eğitimi uygulamalarının özetleme becerilerine sağladığı katkılara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar, sürecin işbirliğine dayalı olması ile birbirlerinden yararlandıklarını, bilgi eksikliklerini gidermek için destek aldıklarını ve artık özet yazma sürecinde eskisi kadar zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler, uygulama sürecinin katılımcılar üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve özetleme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırmada, katılımcıların sonölçümde elde ettiği yüksek özetleme becerisi başarı puanları ile araştırmacı günlüğünden çıkarılan bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırma, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın bilgiyi anlama, okuduğunu anlama ve özetleme yetenekleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da benzer bulguların desteklendiği görülmüştür (Schoenbach, Braunger, Greenleaf & Litman, 2003; Harrington, 2014; Geary, 2018). Çalışma çerçevesinde, katılımcıların Okuma Çıraklığı Yaklaşımı temelinde biçimlendirilen eğitim süreci ve bu süreçte karşılaştıkları eğitim durumlarıyla ilgili genel görüşleri toplanmıştır. Katılımcılar, uygulamalar boyunca akranlardan alınan geribildirimlerin kendilerini desteklediğini ve hem küme düzeyinde hem de bireysel olarak gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda işbirlikli çalışmalara katılmanın, derslere olan ilgilerini yeniden artırarak öğrenme süreçlerine daha etkin bir biçimde dahil olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar etkinlikler ile eğlenceli ve farklı bir süreç yaşadıklarını, anlamlı bir biçimde nasıl okuma yapacaklarını ve metinleri özetleyeceklerini öğrenerek akıcı okuma becerilerini geliştirdiklerini belirttiler. Bu bağlamda, kuramsal bilgilerin hayata geçirilmesinin ve verilen bilgilerin katılımcıların yaşamlarında davranışlara yansımalarının uygulamaların bir göstergesi olduğu söylenebilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011).

Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik açıdan zorlayıcı görevleri tercih etme, bu görevler için daha yoğun çaba harcama ve özyeterlilik düzeyi düşük olan akranlarına göre başarıyı daha sık yaşama eğilimindedir (Zumbrunn, Broda, Varier & Conklin, 2019). Araştırmada gerçekleştirilen çözümlemeler sonucunda, denetim ve deney kümelerinin özetleme amaçlı okuma, özet yazma ve özetleme özyeterlik algılarına ilişkin sonölçüm puanları arasında, deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, artan özetleme başarısının özetleme özyeterlik algısı üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir (Elledge, 2013; Bulut, 2013; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Atmaca, Çetinkaya ve Polat, 2024). Hamzadayı ve Demir'in (2022) ortaokul öğrencilerinin özyeterlilikleri üzerine yaptığı araştırmada ise öğrenci tutumlarının öğrenmenin temel belirleyicisi olduğuna ve bu durumun özdüzenleme ile özyeterliliği etkilediğine dikkat çekilmektedir. Schoenbach, Braunger, Greenleaf & Litman (2003), okuma çıraklığı çalışmalarının, bireylerin değişen beklentileri karşısında güçlü bir yeterlilik hissi kazanmalarına katkıda bulunduğunu belirtirken; Lowery (2010) ise edebiyat öğretiminde okuma çıraklığının etkisini incelemiş ve kullanılan araçların süreç sonunda katılımcıların zorlu görevleri daha kolay başardığını belirtmiştir.

Bireylerin özetleme etkinliklerini gerçekleştirme sıklığını etkileyen temel bir duyuşsal durum olarak değerlendirilen özetlemeye yönelik tutum, eğitim bilimlerinde önemli bir araştırma konusu oluşturmaktadır (Atmaca, Çetinkaya ve Polat, 2024). Sonölçümlerin çözümlemesinde özetlemeye ilişkin tutum ölçeğinin bulguları; özellikle özetleme yapmaktan hoşlanma düzeyi ile genel tutum puanları açısından deney kümesinden yana anlamlı bir ayrım olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bireylerde özetleme etkinliğine karşı hoşlanma ya da hoşlanmama gibi duygusal durumların, akademik başarı ile ilişkili olduğu; bireyin öğrenme yaklaşımı, güdüsü ve katılım düzeyinin bu ilişkide belirleyici bir rol oynadığı belirtilebilir. İlgili alanyazın, özetleme becerilerindeki başarının, bireylerde özetlemeye yönelik olumlu bir tutumun geliştirilmesine katkı sağladığını destekleyen bulgular sunmaktadır (Eroğlu, 2019; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Kocaoğlu, 2023). Ayrıca Phillips & Soltis (2004), öğrencilerin etkin biçimde yer aldığı çıraklık uygulamalarının, okuma tutumu, güdü, okuma becerileri ve genel akademik başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, katılımcıların sonölçüm puanlarında özetlemenin önemi konusundaki inanç düzeyleri bakımından kümeler arasında önemli bir ayrımın bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, katılımcıların uygulamalarda etkin bir biçimde yer almalarına rağmen, özetleme sürecinin önemine ilişkin genel bir farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Eroğlu'nun (2019) çalışması ile Bahçıvan ve Çetinkaya'nın (2021) araştırmalarında, özetlemeye yönelik tutum ölçeği kullanılarak gerçekleştirilen çözümlemeler, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça özetleme davranışına ilişkin olumlu tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin genellikle belirli bir düşünce kalıbında bulundukları ve bu nedenle özetlemenin önemiyle ilgili anlamlı bir değişim göstermedikleri görülmektedir.

Uygulama sürecinin özetleme tutumu üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, katılımcılardan özetleme isteklilikleri ve bu süreçten aldıkları keyif düzeyinde ne gibi değişimler yaşadıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılardan bazıları, özeti yazma sürecinin isteklilik ve hoşlanma durumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, bazıları ise özetlemenin yorucu bir beceri olduğunu düşünerek bu konuda istekli olmadıklarını dile getirmiştir. Yapılan bazı araştırmalara göre, sesli düşünme ve metinle konuşma yöntemleri, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine daha etkin bir biçimde katılmalarını sağlayarak, bu beceriyi kendi başlarına geliştirmelerine önemli ölçüde yardımcı olmuştur. Bu durum, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye olan güdülerini de artırmıştır (Schoenbach, Greenleaf & Murphy, 2012). Araştırmacı günlüğü ve katılımcı görüşmelerinde elde edilen bulgular, bu sonuçları doğrulayıcı bir özellik taşımaktadır.

Sonuç olarak, ulusal ve uluslararası alanyazında öncü bir nitelik taşıyan bu çalışma, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış özetleme eğitime ilişkin uygulamalar ve etkinliklerin, yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinde önemli düzeyde bir gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin özetleme süreciyle ilgili özyeterlik algılarında ve bu sürece yönelik tutumlarında da olumlu yönde bir gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ve araştırmacıların görüşleri bu bulguları destekler nitelikte olup, katılımcılar uygulama sürecine ilişkin olumlu geribildirimlerde bulunmuşlardır.

Alanyazın incelendiğinde, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı'nın uygulanması, özetleme amaçlı okuma, özetleme özyeterlik algısı ve özetlemeye yönelik tutum konusunda çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, ileride yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin

özetleme becerilerinin farklı metin türleri üzerindeki etkilerini inceleyen uzun süreli uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, özetleme özyeterlik algısı ve özetlemeye yönelik tutumun gelişimine odaklanan araştırmaların artırılması, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel süreçlerini daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Öğrencilerin özetleme sürecinde işbirlikli öğrenme, sesli düşünme ve metinle konuşma gibi stratejilerden daha etkin yararlanabilmeleri için öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Etik Bildirimler

Çalışma, COPE (Committee on Publication Ethics) ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olup araştırma ve yayın sürecinde etik kurallara titizlikle uyulmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar) herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu çalışma herhangi bir kurum/kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça Doğrulama Bildirimi

Kaynakçada yer alan tüm çalışmaların metin içinde atıf aldığını ve kaynak bilgilerin doğruluğu tarafımızca kontrol edilmiştir.

İntihal Bildirimi

Bu çalışma intihal saptama yazılımları ile taranmış olup bilimsel etik kurallarına uygun hazırlanmıştır.

Hakemlik süreci

Bu makale çift kör hakemlik sürecinden geçirilmiştir.

Makale erişim ve lisans

Yazarlar çalışmalarının telif hakkını saklı tutar ve dergiye ilk yayımlama hakkını verir. Tüm makaleler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) lisansı kapsamında lisanslanmaktadır.

Veri erişilebilirliği

Bu çalışmada kullanılan veri seti yazar(lar)dan makul istek üzerine sağlanabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (12. bs.). Pegem Akademi.
- Alan, B. (2016). Özetleme stratejisinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin özetleme başarısı üzerindeki etkisi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 315-334.
- Altun Alkan, H., ve Çetinkaya, G. (2021). Okuma çıracılığı yaklaşımı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* (ss. 63–81). Nobel Yayınları.

- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219. <https://doi.org/10.16916/aded.368192>
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360>
- Atmaca, Ç., Çetinkaya, G. ve Polat, B. (2024). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının başarı düzeyleri, öz-yeterlik algıları ve özetleme becerisine ilişkin tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 162-180. <https://doi.org/10.14686/buefad.1267032>
- Aydın, Y. (2022). *Özetleme stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin özetleme başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Bahçıvan, K. ve Çetinkaya, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162. <https://doi.org/10.33400/kuje.907447>
- Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2020). A metaanalysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435-462. <https://doi.org/10.1002/rq.311>
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks. In F. Pajares and T. Urdan (Eds), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 287-305). Greenwich, CT: Information Age.
- Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Chiang, E., Therriault, D. & Franks, B. (2010). Individual differences in relative metacomprehension accuracy: Variation within and across task manipulations. *Metacognition Learning*, 5, 121-135. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9052-6>
- Clark, K. A. (2012). *Student attitudes toward writing and the effects on writing progress* [Unpublished master's thesis]. The College at Brockport, State University of New York.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th Edition). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed: S. B. Demir). (3. baskı.) Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).
- Çetinkaya, G., & Dikici, A. (2023). Özetleme özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Diyalektolog – Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 13-33. <https://doi.org/10.29228/diyalektolog.68896>
- Çetinkaya, G. ve Polat Demir, B. (2017). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik. 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı Bildirileri Kitapçığı*, 206-221.

- Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020). Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.31464/jlere.763574>
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001294
- Dromsky, A. M. (2011). *A comparison of two strategies for teaching third graders to summarize information text* [Doctoral dissertation]. University of Maryland, Department of Curriculum and Instruction.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2018). Matris tekniğinin metin özetleme becerisine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 41-58.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2019a). Metin özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: PQRST tekniği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 215-230.
- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2019b). WINDOW tekniğinin metin özetleme becerisinin gelişimine katkısı. *Turkish Studies*, 14(2), 55-71. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14845>
- Elledge, D. (2013). *Improving reading comprehension through explicit summarization instruction* (Doctoral dissertation). University of Cincinnati.
- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *Ekev Akademi Dergisi*, 74, 11-30.
- Eroğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. & Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Foster, K. (2020). *The effects of math literacy utilizing a reading apprenticeship framework on math achievement of analytic geometry students* [Unpublished doctoral dissertation]. Mercer University.
- Geary, K. D. (2018). *The effects of "reading apprenticeship" on teacher instruction and student learning* [Doctoral dissertation, Indiana University]. Indiana University, School of Education.
- Goodrich, A. H. (2001). The Effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-28.
- Görgeç, İ. (2015). The extent to which pre-service Turkish language and literature teachers could apply summarizing rules in informative texts. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 308-312. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1941>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Greenleaf, C. (2011). Cracking the code for academic literacy. *R & D Alert*, 12(3), 4-5.
- Hamzadayı, E. ve Demir, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin özetleme öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(1), 25-39. <https://doi.org/10.29228/filolojibengu.13>
- Harrington, D. L. (2014). *You can't just jump into the icy pool of metacognition: The value of networking and community building in California community colleges reading apprenticeship project* [Doctoral dissertation]. University of California, Los Angeles.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.7132>

- 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.44929yurt>
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420. https://doi.org/10.9761/JASSS_243
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program, ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, K., ve Kurudayıoğlu, M. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarının özetleme öğretimi açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1143- 1159. <https://doi.org/10.37217/tebd.996050>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Knapp, N. F. & Winsor, P. A. (1998). A reading apprenticeship for delayed primary readers, *Literacy Research and Instruction*, 38(1), 13-29. <https://doi.org/10.1080/19388079809558275>
- Kocaoglu, S. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme becerilerini kullanmada dijital hikâyelerin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Lowery, D. C. (2010). *A comparison of the effects of instruction using traditional methods to instruction using reading apprenticeship* [Unpublished doctoral dissertation]. Mississippi State University.
- Marly, A. L. (1999). *Examining the nature of interactions which facilitate learning and impact reading achievement during a reading apprenticeship: A case study of at-risk adolescent readers* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Texas.
- McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Pambianchi, L. C. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Mississippi State University.
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Raikkönen, E., Usher, E. L., Soryo, R. & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67-68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.007>
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.
- Schoenbach, R., Braunger, J. Greenleaf, C. & Litman, C. (2003). Apprenticing adolescents to reading in subject-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 85(2), 133-138. <https://doi.org/10.1177/003172170308500208>
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. New York: John Wiley & Sons.
- Seidlhofer, B. (1991). *Discourse analysis for summarisation* [Doctoral dissertation]. University of London.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: TUDEM.
- Smith, F. (1997). *Reading without nonsense* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Stevens, E. A. (2018). *The effects of a text structure and paraphrasing intervention on the main idea generation and reading comprehension of struggling readers in grades 4 and 5* [Doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin.
- Sulak, S. E. ve Arslan, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeyinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 63-77. <https://doi.org/10.29250/sead.292372>
- Susar Kırmızı F. ve Akkaya, N. (2009). University students for using the summarizing strategies. *Procedia Social and Behavirol Sciences*, 1, 2496-2499. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.440>
- Susar-Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267- 277.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulaş, M. M. ve Yılmaz, M. (2021). SQ4R stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(49): 1997-2003. <https://doi.org/10.31576/smryj.1017>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. ve Akkök, A. E (2010). The effect of using expository text structure as a strategy on summarization, Limon E. Kattington (Ed.), *Handbook of Curriculum Development*, Nova Science Publishers.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 175–190.
- Ülper, H. ve Şirin, A.N. (2019). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. <https://doi.org/10.9779/pauefd.487556>
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.
- Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, D., & Conklin, S. (2019). Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing self-regulation and grades in elementary and high school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 580 603. <https://doi.org/10.1111/bjep.12315>

Extended Abstract

The Effect of the Reading Apprenticeship Approach on Seventh Grade Students' Reading Comprehension and Summarisation Skills

Summarisation is the process of selecting important information from the source text, omitting irrelevant details, and presenting it in a concise, restructured form without adding subjective judgment. Summarisation is often one of the everyday tasks teachers assign to students in the classroom. However, students at all grade levels do not receive sufficient training on summarisation methods. Academic research on summarising in Turkey is concentrated around specific themes. The purpose of this study is to examine how educational situations developed with the Reading Apprenticeship Approach affect seventh-grade students' success in comprehending and summarising narrative texts, as well as their self-efficacy perceptions and attitudes toward summarising.

In this study, a mixed-methods research design was preferred in order to obtain detailed data. In a mixed-methods design, the simultaneous use of quantitative and qualitative data is a practical research approach that complements and supports each other and enables a more comprehensive analysis. The qualitative part of the research includes a case study using an embedded design (embedded experimental design), while the quantitative part is structured as a quasi-experimental design.

The participants in this study were 59 seventh-grade students, 29 in the experimental group and 30 in the control group. An appropriate sampling technique was used to select the study group for the quantitative dimension. In this technique, it is necessary to have individuals who are easily accessible and share similar characteristics in order to achieve an appropriate sample size. The qualitative dimension of the study consisted of semi-structured interviews conducted with 10 volunteer students randomly selected from the experimental group and reflective researcher journals.

The data collection tools used in the study were the "Reading Comprehension Test," "Story Summary Assessment Tool," "Summary Self-Efficacy Scale," "Attitude Scale Towards Summarising," "Semi-Structured Interview Form," and "Reflective Researcher's Diary." The data obtained in the study were analysed using SPSS 23.0. This study examined the effect of summarisation training applications and activities prepared in line with the Reading Apprenticeship Approach on seventh-grade students' success in comprehending and summarising narrative texts. It also evaluated reflections on students' self-efficacy perceptions regarding summarisation and their attitudes toward this process.

The study's analysis revealed that the experimental group achieved greater reading comprehension after the training, indicating a significant difference. The summarisation training applied was observed to have a clear impact on the participants' reading comprehension skills.

After the application, when questions were asked of the participants in the reading and comprehension experiment group, it was observed that these participants stated that they could comprehend a text better by using the techniques they had learned. When participants expressed their views on the effects of the applications on their reading comprehension skills, they stated that these applications improved many aspects, such as fluent reading, deep reading, identifying main and supporting ideas, evaluating the text, reading appropriately for the genre, reading while taking notes, making inferences, recognizing story elements, and reading while marking.

The analyses conducted after the summarisation training compared the summarisation success scores of the experimental and control groups in four main dimensions: content, language and expression, narrative text structure, and writing and organization. The results revealed a clear distinction in favour of the experimental group in the final measurement scores for all these dimensions. After the application, it was determined that the titles, content, language, and expression used by the participants in their summary texts accurately reflected the source text. The research conducted has revealed that the Reading Apprenticeship Approach has positive effects on the ability to comprehend information in what is read and summarise.

The analyses conducted in the study revealed a significant difference in favour of the experimental group in the final measurement scores for reading summarisation, summary writing, and summarisation self-efficacy perceptions. This finding indicates that increased summarisation success has a positive effect on summarisation self-efficacy perceptions.

In conclusion, this study, which is pioneering in both the national and international literature, has revealed that structured summarisation training within the framework of the Reading Apprenticeship Approach has led to significant improvements in seventh-grade students' reading comprehension and summarisation skills for narrative texts.