



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖZETLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE
HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
VE OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

MERYEM PEKDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEMMUZ, 2021
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖZETLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE
HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
VE OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**MERYEM PEKDEMİR
ORCID NO: 0000-0002-8288-7586**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. İZZET GÖRGEN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEMMUZ, 2021
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Meryem PEKDEMİR tarafından hazırlanan “Özetleme Becerisi Öğretiminin Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 02/07/2021

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Özetleme Becerisi Öğretiminin Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dökümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 02/07/2021

İmza

Meryem PEKDEMİR

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖZETLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

MERYEM PEKDEMİR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

Temmuz 2021, 118 sayfa

Bu araştırmanın amacı özetleme becerisi öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel çalışma modeli kullanılırken öğrenci görüşlerinin incelenmesinde nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye (pre-intermediate) dil seviyesinde öğrenim gören 117 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi”, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini ortaya koymak için Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSI) olarak geliştirilen, Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Öztürk (2012) tarafından yapılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE)” ve araştırmacının özetleme öğretimine yönelik öğrenci görüşlerini saptamak için oluşturduğu yansıtma yazıları kullanılmıştır. Veriler, SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Nicel araştırma verilerinin analizinde Bağımsız Örneklem t-testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma ile elde edilen sonuçlara göre özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Fakat, özetleme becerisi öğretiminin etkililiğine dair öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak almış oldukları öğretimin özetleme becerilerinin gelişiminde ve özet yazma ile ilgili kişisel farkındalık oluşturmada kendilerine katkı sağladığını belirttikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: okuduğunu anlama, özetleme becerisi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyi, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri



ABSTRACT

THE EFFECT OF SUMMARISATION SKILL INSTRUCTION ON UNIVERSITY ENGLISH PREPARATORY CLASS STUDENTS' READING COMPREHENSION AND METACOGNITIVE AWARENESS OF READING STRATEGIES

MERYEM PEKDEMİR

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

July 2021, 118 pages

The aim of this study is to examine the effect of summarisation skill instruction on university English preparatory class students' reading comprehension and metacognitive awareness of reading strategies. In this mixed-methods research design, quantitative research methods, a pretest-posttest control group quasi experimental study model, and qualitative data to determine student views were employed. The research was conducted in the 2019-2020 academic year with the participation of 117 students studying in the English Preparatory Program at Muğla Sıtkı Koçman University School of Foreign Languages.

In this study, an “English Reading Comprehension Test” prepared by the researcher was used to identify the students' level of English reading comprehension. A “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSI) designed by Mokhtari and Reichard (2002) and adapted to Turkish by Öztürk (2012) was used to determine student level of metacognitive awareness of reading strategies. Lastly, reflection papers prepared by the researcher were used to clarify students' views on summarisation instruction. The data obtained from the research was analysed using an SPSS 21 program. The Independent Sample t-test was used in the analysis of quantitative research data while analysis of the qualitative data was done by content analysis technique.

The research results revealed that summarisation skill instruction had no meaningful effect on student level of reading comprehension nor metacognitive awareness of reading strategies. However, after examining student statements, it was understood that most of the students noticed contributions to their development of summarisation skills and to their personal awareness about summary writing after receiving summarisation instruction.

Key words: reading comprehension, summarisation skill, metacognitive awareness of reading strategies level, university English preparatory class students



ÖNSÖZ

Okuma ve anlama ile başlayan her öğrenme yolculuğu, bir sonraki öğrenme alanı için bir basamak oluşturur. Bu sebeple, özetleme becerisi öğretimi temelinde öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin ve üstbilişsel okuma farkındalıklarının ele alındığı bu çalışmanın başta İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri olmak üzere alan yazına katkı sağlamasını diliyorum.

Yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim görmeye başladığım günden bugüne tez yazma sürecimde ve öncesinde her türlü akademik bilgisini, desteğini ve rehberliğini eksik etmeyen, çalışmalarımındaki her türlü soruları büyük bir sabır ve özveriyle yanıtlayan ve bu tezin oluşmasında çok değerli katkıları olan, tez danışman hocam sayın Prof. Dr. İzzet GÖRGEN'e saygılarımı sunar, teşekkürlerimi iletirim.

Ayrıca, yüksek lisans süresince ders aldığım ve değerli fikirlerinden faydalandığım tüm hocalarıma ve tez inceleme jürimde bulunan sayın Prof. Dr. Sabahattin DENİZ ve Prof. Dr. Şevki KÖMÜR hocalarıma da en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimime başlamada teşviklerini sunan, derslere devamlılığı sağlamamda yardımcı olan ve tezimi gerçekleştirebilmemde gerekli izinlerin alınmasında yardımlarını eksik etmeyen Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL'e, Öğretim görevlileri Mehmet ABİ, Yeşim TÜRKEKUL ve İlkay DÜZTAŞ'a, yoğun mesailerine rağmen tezime vakit ayırıp çok kıymetli fikirlerini sunan Öğretim görevlileri Fahriye YÜCEL, Gönül KELEŞ, Halil İbrahim ZENGİN, Hüseyin YÜCEL, İsmail Zeki DİKİCİ, Rasheedah MULLINGS ve Şebnem İlhan AGAN'a, tezimin veri toplama aşamasında hiçbir yardım talebimi geri çevirmeyen Öğretim görevlileri Akın GÜRBÜZ, Ayşe ZELYÜT, Ayşen ÖZCAN, Bahar AYDIN, Fatma EVKURAN, Gurbet SARIMAN, Gülperi TELLİ, Öykü ALTAN ve Yudum ÖNGÜÇ DOĞRUEL'E, tez uygulamama katılımları ve vermiş oldukları katkılarından ötürü öğrencilerime ve tez yazma sürecindeki maddi ve manevi desteklerinden ötürü kuzenim Fatma GÖRAL'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, tüm eğitim ve öğretim hayatım boyunca ders aldığım öğretmenlerime, birlikte öğrenim gördüğüm arkadaşlarıma, bu aşamaya gelmemde en büyük emekleri olan aileme ve bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan oğlum ve eşime en derin şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	8
2.1.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri	10
2.2. Üstbiliş ve Üstbilişsel Okuma.....	15
2.2.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenen Özellikleri	17
2.3. Özetleme Becerisi	19
2.3.1. Özetleme Becerisi Öğretimi, Yöntemleri ve Öğrenen Özellikleri	21
2.3.2. Özetleme Becerisi Ediniminde Asıl Metnin Etkisi	25
2.3.3. Özetleme Stratejileri	29
2.3.4. Araştırmada Kullanılan Özetleme Modeli	33
2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	33
2.4.1. Özetleme Becerisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi ile İlgili Araştırmalar.....	33
2.4.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	38
2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	41
2.5.1. Özetleme Becerisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi ile İlgili Araştırmalar.....	41
2.5.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Çalışma Grubu	51
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	51
3.3. Veri Toplama Araçları	54

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi.....	54
3.3.2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	55
3.3.3. Yansıtma yazıları	56
3.4. Verilerin Toplanması	56
3.4.1. Öntest Verilerinin Toplanması.....	57
3.4.2. Özetleme Becerisi Öğretiminin Yapılması Ve Yansıtma Yazıları Verilerinin Toplanması.....	57
3.4.2.1. Denel İşlem Basamakları	58
3.5. Verilerin Analizi	62
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	62
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	62

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın birinci alt amacına ait bulgular	64
4.2. Araştırmanın ikinci alt amacına ait bulgular.....	65
4.3. Araştırmanın üçüncü alt amacına ait bulgular	66

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	72
5.1.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulguların Tartışılması	72
5.1.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulguların Tartışılması	73
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulguların Tartışılması	76

5.1.3.1. ‘Bu öğretim sonucu edinmiş olduğunuz bilgilerin daha iyi özet yazıları yazmanızda etkili olacağını düşünüyor musunuz? Sizce öğretim öncesi ve sonrası özetleme becerileriniz ile ilgili ne gibi farklılar oluştu? Açıklayınız.’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Tartışılması.	76
5.1.3.2. ‘Öğretim aşamasında karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa neler? (konu ile ilgili kavram ve açıklamaları anlayamama, uygulamalı çalışmalardan yeterince verim alamama, vb.)’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Tartışılması.....	76
5.1.3.3. ‘Sizce bu öğretim öğrenciler için nasıl daha verimli olabilir? Önerileriniz neler?’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Tartışılması	77
5.2. Sonuç	79
5.3. Öneriler	80
5.3.1. Araştırmacılara Dönük Öneriler	80
5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	81
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	98

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. <i>Okuduğunu Anlama Stratejileri</i>	11
Tablo 2. <i>Okuduğunu Anlama Öntest Betimleyici İstatistik Sonuçları</i>	51
Tablo 3. <i>Kruskal-Wallis Testi İstatistik Sonuçları</i>	52
Tablo 4. <i>Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Öntest Betimleyici İstatistik Sonuçları</i>	52
Tablo 5. <i>Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İstatistik Sonuçları</i>	53
Tablo 6. <i>Denel İşlem Süreci ve Sontestlere Katılan Öğrencilerin Sayıları</i>	53
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sontest Puanları Normallik Testi Sonuçları</i>	64
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sontest Puanları Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i>	65
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Sontest Puanları Normallik Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Sontest Puanları Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i>	66
Tablo 11. <i>Bu Öğretim Sonucu Edinmiş Olduğunuz Bilgilerin Daha İyi Özet Yazıları Yazmanızda Etkili Olacağını Düşünüyor Musunuz? Sizce Öğretim Öncesi ve Sonrası Özetleme Becerileriniz ile İlgili Ne Gibi Farklılar Oluşturdu? Açıklayınız. Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri</i>	67
Tablo 12. <i>Öğretim Aşamasında Karşılaştığınız Zorluklar Var mı? Varsa Neler? (Konu ile İlgili Kavram ve Açıklamaları Anlayamama, Uygulamalı Çalışmalardan Yeterince Verim Alamama, vb.) Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri</i>	68
Tablo 13. <i>Sizce Bu Öğretim Öğrenciler İçin Nasıl Daha Verimli Olabilir? Önerileriniz Neler? Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri</i>	70

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
OAT	: Okuduğunu Anlama Testi
OSÜFE	: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri



EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek 1. <i>Okuduğunu Anlama Testi</i>	99
Ek 2. <i>Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri</i>	105
Ek 3. <i>Yazılı Bir Metni Özetleme Teknikleri Öğrenci Çalışma Rehberi</i>	106
Ek 4. <i>Özet Çalışması</i>	112
Ek 5. <i>Yansıtma Yazılarından Örnekler</i>	114
Ek 6. <i>Araştırma İzinleri</i>	117

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, genel bir ifade ile deneyim ve yaşantı sonucu bireyin davranışında oluşan görece uzun süreli değişikliktir (Terry, 2013). Öğrenme, deneyim ile kazanılmayan davranış değişikliği olarak adlandırılan olgunlaşma ve hastalık, yorgunluk ve baygınlık gibi geçici durumlarla oluşan davranış değişimleri ile açıklanamaz. Diğer bir deyişle, öğrenme, büyüme ve organizmada ortaya çıkabilecek bir takım geçici değişmelerle açıklanamayacak, kişinin çevresi ile etkileşimi neticesinde kendisinde bıraktığı çeşitli izlerin birer ürünü olan davranış ya da muhtemel davranıştaki nispi kalıcı değişmedir (Senemoğlu, 2018).

Öğrenme, basitten karmaşığa pek çok bilgi, beceri ve yeterliği içeren yaşam boyu devam eden (Driscoll, 2017) dinamik bir süreçtir. Böylece, her bir birey, çeşitli ve sayısız öğrenmeler ile şekillenen bir yaşam düzeni içinde kendi kararlarını vermekte ve bu kararlar doğrultusunda kendini anlamlandırabilmeye çalışmaktadır.

Öğrenmenin sağlanmasına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ve bunların planlı çalışmalarla yürütülmesi olarak nitelendirilen öğretim ise okullarda bireye dönük pek çok öğrenme durumunun tasarlanıp hayata geçirilmesi olarak yer alırken öğretim programlarında toplumun ihtiyaçları ve gelecek hedeflerinin göz önünde bulundurulduğu hedef davranışların da bireylere kazandırılması amaçlanmalıdır. Çünkü, toplumların

geleceklerine yön verebilmeleri ve ilerleme gösterebilmeleri açısından çok önemli bir yerde olan öğrenmenin gerçekleşmesi, olurluna bırakılamaz (Gredler, 2017).

Daha önceki zaman dilimlerinden farklı olarak içinde bulunduğumuz yüzyılda her alanda çok hızlı bir biçimde gelişmenin görülmesi, bu çağa ait yepyeni ve çok yönlü bilgi ve becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesini önemli kılmaktadır ve bu donanımlardan biri ise kuşkusuz yabancı dil öğretim ve öğrenimidir.

Yabancı dilde öğrenme, çocukların anadili ve ikinci dili öğrenme süreçleriyle benzerlik taşır. Bu da hedef (öğrenilen) dilde konuşmacıların ifadelerinin şekliyle değil anladıkları ve ilettikleri mesajlarla ilgilendikleri anlamlı etkileşimi -doğal iletişim-gerektirir. (Krashen, 2002). Fakat, yabancı dil olarak öğrenilen bir dilin çoğunlukla o dilin anadil olarak etkin olduğu ortamdan ayrı bir alanda öğretiliyor olması ve yabancı dil öğretmenlerinin pek çoğunun öğrettikleri yabancı dilde anadili seviyesinde yeterliklerinin olmaması, öğrenilen yabancı dilin anadili öğrenmeden farklı bir öğrenme işleyişinin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme ve öğrenme süreci, diğer yabancı dil öğretme ve öğrenme durumları ile benzerlik taşımaktadır.

Bu durumda, diğer yabancı dil öğrenme süreçlerinde de olduğu gibi İngilizcede öğrenme; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak nitelendirilen dört temel dil becerisinde yetkin olmayı ve beraberinde bu dilde iletişim kurabilmeyi ve dili tüm yönleriyle kullanabilmeyi gerektirmektedir. Dil becerilerinden dinleme ve okuma alıcı (pasif) dil becerilerini, yazma ve konuşma ise üretici (aktif) dil becerilerini oluşturmaktadır. Ancak, alıcı ve üretici dil becerileri birbirinden bağımsız olarak değil aksine çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim ve öğrenimin pek çok safhasında birbiri ile bütünleşik olarak işe koşulmaktadır.

Özetleme becerisi de okuma ve yazma becerilerinin iç içe geçtiği, alıcı bir beceri olan okuma ile okuyup anlama ve üretici bir beceri olarak yazma ve bir ürün ortaya koyma şeklinde yapılan karmaşık bilişsel süreçleri içeren bir beceridir. Buna göre, özetleme becerisi ediniminde en başta yer alan okuma, sadece yazılı sembollere zihinde anlam yükleme (Er, 2005) değil aynı zamanda okuyucunun okunulan metnin ana fikirlerini edindiği ve metindeki bilgiler ile var olan bilgileri arasında ilişki kurduğu (Saraç-Süzer, 2008) bir süreçtir. Okuduğunu anlama ise yazılı dille etkileşim ve ilişki kurarak eş zamanlı bir biçimde metindeki anlamı alma ve yapılandırma işlemi olarak

tanımlanmaktadır. Ancak, anlama üç unsuru gerektirir. Bunlar; anlamayı gerçekleştiren okuyucu (okuyucunun okuma eylemi süresince kendisinde var olan kapasite, yeterlilikler, bilgiler ve deneyimler), anlaşılacak olan metin (herhangi bir basılı ya da elektronik metin) ve anlamının bir parçası olan etkinliktir (okuma eylemi ile bağdaştırılan amaçlar, işlemler ve sonuçlar) (Snow, 2002). Böylece, okuma sürecine nelerin dahil olduğunu ve etkili bir okuma için nelerin gerekli olduğunu bilmek, bir okuma eyleminin taleplerini karşılamaya yönelik adımları atmayı mümkün kılar (Ismail ve Tawalbeh, 2015). Fakat, okuyucunun neyi niçin okuduğunu bilmemesi ya da bu konuda eksik veya yanlış bilgilerinin bulunması, okuduğunu anlamayı güçleştirir ya da imkânsız kılar.

Okuyucuların okuduklarını anlayamadıkları, içinde bulundukları bilişsel problem durumundan bir çözüme ulaşamadıkları durumlarda okuyucuların okuma sürecine ve ortaya çıkacak okuma ürününe dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlayarak kendi okuma deneyimlerini takip etmeleri, düzenlemeleri ve değerlendirmelerini sağlayan üstbiliş okuma stratejileri, (Baba-Öztürk, 2020) okuma eyleminin amacına ulaşmasında etkin rol oynar. Sonuç olarak, okuduğunu anlama stratejileri doğrultusunda okuma yapan bireyler, okuduklarını anlamlandırmada epey bir gelişme gösterebilirler (Bektaş-Bedir ve Dursun, 2020).

Kintsch ve van Dijk (1978)'in belirttikleri üzere, bir metnin okunup anlaşılması ile okuyucunun zihninde metnin genelini anlamaya dair bir ana fikir, öz oluşur. Taylor (1984) ise özet olarak adlandırılan bu ana fikrin okuyucunun metni ne denli anladığını gösterdiğinin varsayıldığını ve okuyucunun metni anlamasının geçerli bir ölçüsü olarak görüldüğünü ifade eder (Head ve diğerleri, 1989). Trites ve McGroarty (2005), yapmış oldukları çalışmalarında özet yazılarının okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini çoktan seçmeli bir okuduğunu anlama testinden daha iyi belirleyebildiğini ortaya koymuştur.

Özetleme becerisi ile okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında doğrudan ve oldukça önemli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, özetleme becerisi öğretiminin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin belirlenmesinin öğrencilerin üst düzey okuma ve yazma becerileri geliştirebilmelerine imkân sağlaması açısından bir hayli gerekli olduğu ve araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmüş ve bu araştırmaya konu edinilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Özetleme becerisi öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, özetleme becerisi öğretiminin Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye (pre-intermediate) dil seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini belirlemektir.

Aşağıda sıralanmış sorulara yanıt aranması araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

- 1- Özetleme becerisi öğretiminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi nedir?
- 2- Özetleme becerisi öğretiminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi nedir?
- 3- İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Anadil ve yabancı dil ediniminde temel bir beceri olan okuduğunu anlama yetisinin etkin bir şekilde öğrenimi, diğer dil becerileri kazanımlarının da elde edilmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Arıcı ve Taşkın (2019)'ın Türkçe okuma becerisinin dinleme, yazma ve konuşma dil becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ortaya çıkardıkları çalışması buna bir örnektir. Mart (2012) da araştırmasında İngilizce gelişmiş okuma becerilerinin ileri konuşma becerilerine katkı sağladığını vurgulamıştır.

Okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasına yönelik araştırılan ve uygulanan pek çok strateji, yöntem ve tekniğin olmasının yanı sıra öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olmasında okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında aktif katılım göstermesinin önemi bilinmektedir (Demirel ve Epçaçan, 2012). Bu bağlamda, okuma sonrası stratejilerden birisi olan özetleme ise öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde başat bir rol üstlenmektedir. Özetleme ile okuyucular, bir metinde yer alan önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayırır, metindeki temel kısımları belirleyerek bilgileri ilişkilendirir (Baştuğ ve diğerleri, 2021). Ancak, bireyin bir bilgiyi kendince ifade edebilmesini içeren özetlemede kuşkusuz daha ileri düzey düşünme becerilerinin kullanılması gerekmektedir. Bu üst seviye düşünme becerilerinin edinimi ancak kendini ve etrafında olup biteni anlayabilme ile nihalaşen öğrenme kazanımları ile mümkündür.

Üstbiliş, bireyin kendini bilmesi, neyi, nasıl ve hangi şekillerde öğrenebildiğinin farkında olması ve öğrenme sürecini buna göre planlamasıdır (Özbay ve Bahar, 2012). Yani, üstbilişsel becerileri edinmiş bir öğrenci, öğrenme deneyimlerini kontrol altına alabilir ve eleştirel bir biçimde bu yaşantıları sorgulayabilir. Özellikle yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin bu becerilerle donatılması ve bunları etkin kullanabilmeleri, akademik düzeyde bir öğrenimi başarı ile tamamlamaları için birincil öneme sahiptir.

Littlewood (2001), yabancı dil öğrenenlerin bireysel farklılıkların dil öğrenme sürecine olan etkisinin yabancı dil öğrenmeyi karmaşıklaştıran ve problemlili bir hal almasına yol açan nedenlerden biri olarak ifade ederken bireysel farklılıklarla ilişkili olarak öğrencilerin aile yapılarındaki farklılıklar, öğrenim gördükleri okul ve bulundukları çevre koşullarının da yabancı dil öğrenmesinde etkili birer unsur olduğunu belirtmiştir (Özer ve Korkmaz, 2006). Bu açıdan bakıldığında, yabancı bir dil olarak İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin derslerde uyguladıkları öğretim yöntem ve etkinliklerinde çeşitliliği sağlamaları, öğrencileri dil öğrenme stratejileri ile tanıştırmaları ve böylece öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerinde kendi bilişsel düzenlemelerini oluşturmalarına imkan vermeleri öğrencilerin İngilizce öğrenmede karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerinde son derece önemlidir ve İngilizce öğrenenler ancak özetleme stratejileri gibi bilişin bir adım ötesinde sentezleme, sorgulama, planlama, tasarlama, denetleme, yönetme ve sorumluluk alma gibi ileri düzeydeki biliş süreçlerini hayata geçirerek öğrenmelerini anlamlandırabilmede başarı sağlayabilirler. Bu bağlamda, bu araştırma ile özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin

okuduğunu anlama becerileri ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin ortaya konmasının amaçlanması, İngilizce okuduğunu anlamada özetleme becerisi ediniminin bilgilerin kalıcılığı, öğrenmenin yapılandırılması ve gelecekteki öğrenmelerin temellendirilmesinde üstlendiği aktif rollerin yanı sıra İngilizce öğrenenlerin öğrenme yaşantılarında karşılaştıkları engelleri ve güçlükleri kolaylıkla aşabilmesine yardımcı olması açısından anlamlıdır.

Bütün bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada, üstbilişsel becerileri etkin kullanmayı gerektiren özetleme, karmaşık bir zihinsel örüntüye sahip okuduğunu anlama ile ileri düzey akademik öğrenmelerin gerçekleştiği üniversite seviyesinde ele alınarak bu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin varlığı ve boyutu açıklanmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak araştırma ile elde edilen verilerin alana katkı sağlamak ve en önemlisi dil öğretimi ile ilgili aktif uğraşlar içerisinde olan öğretmen ve öğrencilere yön göstermeyi hedeflemesi de böyle bir araştırmanın yapılması gerekliliğini göstermektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin özetleme ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik hazırlanan metinleri dikkatli bir şekilde okuyup değerlendirdikleri ve kendilerine yöneltilen ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırmaya katılımı, veri toplamada belirlenen ölçme araçları ve ölçme araçlarına verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuduğunu Anlama: Yazılı bir metindeki bilgilerle zihni bir etkileşime geçme ve ilişki kurma yoluyla metindeki bilgileri okuma ile eş zamanlı olarak metinden alıp anlamlandırma sürecidir (Snow, 2002).

Özetleme Becerisi: Özetleme, kaynak metni, içerisindeki bilgileri koruyarak daha kısa bir hale dönüştürme sürecidir (Barzilai ve Elhadad, 1999). Özetleme becerisi ise özetlemenin nasıl yapılacağı ile ilgili kazanılmış bir öğrenme becerisidir.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri: The New South Wales Department of Education and Training (2010)'e göre üstbilişsel okuma stratejileri, bir okuyucunun bilişsel bir ödevi yerine getirirken nasıl bir ilerleme içerisinde olduğu hakkında fikir yürütüp süreci kontrol etmesini sağlayan planlı, maksatlı, belli bir amaca ve geleceğe yönelik zihni etkinlikler ve işlemlerdir (Meniado, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan özetleme becerisi, okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuma stratejileri ele alınmıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazında yapılmış olan ilgili araştırmalar incelenerek özetleme becerisi, okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Günlük yaşam ve öğrenimin her safhasında bütün öğrenmelerin birincil koşulu olan okuma, dört temel dil becerisinden biri olmasının yanında her bir dil becerisinin gelişiminde de başat rolü üstlenmektedir. Okuma olmadan yazma, dinleme ve konuşmanın ilerlemesi ve bu yetilere ait dil etkinliklerinin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi mümkün değildir.

Pek çok farklı tanımla bulunan okuma, harf, sözcük ve cümlelerin görülmesi ve seslendirilmesi olarak daha temel bir betimleme ile ifade edilirken anlama, kavrama, analiz etme gibi daha karmaşık zihni süreçlerle de açıklanmaktadır. Bu durumda, okuma, bir yazıdaki harf ve işaretleri tahlil etme ve bunları sesli bir biçimde belirtme (TDK, 2011), Demirel (2021)'e göre ise bilişsel eylemlerin psikomotor becerilerle birlikte işe koşularak yazılı sembollerin bir anlama büründürülmesi şeklinde nitelenebilir. Öyle ki, okuma, görsel bir hareket ürünü olmasının yanı sıra anlamayı da içerir ve okumada esas amaç, yazıların anlamlandırılmasıdır. Çünkü, anlama olmadan doğru ve etkili bir okumadan bahsetmek mümkün değildir. Ayrıca, Ahmed (2021)'in belirttiği gibi okuma, metinden anlam çıkarmada ve yapılandırmada ön bilgilerin ve okuma stratejilerinin dahil olduğu metin ve okuyucu arasında karmaşık bir etkileşim süreci olarak da düşünülebilir.

Bu açıdan bakıldığında, bir metni okuma ve anlamada okuyucunun geçmiş öğrenmelerinin gelecek öğrenmelerini oluşturmada kritik bir görev üstlendiği de anlaşılmaktadır.

Carrell ve diğerleri (1988) nin ifade ettiği üzere, Perfetti, Landi ve Oakhill (2005), 1999'da Perfetti tarafından uyarlanan okuduğunu anlamamanın bileşenleri olarak okuduğunu anlama sürecinin iki ana sınıflandırmasını, (1) kelimelerin tanımlanması ve (2) bu kelimeleri mesajlar şeklinde bir araya getiren dil işleme mekanizmalarının sürece katılımı olarak belirtmişlerdir. Psikolinguistik bakış açısına göre ise okuduğunu anlama, yazarın düşüncesi dil şeklinde (dilsel veri) okuyucunun ise dili düşünce olarak kodladığı oldukça karmaşık bir zihni sürecin nihai bir ürünüdür (Hosseini ve diğerleri, 2012).

Baştuğ ve diğerleri (2021) okuduğunu anlamayı okuma, okunulan şeyi anlama, işleme ve geri çağırma yetisi olarak tanımlamaktadır. Yani, okunulan bir söz ya da söz diziliminin zihni süreçlerden geçmesi, zihinde bilgi ya da bilgiler olarak depolanması ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanması okuduğunu anlamamanın neticesidir.

Okuma ve okuduğunu anlama kavramları ve bu kavramların kazanım biçimleri her dilde benzer olsa da yabancı dilde okuma ve okuduğunu anlama, ana dile göre daha fazla zaman gerektiren daha güç bir uğraştır. Er (2005)'e göre yabancı dilde okumada, kelimeler kısa süreli bellekte daha az kalırken okunulan şeye odaklanma daha fazla zaman almaktadır. Kasim ve Raisha (2017) ise İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin, sözcükselden ve sözdizinsel dil öğeleri arasında değişiklik gösteren dilsel ve sosyo-kültürel bilgi eksikliği nedeniyle İngilizce metinde yer alan bilgileri anlamada güçlük çekme, metnin uzunluğu ve etkili okuma stratejilerinin olmayışı gibi dilsel olmayan farklı sebeplerden ötürü okunulan yabancı dildeki metni anlamada zorluk çektiklerini öne sürmüşlerdir. Aebersold ve Field (2011), okuma metninin okuyucunun yaşantıları ile ilişkili olmasının gerekliliğini vurgulayarak öğretmenlerin okuma parçalarının öğrencilerin hayat deneyimleri ile örtüşmesini sağlayacak türde hazırlıklar yapmasının okumanın öğretme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Buna göre, okuduğunu anlamamanın yabancı dil yeterliği ve yabancı dilde toplumsal dil yetisi ile olan yakın bağı açıkça görülmekle birlikte okunulan metnin özellikleri gibi pek çok faktörün de okuyucuların yabancı dilde okuduğunu anlamasında etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Ek olarak, üniversitede yapılan okumalar, lisedeki okumalara kıyasla daha çok yönlü bir biçimde meydana gelir. Bu seviyede öğrenciler daha farklı metin türleri ile

karşılaşılabirler ve öğrencilerden metinleri okumaları ve anlamlandırmaları istenebilir. Fakat, akademik başarı için kaçınılmaz olan bu süreçlerin işletilmesinde genel olarak odak noktası dil öğrenme etkinlikleri için mühim olan okuma stratejileri öğretiminin yapılması değildir (Roehl ve Shiue, 2003). Bu nedenle, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin daha sistematik akademik okumalar yapabilmeleri için hem birinci ve hem de yabancı bir dilde okuduğunu anlama stratejilerinin farkında olmaları ve bu stratejileri etkili kullanabilme becerisini kazanabilmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Kuşkusuz İngilizcenin çağımızın bilim dili olması, akademik çalışmaların uluslararası literatürlerde görünür bir işleve bürünebilmesinin ancak İngilizce okuduğunu anlama stratejilerinin etkin öğrenimi ile mümkün olabileceğini açıkça göstermektedir.

2.1.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

1970'ler ve 80'lerde dil öğrenme stratejilerine dair hatırı sayılır derecede öne çıkan ilgi, okuma literatüründe okuma sürecine olan önemin artmasına yol açmıştır. Fakat, araştırmaların çoğu strateji alan yazınında daha fazla yer bulan okuma stratejileri ve okuma literatüründe sıklıkla konu edinilen okuma becerileri kavramlarını birbirinden ayırt etmede problemler yaşamaktadır (Liu, 2010). Urquhart ve Weir (1998)'in deyişi ile pek çok farklı strateji tanımına rağmen okuma becerisinin metin odaklı iken okuma stratejisinin okuyucu odaklı olması, okuma stratejisinin okuyucu tarafından alınmış bilinçli kararları temsil etmesi ve bir soruna karşılık bir yanıtı içermesi literatürde genel olarak kabul gören hususlardır (Liu, 2010).

Okuma stratejileri, okuyucunun metnin anlatmak istediğini çözme ve kelimeleri anlamaya yönelik çabaları ve metnin anlamlarını inşa etmesini kontrol etmek ve değiştirmek için kasıtlı ve amaca yönelik oluşturulan girişimleridir. Öte yandan, okuma stratejileri bilinçli ve sistematik bir planla ilişkili iken okuma becerileri, okuyucunun bilinçli karar vermesi olmaksızın otomatik olarak ve alışkanlık gereği kullanılır ve bu nedenle okuma stratejilerinden daha hızlı işe koşulur. Dahası, stratejik olma, okuyucunun kullandığı stratejiyi irdelemesi, etkinliğini gözlemlemesi ve gerektiğinde hedeflerini ve amaçlarını yeniden düzenlemesine olanak sağlar (Afflerbach ve diğerleri, 2008). Bu durumda, bir metnin anlaşılmasında çok önemli bir yere sahip olan okuma stratejilerini etkili kullanabilen okuyucular, okuduklarını doğru bir şekilde anlamlandırabilirler (Şahan, 2012).

Okuma stratejileri, alanyazında çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Pressley ve Afflerbach (1995) okuma stratejilerini; okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası olmak üzere üç başlık altında ifade etmiştir. Buna göre, Pressley ve Afflerbach (1995), okuma öncesinde iyi okuyucuların okuyacakları metni okumadan önce metnin okuma amaçlarını düşüncelerinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Okuma sırasında ise iyi okuyucuların metindeki önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayırt ederek önemli kısımları ve gerektiğinde metni yeniden okuduklarını, okuma sonrasında ise okudukları metin ile ilgili metinden ne anladıkları, metindeki bilgileri ileride kullanıp kullanamayacakları, kullanabileceklerse bu bilgilerin nasıl yarar sağlayabileceği üzerine çıkarımlarda bulunabildiklerini belirtmişlerdir (Gül, 2020).

Auerbach ve Paxton (1997) da okuma stratejilerini; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak üç grupta incelemişlerdir. Okuma öncesi stratejiler, anlamsal haritalandırmadan metnin ana fikrini edinmeye yönelik yüzeysel okuma yapmaya kadar bazı metin ile ilgili ön bilgileri harekete geçirme ve okumaya hazırlanma gibi alt stratejileri içerirken okuma sırası stratejiler, not alma ve metinden anlaşılana göstermek için resimler çizme gibi metni okurken anlayabilmeyi kolaylaştıran bazı stratejilerinden oluşur. Okuma sonrası stratejiler ise okuyucunun metin yazarının belirttiği hususlar konusunda ne düşündüğünü yeniden anlatması ve kendi yaşantıları ile metinde yer alanlar arasında ilişki kurması gibi metni çözümlemeye ve okuduklarını özetlemeye dair stratejileri içermektedir.

Bu stratejiler, okuduğunu anlama stratejileri başlığı altında bazı kaynaklardan derlenmiş, düzenlenmiş (Demirel ve Epçaçan, 2012 ve Baştuğ ve diğerleri, 2021) ve tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. *Okuduğunu Anlama Stratejileri*

Okuma Öncesi Stratejiler	Okuma Sırası Stratejiler	Okuma Sonrası Stratejiler
- Okuma amacını belirleme - Okunulacak metnin başlığına, basım tarihine ve yazarına bakma ve metne hızlı bir göz gezdirme ile metnin konusunu anlamaya çalışma	- Akıcı ve sürükleyici okuma - Stratejik not alma ve metindeki önemli kısımların altını çizme	- Özet çıkarma - Metindeki bilgileri farklı metinlerdeki bilgilerle derleyerek sentezleme ve yeni fikirler ortaya koyma

- Metin içeriği ile ilgili var olan ön bilgileri harekete geçirme
- Metni anlamaya dönük soru ve cevaplar oluşturarak anlamayı güçlendirme
- Metnin anlaşılıp anlaşılmadığına ve okuma eyleminin etkililiğine dair çeşitli değerlendirmelerde bulunma
- Metinde yer alan görselleri inceleyerek metnin içeriğine dair fikir yürütme
- Metinde anlaşılmayan kısımları tekrar okuma
- Metinde okuduklarına dair yazılar yazma, metni ve metinden ne anladığını yansıtma
- Metni anlaşılır kılmak için bazı sözcük ve kavramların açıklanması
- Anlamayı izleme stratejilerini kullanma ve buna göre okuma sürecini kontrol etme ve yeniden planlama
- Metinden ne anladığına ve metni nasıl yorumladığına ilişkin sözlü ifadelerde bulunma
- Metnin okunması ve anlaşılmasının gerekliliğinin anlaşılır kılınarak okuyucunun okuma motivasyonunun artırılması
- Metindeki bilinmeyen sözcük ve kavramları metnin bağlamından çıkarma
- Metnin içeriğine dair tahminlerde bulunma
- Çıkarım yapma ve okunulan metin ile ilişkili farklı metinler ve okuyucunun öğrenme deneyimleri arasında ilişki kurma

Ayrıca, literatürde ele alınan temel bazı okuma stratejileri de şu şekilde belirtilmektedir:

- Aşağıdan-yukarıya, yukarıdan-aşağıya okuma stratejileri (Field, 1999),
- Etkileşimsel okuma modelleri (Stanovich, 1980),

- Bilişsel, üstbilişsel ve sosyal-duyuşsal okuma stratejileri (Chamot ve Kupper (1989),
- Bilişsel, üstbilişsel ve destek stratejileri (Sheorey ve Mokhtari, 2001),
- Bilişsel, üstbilişsel ve telafi edici stratejiler (Shang, 2010),
- Küresel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve destek stratejileri (Mokhtari ve Sheorey, 2002).

a. Aşağıdan-yukarıya, yukarıdan-aşağıya okuma stratejileri

Goodman (1970), aşağıdan-yukarıya okuma stratejilerinin harfler, morfemler, heceler, kelimeler, ifadeler, gramer ipuçları ve söylem işaretçileri olarak pek çok dilbilimsel sinyali tanımayı ve bu sinyalleri düzene koymak için dilsel veri işleme mekanizmalarının uygulanmasını kapsadığını, fakat yukarıdan-aşağıya okuma stratejilerinin bir metni bir bulmaca çözme süreci yoluyla anlamak üzere bireyin kendi zekası ve deneyiminden yararlanmayı veya bir metinden neyin gerekli neyin gereksiz olacağına karar verme maksadıyla anlam çıkarmayı kapsadığını belirtmiştir (Chen ve Chen, 2015).

b. Etkileşimsel okuma modelleri

Etkileşimsel okuma modellerine göre, okuma ne aşağıdan-yukarıya ne de yukarıdan-aşağıya bir süreçtir. Okuma bir dizi okuma stratejisi olarak hem bir okuma problemi hem de bir dil problemidir. Etkili okuyucular, yukarıdan-aşağıya okuma stratejileri için bir takım okuma becerileri ve stratejilerine ve aşağıdan-yukarıya okuma süreci için dil yetkinliğine sahiplerdir. Ayrıca, bu okuyucular, okuma esnasında metinlere ve durumlara göre değişen etkileşimsel telafi edici süreçlerle uğraşmaktadırlar (Sood, 2015).

c. Bilişsel okuma stratejileri

O'Malley ve Chamot (1990), bilişsel okuma stratejilerini yeni gelen bilgiyi öğrenmeyi artıracak çeşitli yollarla ustaca kullanarak doğrudan işe koşmak olarak tanımlanan zihinsel stratejiler olarak tanımlar ve bilişsel okuma stratejilerinin tekrar, çıkarım yapma, aktarma, özetleme, tahmin etme, analiz etme, bağlamsal ipuçlarını kullanma, not alma ve cümle yapısı ve bilinmeyen kelimeler gibi hedef dilin belirli kısımlarını çalışmak gibi stratejileri içerdiklerini belirtirler. Ayrıca, O'Malley ve Chamot (1990), doğrudan belirli öğrenme ödevleri ile ilintili olan bilişsel okuma stratejilerinin her

çeşit öğrenme görevlerine uygulanabilirliğinin olmaması yönü ile üstbilişsel okuma stratejilerinden ayrıldığını da ifade etmektedirler.

d. Üstbilişsel okuma stratejileri

Üstbilişsel okuma stratejileri, okuyucunun okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası kullandığı ve okuyucunun kendi okuma serüveni ile ilgili söz sahibi olmasına ve okuyucuda bu yönde bir bilincin oluşmasına katkı sağlayan stratejilerdir (Çöğmen, 2008). Üstbilişsel okuma stratejileri ile okur, okuma eylemlerini izleyebilir, düzenleyebilir ve denetleyebilir.

e. Sosyal-duyuşsal stratejiler

Chamot ve Kupper (1989) ve Fedderholdt (1998), sosyal-duyuşsal okuma stratejilerinin bir öğrenenin herhangi bir dil probleminin çözümü için öğretmen, arkadaş diğer öğrenenler ya da anadil konuşmacıları ile etkileşim içerisinde bulunarak beraber çalışması ve kendi öğrenme davranışları üzerinde bir tür duyuşsal kontrol gerçekleştirmesi olarak ifade edilebileceğini belirtmişlerdir.

f. Destek stratejileri

Okuyucunun bir metni anlamasını kolaylaştıran sözlük kullanma, not alma, altını çizme ve metinsel bilgiyi (altını çizerek) vurgulama gibi basit destek mekanizmalarıdır (Sheorey ve Mokhtari, 2001).

g. Telafi edici stratejiler

Oxford (1990) ve Sinatra ve Dowd (1992), telafi edici stratejileri, okuyucuların okuduğunu anlamalarını engelleyen dil bilgisi ve bilinmeyen kelimelerin olması gibi durumları ortadan kaldırmak için oluşturulmuş stratejiler şeklinde açıklamışlar ve bu stratejilerin ön ve son kelime eklerinden kelimelerin anlamını bulmaya çalışmak, metni anlamak için metnin başlığından giriş ve sonuç bölümünden yararlanmak gibi çok çeşitli dilsel ve anlamsal ipuçlarını kullanmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir (Shang, 2010).

h. Küresel okuma stratejileri

Okuyucuların okumalarını düzenleyip yön verdikleri dikkatlice ve bilinçli bir şekilde planlanmış okuma stratejileri olan küresel okuma stratejileri, zihinde okumaya yönelik bir amaç oluşturma, metne, metin uzunluğu ve düzenlenme biçimi açısından göz gezdirme ve tipografik araçlar, tablolar ve şekilleri kullanma gibi okuma tekniklerini kapsar (Mokhtari ve Sheorey, 2002).

1. Problem çözme stratejileri

Okuyucuların bir metni okurken metinsel bilgiyi anlamada karşılaştıkları zorlukları çözmek için harekete geçirdikleri eylemlerdir. Metni okuma hızını metnin anlaşılmasının kolay ya da zor olması durumuna göre ayarlama, metinde yer alan bilinmeyen kelimeleri tahmin etme ve metni daha iyi anlayabilmek için metni yeniden okuma gibi teknikler, problem çözme stratejilerine örnek olarak verilebilir (Mokhtari ve Sheorey, 2002).

Okuma stratejileri ile ilgili bütün bu sınıflandırmalar düşünüldüğünde gerek okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası olarak tasarlanan okuma stratejilerinde gerek diğer okuma stratejilerinde okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinin okunulan metin ve metni anlamak için işe koşulan ön bilgiler gibi pek çok farklı bilişsel etmeni içermesi, bunun yanı sıra, okuyucuların okuduğunu anlama becerileri ve bu becerileri nasıl ve ne şekilde kullanabilecekleri bilgisine sahip olmalarının gerekliliği okuma stratejilerine dair araştırmaların ve yapılandırmaların zamanla bilişsel stratejilerden üstbilişsel stratejilere doğru çok boyutlu biçimlerde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

2.2. Üstbiliş ve Üstbilişsel Okuma

Üstbiliş, bilişsel psikolojiden bir kavram olmakla birlikte dil öğretme ve öğrenmede yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. İngilizce kelime anlamı olarak meta (*üst*); sonra ve ardındaki demek iken cognition (*biliş*); bilme veya kavrama süreci ya da eylemi olarak ifade edilmektedir (Aebbersold ve Field, 2011).

Üstbiliş kavramı ilk olarak Flavell (1976)'ın kişinin kendi bilişsel süreçleri, ürünleri veya bununla ilgili herhangi bir şey hakkında bilgi sahibi olması olarak tanımlanmıştır (Iwai, 2011). Brown (1977)'a göre üstbiliş olarak tanımlanan süreçler, bilginin önemli kısımlarını içerir ve ana vurgusu bilişlerin kendisinden ziyade kişinin kendi bilişleri ile ilgili bilgisidir. Ayrıca üstbiliş, öğrenme ile ilişkili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol sağlayan ileri seviye düşünme süreçleridir. Öğrenme ile ilgili olarak verilen bir ödevin nasıl ele alınacağına planlanması, anlamının düzenlenmesi ve ödevin tamamlanmasına dair ilerlemenin değerlendirilmesi üstbilişin bir gereğidir (Livingston, 2003).

Ek olarak, üstbilgi, aktif öğrenenlerin problemlerin çözümünde kullandıkları dört öz düzenleyicili mekanizmadan oluşur. Bunlar; problemin çözümü için atılan her adımın nasıl bir sonuç ortaya çıkaracağını *tahmini*, kişinin bir sonraki adımı *planlaması* ve bu her bir adımın etkinliğinin *izlenmesi* ile son olarak kişinin öğrenme stratejilerini *test etmesi*, *gözden geçirmesi* ve *değerlendirmesidir* (Baker ve Brown, 1980).

Flavell (1979) ise bilişsel düzenleme modelinde dört unsurdan bahseder. Bunlar; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler (veya görevler) ve eylemler (veya stratejiler). Üstbilişsel bilgi, insanın dünya bilgisinden bir kesit, üstbilişsel deneyimler ise herhangi bir entelektüel girişime eşlik eden ya da onunla alakalı olan bilinçli olarak gerçekleştirilen bilişsel veya duyuşsal deneyimlerdir. Hedefler (veya görevler) ise bilişsel bir girişimin amaçlarını tanımlarken eylemler (veya stratejiler) bilişler ve onları yerine getirmek üzere oluşturulan davranışları açıklamaktadır.

Üstbilişsel bilgi; kişi, görev (etkinlik) ve strateji olarak üç değişkeni açıklamaktadır. Kişi değişkeni, *birey içi/bireye ait farklılıklar*; kişinin kendi öğrenmesi ile ilgili inançları ve *bireylerarası farklılıklar*; kişinin kendi yeterliklerini diğer bireylerin yeterlikleri ile karşılaştırması sonucu bu bireyler ile ilgili edindiği bilgi ve *bilişe ait genellemeler*; kişinin yaşamın kendi içinde elde ettiği bilgiler ile ilgilidir. Görev değişkenleri ise bilişsel bir uğraşı neticesinde ulaşılan bilgiyi ifade eder. Kişinin bir görevi yerine getirirken *bilmenin kendisine dair gerçekleri anlayabilmesi* ve *görevin getirdikleri, hedefleri (gerçekleri) ile ilgili bilgilenmesi* görev değişkenlerinin iki alt unsurunu belirtmektedir. Son olarak, strateji değişkeni ile *bir görevin yapılabilmesinde hangi amaç ve alt amaçlara hangi stratejilerle ulaşılabileceğinin bilinmesi* açıklanmaktadır (Flavell, 1979). Ellis (1994) ise dili iyi öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve ilerlemelerini değerlendirmek ve öğrenmelerine yön vermesinde üstbilişsel bilgidен faydalandıklarını ve bu şekilde bir farkındalığın öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilme olanağını da sağladığını belirtmiştir.

Bununla birlikte, Juliebo, Maliky ve Norman (1998)'ın belirttikleri üzere, pek çok araştırmacı üstbilişsel bilgiyi üstbilişsel farkındalık olarak tanımlamışlardır (Ahmadi ve diğerleri, 2013). Baker ve Brown (1984)'a göre, üstbilişsel bilgi veya üstbilişsel farkındalık, kendimiz ile ilgili sahip olduğumuz bilgi, karşılaştığımız öğrenme etkinlikleri (görevler) ve işe koştığımız stratejilerdir (Singhal, 2001). Bu nedenle, üstbilişsel farkındalık kendi öğrenme yaşantılarımızda neyi, nasıl öğrendiğimize ve öğrenmede stratejileri kullanabilme becerilerimize dair bir bilince sahip olmayı içerir. Üstbilişsel

okuma stratejileri farkındalığı ise okuduğunu anlama süreci ile ilişkili olarak okuma esnasında okuma stratejilerinin kullanılmasının bu süreçte önemli bir faktör olmasını gösteren bir kavram olarak düşünülmektedir. (Ahmadi ve diğerleri, 2013). Mokhtari ve Reichard (2002) ise üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığını öğrencilerin sadece bağlamla etkileşimlerini düzenleme biçimlerine dair ne belirttikleri ile değil aynı zamanda strateji kullanımının etkili okuduğunu anlama ile nasıl bir bağ kurduğu ile de ilgili olduğunu söylemişlerdir. Öyle ki, öğrenenlerde üstbiliş, bilişsel stratejilerden farklı olarak üstbilişin olduğu bir farkındalık oluşturmakla geliştirilebilir ve akademik başarının artması ancak bu şekilde söz konusu olabilir (Schraw, 1998).

Fakat, üstbilişsel stratejiler, üstbilişsel bilgi ile karıştırmamalıdır. Üstbilişsel bilgi, değişmez olmasının yanı sıra yapılan görevler (etkinlikler) ile tekrar kazanılabilir ve ön bilgilerin kullanılmasını gerektirmesi ile de yaşla birlikte gelişim gösterir. Halbuki, üstbilişsel stratejiler, değişmeyen, durağan bir yapının aksine öğrenme sürecinde bireylere yol göstermek ve öğrenmelerini idare etmek gibi dinamik süreçleri içerdiğinden yaşa bağlı değil daha çok gerçekleştirilen göreve bağlı bir ilerleme gösterir (Zhang ve Guo, 2019). Ancak, yine de araştırmalar üstbilişsel stratejiler ve üstbilişsel bilgi arasında yakın bir bağ olduğunu göstermektedir. Şöyle ki, bir öğrenme etkinliğinde uygulanacak üstbilişsel stratejiler için üstbilişsel bilgiden yararlanılır ve bu üstbilişsel stratejilerin kullanımıyla kazanılan içgörüler, kişinin var olan üstbilişsel bilgisi ile özdeşleşir, ona eklenir. Bu durumda, üstbilişsel bilgi ve stratejiler birbirinden farklı olmakla birlikte birbiri ile etkileşim halinde olan iki boyutu temsil etmektedir.

Okuma ve üstbiliş ile ilgili olarak ise Baker ve Brown (1980), iyi okurların okurken kullandıkları bilişsel faaliyetlerin farkında olarak bunların kontrolünü sağlamaları gerektiği için okumanın pek çok nitelendirilmesinde üstbilişsel beceri ve etkinliklerin yer aldığını belirtmektedir. Çünkü okuma, çeşitli amaçlarla ve farklı teknikler kullanılarak yapılabilir. Bazen bir konu hakkında detaylı bir bilgi edinme için yapılan yoğun bir okuma, bazen sadece bir metnin ne ile ilgili olduğunu anlayabilmek için metne hızlıca göz gezdirme şeklinde olabilir.

2.2.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenen Özellikleri

Sheorey ve Mokhtari (2001), üstbilişsel okuma stratejilerini, öğrenenlerin okumalarını izledikleri veya yönettikleri bilinçli ve dikkatli planlanmış teknikler olarak

tanımlarken bu tür stratejilerin zihinde bir amaç oluşturma, bir ön izleme ile metne uzunluk ve düzen açısından göz atma veya tipografik araçları, tablo ve şekilleri kullanmayı içerdiklerini de belirtmektedirler. Bu durumda, üstbilişsel okuma stratejileri kullanan okuyucuların henüz metni okumaya başlamadan metin ile ilgili ön değerlendirmeler yapıp metinde yer alan görsel işaretleri ve metnin yazılış biçimini inceleyerek neyi niçin okuduklarına dair fikir edinmeleri, üstbilişsel okuma stratejilerinin sadece okuma esnasında değil aynı zamanda okuma öncesinde de aktif kullanıldığının çok açık bir göstergesidir.

Ayrıca, okuyucuların neyin okuma sürecine dahil olduğunu ve etkili okuma için neyin gerekli olduğunu bilmesi, bir okuma durumunun gerekliklerini yerine getirecek adımları atabilmelerini mümkün kılar (Ismail ve Tawalbeh, 2015). Öyle ki, üstbilişsel okuma stratejileri, okuyucuların farkındalık bilgisi ve kontrolünü artırmak, okuduğunu anlamayı geliştirmek ve anlamaya yönelik eylemlerinin başarılı olup olmadığını değerlendirmeleri için oluşturulmuş stratejilerdir (Zhang ve Seepho, 2013). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere üstbilişsel okuma stratejileri metni anlamaya dair amaçlarının yanı sıra okuma işinin kendisine dair okuyucuyu bilinçlendirmeyi, okuyucunun okuma eyleminde edilgen değil okuma sürecinin takip edicisi ve yürütücüsü konumunda olmasına imkan sağlayarak okuyucunun okumada etkin bir rol üstlenmesini, kısacası okuyucunun kendi okuma işinden kendisinin sorumlu olmasını esas alır.

Okuma süreci, birbirinden farklı ama karşılıklı ilişki içinde olan kodlama ve anlama olarak tanımlanan iki ögeden oluşur. Akıcı okuyucular, kodlamayı, yani sözcük tanımayı otomatik olarak doğru bir şekilde gerçekleştirebilirler. Böylece, okumanın asıl amacı olan okuyup anlamaya daha fazla zaman ayrılarak bilişsel enerjinin büyük bir bölümü olması gerektiği şekilde kullanılmış olur (Samuels, 1988). Bu durumun ikinci yabancı dil okuma başarısının artmasında çok büyük katkısı vardır (Segalowitz, 2003). Çünkü, ikinci bir yabancı dilde okuma yaparken pek çok bilinmeyen kelime, sözdizimsel yapı gibi anlamayı güçleştirici unsurlarla karşılaşılabilir ve bu sorunu çözebilmek için okur, bağlamsal ipuçlarını takip edip anlama gibi çok sayıda bilinçli stratejilere başvurabilir. Okurun var olan anlama durumunu düzenleme ve denetlemesi için kullandığı üstbilişsel okuma stratejileri, okuma hızının düşmesine neden olup okuma etkililiğini etkileyebilirken okuma başarısını artırmaktadır (Phakiti, 2006). Bu doğrultuda, üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlamada çok önemli bir görev üstlendiği söylenebilir.

Dahası, Devine (1993), bilişsel stratejilerin bir konu alanının içerisinde yer alması muhtemelken üstbilişsel okuma stratejilerinin birden fazla konu alanını içermesi yönüyle bilişsel stratejilerden farklılaştığını, başka bir deyişle, bir anahtar bilgiyi elde etmek için metni gözden geçirmenin bilişsel stratejileri kullanmayı ifade ederken metinsel bilgiye ulaşmak için metni gözden geçirmenin etkinliğini değerlendirmenin ise üstbilişsel bir strateji ile açıklanabileceğini ifade etmiştir (Salatacı ve Akyel, 2002).

Hacker (1998), iyi okurların okurken özetleme, metindeki ifadeleri başka sözcüklerle anlatma, sorular oluşturma ve onları yanıtlama, okunulan konu ile ilgili ön bilgileri harekete geçirme, metni anlayıp anlamadıklarına dair öğrenmelerini denetleme ve sonrasında metni yeniden okuma veya metnin anlaşılmasında anlamayı sağlayacak düzenleme stratejilerini (fix-up) kullanma gibi çok sayıdaki bilişsel ve üstbilişsel zihni aktiviteleri düzenleyebileceğini belirtmiştir (Cromley ve Azavedo, 2006). Bu nedenle, üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı olan bireyler, üstbilişsel okuma stratejilerinden yararlanarak öğrenmede karşılaştıkları zorluklara karşı ne yapmaları gerektiğini bilebilirler (Ahmadi ve diğerleri, 2013).

Üstbilişsel okuma yapabilen bir okur, hangi okuma amacına göre hangi okuma stratejisini nasıl kullanması gerektiğini bilebilir. Bunun yanı sıra, kullandıkları okuma stratejilerini okuma esnasında düzenleyebilir (Mokhtari ve Sheorey, 2002). Bir başka ifadeyle, iyi okuyucular, okuma sırasında kullandıkları bu stratejileri okudukları metne göre uyarlayabilmede başarı gösterirler.

Yau (2005), yapmış olduğu araştırması sonucu, usta okuyucuların daha az beceri gösteren okuyucular ile okuma stratejileri kullanımı tercihlerinde farklılıklar olduğunu belirterek usta okuyucuların okuma sırası ve sonrasında çıkarım yapma, özetleme ve sentezi daha çok kullandıklarını fakat okumada daha az beceri gösteren okuyucuların ise çıkarma, yerine koyma, başka sözcüklerle anlatma ve tekrar stratejilerini kullanmayı seçtiklerini belirtmiştir.

2.3. Özetleme Becerisi

Önemli bir fikri önemsiz bir fikirden ayrı tutarak metni yeniden yazma işi (Çıkrıkçı, 2004) olarak tanımlanan özetlemenin bütün okuma stratejileri ele alındığında en önemli ve en kuşatıcı strateji olduğu söylenebilir. Çünkü, özetleme, anlama, metindeki

bilgileri düzenleme ve hatırlama için çok mühim bir araç olmakla birlikte metindeki ana fikirleri belirleme, ana fikirleri yardımcı fikirlerden ayırt etme, metnin yapısını ve yazılış biçimini belirleme ve metinde yer alan olaylar dizisini bilme gibi pek çok temel bilişsel etkinlikleri kapsar (Ponce, 1993). Bu nedenle, iyi bir özet yazısı yazmanın öncelikli koşulu, metni iyi anlamayı, dahası ileri düzeyde okuduğunu anlama becerilerine sahip olmayı gerekli kılar. Nuttal (1996)'ın da ifade ettiği üzere, özet yazma ancak özeti yazılacak metnin tam anlaşılması ile gerçekleşebilir.

Bir anlamlandırma stratejisi olan özetleme ile kişi, var olan bilgilerini yeni bilgilerle ilişkilendirerek anlamlandırır (Alan, 2016). Bu durumda, özetleme, öğrenilen bilgilerin yapılandırılması ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında etkin bir rol üstlenir. Ayrıca, McNamara ve diğerleri (2007), özetlemenin sadece okuduğunu anlamayı değil, okuduklarını makro seviyede tanzim etmeyi ve önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırtmayı gerektirdiğinden okuyucunun kavrama düzeyini de artırdığını belirtmişlerdir. Senemoğlu (2018)'nin de açıkladığı üzere özetleme öğrencinin özetleme ile ilgili şu üç hususu izlemesini gerektirmektedir. Bunlar:

1. Metni anlamak için okumak,
2. Metindeki önemli bilgilerin farkına varmak,
3. Ve bu bilgileri kendi kelimeleriyle anlatmak.

İlköğretimden yükseköğrenime ve hatta ileri düzeyde akademik çalışmaların gerçekleştirilmesi sürecinde dahi özetleme temel bir beceri olarak yer almaktadır. Erdem (2012)'in belirttiği gibi, özetlemenin yeni bilgilerin edinimini kolaylaştırması nedeniyle sıklıkla tercih edilen bir öğrenme becerisi olması özetleme ile pek çok üstbilgi becerisi ve stratejisinin kullanımını da beraberinde getirmektedir. Brown, Day ve Jones (1983) benzer bir şekilde özetlemeyi okuma dil becerisi ile doğrudan ilişkilendirerek özet çıkarmada üst düzey bilişsel stratejilerin gerekliliğine değinmişlerdir.

Özetleme zamanla gelişme gösteren bir beceri olduğundan üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin özet yazıları daha küçük yaştaki ve alt sınıflarda öğrenim gören çocuklardan daha iyidir. Çünkü, bu öğrenciler, özet yazmadan önce özet yazılarını planlamada, metindeki önemli bilgileri iyi sıralayabilmede ve aynı sayıda kelime ile daha fazla fikri ifade etmede daha başarılıdırlar (Brown ve Day, 1983). Ancak, özetleme her ne kadar yaşa bağlı olarak ilerlese de ve iyi özet yazarlar ileri yaşlardaki kişiler olsa da kötü özet yazarlar her yaşta olabilir. Bunun yanı sıra, çocuklar ve yetişkinlerin özet

yazma becerilerindeki esas farklılık, bir metindeki önemli bilgileri seçme olabilir. Erken yaştaki ilköğretim okulu öğrencileri özet yazılarının özgün metinden daha kısa olması gerektiğini bilebilirken önemli bilgilerden ziyade önemsiz bilgilere yoğunlaştıklarından hangi bilgileri özetlerine dahil edip etmemeleri konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Anderson ve Hidi, 1989). Dolayısıyla, özetleme öğretiminin ilköğretim yıllarının erken dönemlerinden itibaren öğrencilere öğretilmeye başlanmasının önemi çok büyüktür. Erken yaşlardan itibaren özetleme becerisi edinimi, öğrenenlerde bilimsel metotlu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Erdem, 2012). Özetlemenin çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bir arada belirli ilkeler doğrultusunda uygulanması ile gerçekleşiyor olması ve bu süreçlerin tıpkı bilimsel bir çalışma yapmak gibi belli bir sistem dahilinde yürütülmesi bu savı destekler niteliktedir. Bu nedenle, özet yazarken daha önceden belirlenmiş birtakım kuralları doğru bir şekilde adım adım takip etmek son derece mühimdir.

2.3.1. Özetleme Becerisi Öğretimi, Yöntemleri ve Öğrenen Özellikleri

Özetleme, öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme gibi pek çok açıdan dil yeterliklerinin ve üstbilişsel farkındalık edinimlerinin ilerlemesine katkı sağlarken öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesine dair de çok önemli yanıtlar sunmaktadır. Braxton (2009)'ın ifade ettiği üzere özetleme, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşünme fırsatı verirken öğretmenin öğrencilerin bir konuyu anlayıp anlamadıklarını bilmesine imkan sağlamaktadır. Bu da öğretmenin gerekli gördüğü alanlarda öğrencilere ek bilgilendirme ve konu tekrarı yapabilmesini kolaylaştırmaktadır.

Özetlemenin yaş ilerledikçe gelişim göstermesi, bu becerinin lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerde olması gerektiği şekilde var olduğu anlamına gelmez. Çünkü, Khoshsima ve Nia, (2014)'nın da açıkladıkları gibi ikinci dil ya da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üst sınıf öğrencilerinin öğrenmelerini başarılı bir biçimde yapılandırabilmeleri için özetleme becerilerinin iyi olması gerektiği bu alandaki pek çok araştırmada ortaya konmuş bir gerçektir.

Alan (2016), özetleme becerisi ediniminin öğrencilerde bilginin ezberlenmesi değil anlamlandırılması ve içselleştirilmesine imkân sağladığını belirtirken üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında öğretimin, düşük seviye dil becerilerine sahip öğrencileri

kısıtlı bir sürede yoğun bir dil öğrenimine maruz bırakmak ve öğrencilerin donatıldıkları bu yabancı dil becerileriyle bölümlerindeki derslerini anlayabilmelerinin amaçlandığını ifade etmiştir. Ayrıca, Alan (2016), bu kısa süre içerisinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ve derin öğrenme süreçleri içerisinde bulunabilecekleri öğrenme durumlarını sağlamanın mümkün olmamakla birlikte yine de dil derslerinin hemen hemen her birinde farklı metinlerin çalışılmasının strateji öğretimine imkân vermekte olup üst düzey düşünmeyi gerektiren ve derin öğrenmeyi sağlayabilen özetleme becerisinin öğretiminin de sınıflarda rahatlıkla yapılabileceğini öne sürmüştür.

Dahası, özetleme stratejilerini kullanma, kişinin bir metni okuması ile doğal olarak yapabileceği bir beceri olmadığından okullarda öğretmenlerin öğrencilere özet nasıl yazılır, özet metinde ne gibi unsurların yer alması gerekir ve özet yazılırken dikkat edilecek kısımlar nelerdir hususlarını öğretmeleri gerekir ve öğrenciler ancak bu şekilde özetleme becerisini edinebilirler (Bulut ve Akyol, 2014).

Özbay (2009) ise öğretmenlerin özet yazma çalışmalarında öğrencilerin özet yazılarını gözden geçirerek bu yazıların özet metin özelliklerini kapsayıp kapsamadıklarına dair bir sonuca varmaları gerektiğini ortaya koymuş olup özet yazamayan öğrencilerin asıl metinle ilgili hatırladıkları pek çok bilgiyi özet yazılarında ifade etmek istediklerini ancak okudukları veya dinlediklerini kelimesi kelimesine özet metne aynen aktardıklarını belirterek bu noktada özetleme becerisi öğretiminin önemine ışık tutmuştur (Erdem, 2012). Bu durumda, Pakzadian ve Rasekh (2012) ise özetleme stratejileri öğretimi almış öğrencilerin asıl metindeki fikirleri kopyalayıp özet metne dahil etmek yerine kendi kelimeleri ile bir fikri başka türlü anlatabilme becerisine sahip olduklarını ve böylece gelecekte daha iyi araştırmacılar olabileceklerine değinmiştir.

Özetleme becerisinin özetleme stratejileri yoluyla ediniminde diğer öğrenme stratejilerinde de olduğu gibi nasıl bir öğretme yaklaşımının izlenmesi gerektiği hususunda bazı fikirler ileri sürülmüştür. Senemoğlu (2018), öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili yapılan pek çok çalışmada iki temel yaklaşım üzerinde durulduğunu ve bunların doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim olduğunu belirterek doğrudan öğretimin içeriği ile ilgili ifadeleri şu şekilde sıralamıştır:

-Doğrudan öğretim ile öğrencilerin öğrenecekleri konuya dair ön öğrenmeleri hazır hale getirilir,

-Öğrenilecek davranışın açıklanması ve gösterilmesi ile öğrenciler, ne öğrenecekleri konusunda haberdar edilir,

-Öğrencilerin öğrendikleri davranışı sergilemeleri için imkan tanınır,

-Öğrencilere göstermiş oldukları davranış hakkında geri bildirim verilir.

Bunun yanı sıra, Senemoğlu (2018), öğretmenin öğrenme stratejilerini nasıl kullandığını sesli olarak öğrencilere sunarak bu konuda onlara model olduğu ve bilhassa okuduğunu anlama stratejilerinde doğrudan öğretim modeline bir alternatif olarak düşünülen karşılıklı öğretme yaklaşımının ise özöğretimli öğrencilerin kavrama stratejilerinden özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme stratejilerini kazanmalarında daha çok fayda sağladığını vurgulamıştır.

Brown ve Palincsar (1985), karşılıklı öğretme yaklaşımında öğretmenin izlemesi gereken bazı adımlardan bahsetmişlerdir. Bunlar:

-Öğretmen açık, aleni ve somut bir şekilde öğrencilerin anlamasını istediği etkinlikleri (öğretmek istediği konuyu) modelleyerek açıklamalıdır,

-Öğretmen, etkinlikleri bağlamından arındırılmış becerilerle değil uygun içeriklerle modellemelidir,

-Öğrenciler, öğrenmede stratejik bir müdahaleye (strateji kullanımına) neden gereksinim duyulduğu ve belli bir stratejinin işe yararlılığı konusunda tam olarak bilgilendirilmelidir,

-Öğrenciler, stratejilerin kullanımının öğrenmelerine katkı sağladığını fark etmelidirler,

-Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebildiklerinin gözlemlenmesiyle etkinliklerin sorumluluğu (konuları anlamaya dönük) onlara verilmelidir,

-Fakat, bu sorumluluk alma süreci, öğrencilere daha rahat üstesinden gelebilecekleri etkinliklerin uğraşısının sunulması ile kademeli olarak oluşturulmalıdır,

Son olarak, öğrencilere yapmış oldukları etkinlikler için verilen dönüt, öğrencilerin öğretimin bir sonraki adımına geçmek için yeterli motivasyona sahip olmaları desteklenerek içinde bulundukları öğrenme düzeyine göre düzenlenmiş olmalıdır.

Bu adımlardan da anlaşılacağı üzere, karşılıklı öğretim, öğretmenin öğrencilere istenilen davranışın kazandırılmasında bir rol model olarak öğrenme serüvenini başlattığı ve daha sonra aşamalı bir şekilde öğrencilerin kendi davranış kazanımlarını oluşturmalarında kendi öğrenmelerinin denetimini üstlenmeye teşvik edildiği hem öğretmenin hem de öğrencinin birlikte çalıştığı ve birbiri ile etkin bir iletişim kurduğu bir süreçtir.

Karşılıklı öğretim modelinin sunduğu üstbilgi becerileri kullanabilen özöğretimli öğrenci yetiştirme tutumuna rağmen, çoğu araştırmacı öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretim yolu ile yapılmasının gerekliliğini öne sürmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990). Vural ve Selvi (2019) de öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında strateji öğretiminde doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemleri arasında bir farklılık oluşmadığını bulmakla birlikte doğrudan öğretimle strateji öğretiminin gerçekleştiği grupta bu öğretimin katılımcıların strateji kullanımına dair az da olsa bir etki oluşturduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunun dışında, özetleme öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemi seçimine ilişkin öğretmenlerin özetleme öğretimini doğrudan öğretim ile yapmaya yönlenmelerinde özetlemenin anlamayı ölçmede işlevsel bir strateji olmasının etkinliği söz konusudur (Abdi ve diğerleri, 2016). Zafarani ve Kabgani (2014) de yapmış oldukları çalışmaları ile özetleme stratejisinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Bu araştırmada doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim yöntemleri harmanlanarak kullanılmıştır. Öğretimde öğrencilere neyi nasıl öğrenecekleri hakkında bilgi verilmesi ve özet yazılarının geri bildiriminin sağlanması gibi doğrudan öğretim yönteminin unsurlarından yararlanılırken öğretmenin örnek özetleme alıştırmasını sesli bir biçimde öğrencilere anlatması, özetleme ile ilgili açıklamaları ve örnekleri öğrencilerle birlikte ele alarak değerlendirmesi, öğrencilerin kendi özet yazılarını kendilerinin değerlendirmesini sağlaması, özet metin oluşturmada zaman zaman öğrencilerin birlikte çalışmaları ve birbirlerinin özet yazılarını değerlendirmeleri gibi hususlarla da karşılıklı öğretim yönteminin kullanılması söz konusu olmuştur.

Öğretim yönteminin özetleme becerisine etkisine ek olarak öğrencilerin özet yazıları yazmalarının istenmesinin etkililiğine dair Kiewra ve Dubois (1998), bazı önemli kısımları ele almışlardır. Bunlar:

-Öğrenme amacıyla yazılan özetler, söylemek ve düşünmekten daha önemlidir,

-Özetlerin kalıcı kayıtlar olması, istenildiğinde geriye dönük olarak okunabilmesini sağlar,

-Herhangi bir konudaki bilgi eksikliklerini belirlemede özetleme bir çeşit yol göstericidir. Özet yazısı düzenlendiğinde ya da yazıldığında özeti yazılan konuya ilişkin bilgi eksiklikleri de ortaya çıkar.

-Özetlerin metni okuyan diğer öğrenenlerle değiştirilmesi ile bilginin paylaşılması ve öğrenilmesine de katkıda bulunulmuş olur.

-Özetlemesi yapılan metindeki fikirlerin bilinmesi gerektiğinden özet yazma, öğrenenleri yazılı sınavlara da hazırlar (Erdem, 2012).

2.3.2. Özetleme Becerisi Ediniminde Asıl Metnin Etkisi

Farklı metin türlerinin özetleme yapmada üstlendikleri rol incelenirken her bir çeşit metnin farklı anlatım biçimini de temsil ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre, özetlemede okunulan metnin içeriği kadar bu metnin ne amaçla yazıldığının, yani ne tür bir metin olduğunun da iyi bilinmesi gerekir.

Aynı amaçla bir araya gelmiş cümlelerle oluşturulmuş anlamca bütünlük arz eden yapı olarak tanımlanan metnin (Çetin ve Bulut, 2020) pek çok farklı sınıflandırması yapılmakla beraber metin türleri iki başlık altında ele alınabilir: Bilgilendirici ve anlatısal metinler. Bilgilendirici metinler; araştırma makaleleri, tezler, betimleyici durum raporları ve ders kitapları gibi bilgi verme amaçlı yazılmış metinler iken anlatısal metinler; öykü, şiir, destan, deneme ve gezi gibi dilin anlatım aracı olma işlevine yönelik kullanımını gerektiren metinlerdir (İşeri, 2021).

Bunun yanı sıra, anlatısal metinler, öyküleyici, bilgilendirici metinler ise öğretici metinler olarak da ifade edilmektedir (Güneş, 2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda ise metin türleri bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir şeklinde üçe ayrılmıştır (MEB, 2018). Bu çalışmanın bu kısmında ise metin türlerine ilişkin Çetin ve Bulut (2020)'un sınıflaması esas alınarak metin türlerinden bilgilendirici ve anlatısal metinlerin bir metni özetlemeye etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.

İşeri (1998)'ye göre bilgilendirici metinlerde yapılması gereken ilk iş metnin konusunu belirlemektir. Daha sonra yazarın konuyu nasıl bir perspektifle ortaya

koyduğunu, metnin asıl olarak ne anlatmak istediğini bulmak ve bir değerlendirme yapmak gerekir. Anlatısal metinler ile ilgili olarak ise Todorov (1980), anlatısal metnin dilbilimsel ve yazınsal iki boyutu olduğundan bahseder. Burada yazar, metni oluştururken dilin sağladığı olanaklardan faydalanarak kendi ifadesi (deyiş) ile okuyucuya mesajını aktarırken okuyucu da okuduğu o metnin bütününe yeniden yorumlar ve anlamlı hale getirir (İşeri, 1998).

Kolaç (2009) ise bilgilendirici ve anlatısal metinlerin genel özelliklerini sıralarken bilgilendirici metinlerle ilgili olarak bu metinlerde kelimeler ve cümlelerin gerçek anlamıyla sunulduğunu, nesnel bilgilerin yer aldığını ve tanım, yer ve zaman gibi somut bilgiler içerdiğini, bu bilgilerin grafik, şekil ve tablolara dönüştürüldüğünü ve yazarın ilettiği mesajların açık ve net olmasının yanı sıra bu iletilerin gerçek hayatta bir izahı olduğunu, anlatısal metinlerin ise estetik kaygı güdülerek yazılan bir olaya dayanarak belirli bir plan dahilinde olay örgüsü, duygusal ve hayali unsurlar ve öznel ifadeler içeren metinler olduğunu ve bu metinlerin içeriğindeki kelime ve cümlelerin anlamlarının örtük olup görünen anlamları dışında okuyucuda farklı anlamlar çağırıştırabileceğini ve bu nedenle anlatılanların gerçek yaşamda bir karşılığının olmayabileceğini belirtmiştir.

Öncelikle, öğrencilerin özetleme yaparken neredeyse hatırladıkları her bilgiyi asıl metindeki sıraya uygun bir biçimde yazmaya çalışmaları asıl metnin tekrar yazılması gibi özet yazım kurallarına aykırı bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Anlatısal metinlerde bu duruma pek sık rastlanmazken özet yazarları bilgilendirici metinleri özetlerken bu yanılgıya çokça düşmektedirler. Bu ise, bilgilendirici metinlerin özetlerinin yazılmasını epey bir zorlaştırmaktadır (Epçaçan, 2018). Aksine, Gündüz ve Şimşek (2012) ise oyun, öykü ve roman gibi kurmaca metinlerin yahut anı ve deneme gibi öğretici metinlerin özetlenmesinin yoğun bilgi aktarımında bulunan ansiklopedi veya makale gibi bilgilendirici metinlere kıyasla daha kolay olduğunu ifade etmektedirler (Kurnaz ve Akaydın, 2015).

Ek olarak, Bulut ve Akyol (2014) da yapmış oldukları çalışmada araştırmaya katılan ilköğretim düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenlerin metin özetlemelerinde belirli özetleme kurallarını uygulamalarının anlatısal metinlerde bilgilendirici metinlere kıyasla daha başarılı gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Çünkü, Simmons ve Kameenui (1998), özellikle ilköğretimde öğrencilerin daha çok anlatısal metinlerle karşılaşmasının dili sade olan bu tür metinlerde yer alan olayların okuyucuların zihninde daha net belirmesine neden olduğunu ortaya koymuştur (Tavşanlı, 2014).

Bilgilendirici metinlerin anlaşılmasının zor olması ile ilgili olarak Recht ve Leslie (1988), bu metinlerin anlatısal metinlere göre içerdiği konular açısından içinde daha özel sözcüklerin bulunması, çok sayıda kavramın kullanılması, genellikle okuyucunun ön bilgilerine dayanması ve çeşitli metin yapılarını içermesi gibi sebeplerin düşünülebileceğini ifade etmişlerdir (Özdemir, 2017).

Fakat, bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde karşılaşılan zorluklar, bu metinleri özetlemeyle aşılabılır. Nitekim, Sidekli (2021)'nin de belirttiği gibi özetleme ve okuduğunu anlama gibi bazı öğretim stratejileri ile öğrencilerin bilgilendirici metinler üzerinde aktif çalışmalara katılımı sağlanarak öğrencilerin bu metinlerdeki anlama becerilerinin gelişmesi gerçekleşebilir. Görgen (1997) de lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniğini etkili bir şekilde uygulayan öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metni daha iyi anladıklarını ve buna paralel olarak hatırlama düzeylerinin de artış gösterdiğini belirterek özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerisi olan öğrencilerin bilgilendirici metinleri daha iyi öğrendikleri ve hatırladıklarını dolayısıyla bu becerilerin öğrencilere okulda öğretilebileceğini önermiştir.

Bununla birlikte, yaş tıpkı özetleme becerisinde olduğu gibi bilgilendirici metinlerin anlaşılması ve özetlenmesinde de önemli bir belirleyicidir. Okullarda öğrencilerin her bir üst sınıfa geçtikçe daha fazla sayıda ve çeşitlilikte bilgilendirici metinle karşılaşılıyor olmaları, öğrencilerin bu metinleri anlamasını ve bunlarla ilgili yapılan etkinliklerde daha iyi başarı göstermelerini sağlamaktadır. Öyle ki, Kurnaz ve Akaydın (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve anlatısal metinleri özetleme becerilerini ele aldıkları çalışmalarının sonucunda öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetlemede daha iyi olduklarını saptamışlardır. Okur (2011) da öğretmen adaylarının özetleme becerilerine yönelik araştırmasında öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetlemede anlatısal metinlere kıyasla daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca, Akyol (2021)'un etkili bir özet yazabilmek için birtakım kurallar sıraladığı ve özetleme yapacak kişinin özeti yazılacak asıl metnin yapısı hakkında bilgi edinmesi gerektiğini belirttiği çalışmada da anlatısal metinlerin özetlenmesinin bilgilendirici metinlerin özetlerinin yazılmasından daha basit olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra Akyol (2021), metnin biçimi ve zorluğu hususunda da birkaç noktaya dikkat çekmiş ve bu hususları şu şekilde ifade etmiştir:

- Uzun metinleri özetlemek daha zahmetli ve zordur.

- Karmaşık metinlerin özeti çıkarılırken bu metinlerden hangi bilgilerin özete dahil edileceği veya edilmeyeceğini saptamak, bu bilgiler üzerine yoğunlaşmak ve bir karar vermeyi gerektirdiğinden bu metinleri özetlemek daha çok çaba gerektirir.

- Özeti yapılacak metnin özetleme sırasında okuyucuda olması, özet yazımını daha kolay hale getirir.

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991) ise özetlenen metnin özelliklerinin özetlemede etkisinin büyük olduğunu ve bu nedenle, özetlemeye başlarken metnin özetlenebilecek basitlikte olabilmesi için öğretmenlerin bazı kuralları dikkate alması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar:

-Kısa bir metin seçin. Kısa bir metinde konu alanlarını saptamak ve ana fikirleri incelemek daha kolaydır.

-Kolay bir metin belirleyin. Öyküler fazla zorlayıcı olmadığından öncelikle öykü özetinin yapılmasını sağlayın ve her bir özetleme aşamasında daima öğrencilerin nasıl özetleme yaptıkları ve orada özetlemeye dair bahsi geçen konuların öğreniminin neden önemli olduğunun tartışılması takip etmelidir. Öğrenciler metni anladıkça görüşlerini daha çeşitli ve zengin anlatımlarla şekillendirebilirler.

-Çok karmaşık olmayan metinleri seçin. Öğrencilerin önce bildikleri kavram ve düşünceleri içeren metinleri özetlemesi gerekir. Bu metinler, metinlerdeki önemli noktaların fark edilmesinin daha kolay olacağı bir biçimde düzenlenmelidir.

-Öğrenciler iyi düzenlenmiş metinleri çalıştıkça daha zor metinleri daha kolay bir şekilde öğrenebilir.

-Öğrencilerin özetleme yaparken asıl metni görmelerine imkân verin. Özetlemeye yeni başlamış bir kişi için özetlenecek metni hatırlama zor olabilir. Bu yüzden öğrencilerin özetleme yaparken asıl metne bakması metinden anladıklarının kontrolü için gereklidir.

Bu çalışmada özetleme becerisi öğretimi için öğrenci çalışma rehberinde yer alan metinler, öğretim süresince üzerinde çalışılan örnek özet metinler ve özeti yazılması istenen metinler genel olarak bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır.

2.3.3. Özetleme Stratejileri

Özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir takım bilişsel eylemleri kapsayan ve özetleme ile ilgili temel yaklaşımlardan biri olan van Dijk ve Kintsch (1983)'in Büyük Ölçekli Yapı Modeli'nde küçük ölçekli yapılar, büyük ölçekli yapıların oluşması için okurun kullandığı metin tabanını ifade ederken büyük ölçekli yapılar, metinde yer alan genel anlamı belirtmektedir. Ek olarak, özetlemede seçme, silme, genelleme ve kurma gibi metnin büyük ölçekli yapısını ortaya koyan kurallara uyulması (Görgen, 1997) ve bu kuralların uygulanması için metindeki olayları yahut kavramları ayırma, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sıralamanın yapılması gerekir (Dilidüzgün, 2013). Seçme ile metinde önem arz eden küçük ölçekli yapılar büyük ölçekli yapıya eklenirken, silme işlemi ile metnin genel anlam yapısı için önem teşkil etmeyen, bu anlamdan uzak ve tekrarlanan küçük ölçekli önermeler büyük ölçekli yapıdan çıkarılır (Görgen, 1997). Genelleme işleminde ise alt anlamda yer alan bir dizi terim veya olaylar metindeki terim veya olaylar silsilesine dahil edilir. Son olarak kurma işlemi ile birbirleri ile örtüşen bilgiler gruplanarak yeni bir büyük ölçekli yapıda ifade edilir (Keçik, 1993). Bununla ilgili olarak, Brown, Day ve Jones (1983) çalışmalarında beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin özet yaparken kopyalama ve silme girişiminde bulunduklarını, lise ve üniversite öğrencilerinin ise yüzeysel ifadelerden kaçınarak metnin ana fikrini kendi ifadeleriyle yazma ve paragraflar arasında bağ kurma gibi hususları dikkate alıp ağırlıklı olarak özetlerini dönüşümsel kurallarla metnin genel çerçevesini kendi sözcükleri ile ifade etme şeklinde biçimlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Diğer taraftan, ilgili alanyazında iyi özet yazma becerisinin kazanılmasına dair pek çok özetleme stratejisi ortaya konmuştur. Hare ve Borchardt (1984), özetleme stratejilerini; (1) bir listede sıralanmış kelimeleri tek bir kavram altında toplama, (2) metinde yer alan konu cümlelerini kullanma ve yoksa yeniden oluşturma, (3) gereksiz ayrıntılardan kaçınma, (4) birbiri ile ilişkili paragrafları bulma ve bütünleştirme olarak tanımlamış ve bunların dışında bir öneri olarak özet yazısını gözden geçirerek özete son şeklini vermenin gerekliliğini de vurgulamışlardır. Winograd (1984) ise iyi ve zayıf okuyucuların özet yazarken kullandıkları stratejilere ilişkin yapmış olduğu çalışmada strateji kullanımının özellikle üç boyutunu ifade etmiştir. Bunlar: (1) özet yazarken yerine getirilmesi gereken görevlerin farkındalığı, (2) metindeki önemli unsurları belirleyebilme ve (3) bir metindeki tam ifadeleri kısaltma ve öz bir bilgiye dönüştürmedir. Böylece,

Winograd (1984), zayıf okuyucuların yeterli düzeyde özet yazmada neden zorluk çekiyor olabileceklerine ilişkin öne sürdüğü üç deneysel hipotezini açıklamaya çalışmıştır.

Görgen (1997), öğrencilerin özet yazmadan önce özeti yapılacak metni dikkatle okumalarını ve metne dair kendilerine bazı sorular sormalarının özet yazmada etkili olacağına değinmiştir. Bu sorular ise şu şekilde derlenip belirtilmiştir:

- Ben ne anladım?
- Metinde ne anlatılmak isteniyor?
- Metnin ana fikri nedir?
- Metindeki yan fikirler nelerdir?
- Metnin konusu ne?
- Metin ne ile ilgili?
- Metnin yazılış amacı nedir? Bir anı, bir olay yazısı mı yoksa bir konu ile ilgili bilgi vermek mi isteniyor?
- Başlık bana ne anlatıyor?
- Başlık zihnimde ne çağrıştırıyor?
- Başlık ve ana fikir arasında bir ilişki var mı?
- Başlık, metinle ilgili yeterince ipucu veriyor mu?
- Paragraflarda ne gizli?
- Paragraflarda sürekli tekrar eden kelime, kelime grupları ve benzer cümleler var mı?
- Paragraflarda önemle belirtilen cümleler neler?

Friend (2000) ise özetleme yaparken şu dört kurala dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

- Özet yazısı kısa olmalı,
- Özet yazısı, metin yazarına ait en önemli düşünceleri içermeli,
- Özet yazısı, kişinin kendi ifadelerini içermeli,
- Özet yazısı, kişinin çalışması gereken alan ile ilgili bilgileri kapsamalı.

Ek olarak, Günay (2001), özet yazarken önem arz eden noktaları sıralamış ve özeti yazılacak metnin çok iyi anlaşılmış olunmasının gerekliliğini ve asıl metni, içinde yer alan temel düşüncelere göre kısımlara ayırmak, bu düşünceleri belirleyip gruplandırmak ve bu gruplardaki düşüncenin birkaç cümle ile ifade edilmesinin özet yazarken büyük bir kolaylık sağladığını açıklamıştır. Dahası, bu temel düşüncelerin mantıksal bir şekilde dizilmesi, bunları ayrıntı ve gereksiz düşüncelerden arındırmak gerektiği ve özeti asıl metindeki her fikri içermesinin önemini de eklemiştir. Ayrıca, asıl metinde dolaysız olarak belirtilen bir sorunun özet metinde dolaylı bir aktarımla gösterilmesinin, özet metinde asıl metinden alıntılananların belirli bir sınırdan tutulmasının, özet yazmanın düşünceleri alt alta ifade etmek ve özette öznel anlatımlara yer vermek olmadığının, asıl metinden alıntıların metni yazan asıl yazarın aktarımı ile ‘...diyor ki gibi kalıplar kullanılmaksızın yapılmasını da özetlemede bilinmesi ve uygulanması zaruri kurallar olarak vurgulamıştır (Eroğlu, 2019).

Ayrıca, Idris, Baba ve Abdullah (2007), özetleme yaparken kullanılan yedi maddelik özetleme stratejilerini (a) metinden gereksiz bilgileri çıkarma, (b) cümleleri birleştirme (birden fazla cümlede yer alan ifadeleri daha kısa olacak şekilde uygun bağlaçlar ve noktalama işaretleri ile tek bir cümlede birleştirme), (c) konu cümlesini seçme, (d) sözdizimsel değişiklik yapma (özet metinde ana metinden farklı olarak bir cümledeki kelimelerin sırasının veya bir cümlede sözdizimsel yapısında yapılan değişiklikler), (e) metindeki bilgileri farklı sözcüklerle ifade etme, (f) genelleme ve (g) keşfetme (eğer özet yapan kişi bir özet cümlesindeki sözcüklerin %75’ten fazlasını kendi sözcükleri ile belirtiyorsa o cümlede keşfetme stratejisi kullanılarak yazıldığı belirtilebilir) olarak açıklamışlardır.

Öz (2011) ise başarılı bir özet çıkarmada izlenmesi gereken süreçleri şu şekilde sıralamıştır:

-Öncelikle özeti çıkarılacak metnin ana hatları anlaşılmalıdır.

-Özet metni ayrıntılardan arındırırken konunun anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. İyi bir özet yazısı uzun zaman sonra okunduğunda bile kişiye asıl metinle ilgili yeterli bilgiyi sunabilen metindir.

-Özet yazarken okunulan metnin her paragrafına gereken itina gösterilerek özet yazısının asıl metnin bütününe ele alan fikir, duygu ve görüşlere yer vermesi gerekmektedir.

-Özet yazısında geniş zamanlı cümlelerin kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Doğan ve Özçakmak (2014) da ilgili alanyazını gözden geçirerek belirlemiş oldukları özetleme stratejilerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Başlık yazma,
- Bakış açısını doğru kullanma,
- Anlatım kipini doğru kullanma,
- Önemli bilgiyi seçme,
- Önemsiz bilgiyi silme,
- Metin dışı bilgiye yer vermeme,
- Tutarlı yazma,
- Kısaltma.

Bütün bu özetleme stratejilerine bakıldığında her birinde ortak olarak belirtilen bazı özetleme stratejilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar:

- Özet metni asıl metindeki ana fikir ve temel düşünceler çerçevesinde düzenleme,
- Özet metinlerde önemli bilgilere yer verme,
- Birbiri ile bağlantılı bir dizi ifadeyi tek bir terim ya da kavram altında ifade etme (genelleme),
- Özet metinde gereksiz ayrıntılardan kaçınma,
- Özet metni kısa tutma,
- Özet metnin dil özelliklerine dikkat etme; öznel kullanımlara yer vermeme, asıl metinden aktarımı doğru dil kalıpları ile yapma ve özetle geniş zamanlı fiilleri kullanma ve
- Özet yazarının özet metni kendi sözcükleri ile yazmasıdır.

Özetleme stratejilerinin bilinmesi ve uygun biçimlerde kullanılmasının yanı sıra özetlenecek metinlerin türleri, uzunlukları, içerdikleri bilgilerin karmaşıklığı ve anlamayı zorlaştırması da iyi bir özet yazmada bu denli etkilidir. Öykü gibi belli bir türdeki metinlerden önemli bilgileri seçmek ve özet yazısına eklemek aynı işlemi yorum türündeki metinlerle yapmaya kıyasla daha basittir. Ek olarak, daha uzun metinler daha

fazla seçme ve kısaltma demektir. Karmaşık yapıdaki metinleri özetlemede ise önemli bilgileri önemsiz olanlardan ayırt etmek güçtür ve bu kısımda özet yazarı farklı düşüncelere gereksinim duyabilir (Anderson ve Hidi, 1989).

2.3.4. Araştırmada Kullanılan Özetleme Modeli

Bu çalışmada, Brown ve Day (1983)'in, Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından önerilen özetleme modelini kullanarak çocuklar ve yetişkinlerce yazılan özetleri analiz edip belirledikleri altı özetleme kuralı kullanılmıştır. Bu kurallar, özet yazma kuralları olarak sunulmuş ve öğretimi yapılmıştır. Bunlar; liste halinde verilenleri kısaltma, tekrarlanan bilgileri atma, önemsiz bilgileri atma, ilgisiz cümleleri atma, konu cümlelerini bularak özete alma ve konu cümleleri yoksa oluşturma şeklindedir (Garner ve Hahn, 1985).

2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

2.4.1. Özetleme Becerisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi ile İlgili Araştırmalar

Çakır (1995), van Dijk ve Kintsch (1983)'in geliştirmiş olduğu etkileşimli okuma temelinde büyükölçekli stratejilerin özet yazma kuralları olarak doğrudan öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubunun yer aldığı çalışmada, öğrenciler öğretim gördükleri belli okuma stratejilerine karşı farkındalık oluştururken denel işlem, kurma metnin toplam puanları bakımından deney ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Ayrıca veri analizi sonrası, denel işlemin doğal metin özetleri ile ilgili deney grubunda etkili olduğu bilgisine ulaşılırken özet yazma kurallarının öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur.

Görge (1997)'in özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemek için yürüttüğü kontrol gruplu öntest-sontest desenli 103 lise öğrencisinin dahil olduğu araştırmasında veriler, okuduğunu anlama testi ve öğrenme düzeyini belirleme testi ile toplanmıştır. Öğrencilere özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretimi de verilmiş olup araştırmadan elde

edilen bir takım bulgulara göre deney grupları ve kontrol grubu arasında öğrencilerin öğretim sonrası öğrenme ve hatırlama seviyelerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin özetleme beceri düzeylerine bakıldığında özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerinin de yükseldiği bilgisine ulaşılmıştır. Benzer şekilde, bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerinin de yükseldiği bu araştırma ile ortaya konulan diğer bir bulgudur. Son olarak ise, araştırma sonucunda özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerisi aynı olan öğrencilerin metni çalışırken kullanmış oldukları tekniklerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisi arasında bir farklılığın oluşmadığı bulunmuştur.

Çıkrıkçı (2004) ilköğretim beşinci ve sekinci sınıflardan birer sınıf ile oluşturduğu 15 beşinci sınıf ve 15 sekinci sınıf olarak belirlenen katılımcılarla gerçekleştirilen araştırmasında nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanarak Türkçe dersinde ilköğretim öğrencilerinin özetleme becerilerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bilgilendirici metnin kullanıldığı çalışmada belli bir metin yapısının özet metin yapısına büründürülmesinde asıl metnin hangi birimlerinin özet metin yapısına dönüştürüldüğü ve asıl metin yapısının özet metin yapısı şeklinde biçimlendirilmesinde hangi stratejilerin kullanıldığı bilgisine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen ve beşinci ve sekinci sınıflar için ayrı ayrı ele alınan sonuçlara göre, beşinci sınıflar özetlemede doğrudan alıntı ve alıntı stratejilerini kullanırken sekinci sınıflar yan önermelerin silinmesi ve alıntı stratejilerini kullanmışlardır. Bunun yanı sıra, her iki sınıf grubu da en az üst bilişsel düzenlemeleri içeren yeniden oluşturma stratejisini kullanmışlardır. Diğer bir araştırma sonucu olarak ise beşinci sınıfların doğrudan alıntı stratejisini çok kullanmalarının öğrencilerin metnin içeriksel bütünlüğünden çok fazla kopmamaları ile ilgili olduğu, sekizinci sınıfların ise bu stratejiyi çok az kullanırken bağıntısız boş önermeyi sıklıkla kullandıkları belirtilmiştir.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini ele aldığı ve 43 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen kontrollü öntest sontest modelli çalışmasında veri toplama araçları olarak başarı testleri, ders materyalleri, yapılandırılmış gözlem formları ve Türkçe dersine ilişkin bir tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırma bulguları ile ortaya çıkan sonuçlar ise şu şekilde belirtilmiştir: Bu çalışmada öğretimi yapılan öğretim stratejileri öğretimi, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Dahası, deney grubu öğrencilerinin denel işlem sürecine katılım oranı yüksek olup bu öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya dönük yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları edindikleri, fakat bu forma göre öğrencilerin özetleme stratejisine ait okunulan metindeki başlığı ve ana fikri bulma davranışlarını daha az kazandıkları sonucuna varılmıştır.

Deneme (2008), yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisini incelemek için İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 106 ikinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencileri iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört gruba ayırmış ve deney grubuna 12 saatlik bir özetleme stratejisi öğretimi gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grubunun özetleme becerilerini ölçmede birer öntest ve sontest uygulanmış olan araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin daha iyi seviyede özetleme becerisine sahip olduğu belirlenerek deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özetleme tekniğini kullanmada gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu ifade edilmiştir. Fakat, araştırmada, var olan metindeki anlamı farklılaştırmadan özet metne transfer etme, kendi sözcükleriyle özet yapma ve ana fikri destekleyici türde cümleler oluşturma açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kırmızı ve Akkaya (2011) ilköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımını incelemeye dair altı farklı okulda 246 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin okudukları bir metni özetlemelerini istemiş ve buna göre öğrencilerin özetleme stratejilerini uygun bir şekilde kullanıp kullanmadıkları ile ilgili verilere ulaşmaya çalışmışlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin özetleme stratejilerini yeterince iyi kullanamadıkları, özet yaparken asıl metindeki cümlelerin birebir aynısını almak, ya da asıl metinde yer alan fikir ya da ifadelerin bir kısmını değiştirerek özet yazılarına dahil etmek gibi davranışlar ortaya koydukları, dolayısıyla öğrencilerin özet çıkarmanın temel amacından uzaklaştıkları belirlenmiştir.

Özyılmaz ve Alcı (2011) öntest-sontest kontrollü desen kullanılan araştırmalarında, 69 ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine Türkçe dersi için özet çıkarma stratejisinin de bulunduğu tahmin etme, soru sorma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bilgilendirici metinler için tasarlanmış bir okuduğunu anlama ölçeğinin kullanıldığı çalışma sonucunda, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin

öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ve strateji öğretiminin öğrencilerin cinsiyeti açısından da anlamlı bir fark ortaya koymadığı belirlenmiştir.

Bir başka araştırmada ise Okur (2011), üniversite dördüncü sınıf Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin öğrencilerin bölümlerine, cinsiyetine ve okuma alışkanlıklarına (öğrencilerin ders kitapları hariç son bir yılda okudukları kitap sayısı) ve üzerinde çalışılan metinlerin türüne göre farklılık gösterip göstermediğine dair incelemelerde bulunmuştur. Bu çalışma için geliştirilen özet metinleri değerlendirme ölçeğinin kullanılması ile çalışma grubunda yer alan 200 öğrencinin Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda genel olarak Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin sınıf öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinden daha ileri seviyede olduğu ve özetleme becerilerinin kız öğrencilerin lehine bir farklılık gösterdiği bulunurken öğretmen adaylarının özetleme becerileri ile okuma alışkanlıkları arasında yüksek ve anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur.

Erdem (2012) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini nasıl kullandıklarına yönelik Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 95 öğrenci ile yapmış olduğu araştırmasında, cinsiyet açısından hatırı sayılır bir fark olmasa da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre özetleme stratejilerini kullanmada daha ileri düzeyde olduğunu, strateji kullanımının sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmacı, katılımcıların önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etme, asıl metinden notlar alıp bunları özet yazısında kullanma gibi temel özetleme kurallarına uygun özet yazabildiklerini, ancak asıl metindeki örnekleri özet metinde belirtme, asıl metni okuyup eş zamanlı özet yazma, metin yazarına atıfta bulunma gibi daha karmaşık ve ileri düzey özetleme becerilerini kullanmada yeterince iyi olmadıklarını saptamıştır.

Bulut (2013), 561 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin ve bu öğrencilerin dersine giren 17 öğretmenin özetleme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Katılımcıların farklı metin türlerinde yazdıkları özetler ve bu özet yazılarında kullandıkları özetleme stratejilerinin benzerlik ve farklılıklarının araştırılması bu araştırmanın temel amacını oluştururken veri toplama araçlarından birinin okuduğunu anlama testi olması nedeniyle çalışma, araştırma grubunun özetleme becerileri ve

okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaya çalışmıştır. Bulguların analizi ile, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile özet değerlendirme formundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinin hikaye edici (anlatısal) metinle ilgili bölümünden aldıkları puanlarla ilgili bu metinleri özetlemede kullandıkları özetleme stratejileri sayıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu fakat aynı ilişkinin bilgi verici (bilgilendirici) metinler açısından orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin özetlerini de yazdıkları hem bilgi verici (bilgilendirici) hem de hikaye edici (anlatısal) metinleri okuma sayıları ile bu metinlere yönelik özet değerlendirme formundan aldıkları puanlar arasında düşük seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2017), “okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” 3D stratejisinin öz düzenlemeli strateji gelişimi modeline göre öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak 68 dördüncü sınıf öğrencisinin Türkçe okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmış ve veriler; demografik bilgi formu, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testi kullanılarak toplanmıştır. 3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamasını artırdığı, fakat bu artışın deney grubu lehine bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılırken öğrencilerin ana fikir belirleme puan ortalamasının anlamlı bir biçimde arttığı saptanmıştır.

Şapcı (2018) ise iki oturumlu bir aşamadan oluşan araştırmasında 608 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış olup her iki oturumun sonunda öğrencilerin kişisel bilgileri, okuduğunu anlama ve bilgilendirici metinleri özetleme verileri toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle araştırmaya katılan öğrencilerin metinleri anlama becerileri ve özetleme becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine bakıldığında % 36’sının yetersiz, % 58’inin geliştirilebilir ve % 7’sinin yüksek anlama düzeyine sahip olduğu bulunurken öğrencilerin % 29’unun kötü, % 31’inin yetersiz, % 27’sinin geliştirilebilir ve % 11’inin iyi düzeyde özet yapabilme becerisinin olduğu bulunmuştur.

Eroğlu (2019), 478 ortaokul öğrencisinin özetleme tutumlarını sınıf düzeyi, cinsiyet, okuma alışkanlıkları ve Türkçe dersi başarı düzeyleri gibi farklı değişkenler bakımından ele aldığı betimsel nitelikli araştırmasında verileri, öğrencilerin özetleme tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanmış bir tutum ölçeği ile toplamış, istatistiki

analizlere tabi tutmuş ve elde ettiği bulgular sonucunda daha alt seviye sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üst seviyedeki öğrencilere kıyasla özetlemeye karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ve ek olarak, okuma sıklığı ve Türkçe dersi başarısı artıkça öğrencilerin özetleme tutumlarının da arttığını bulmuştur. Ayrıca, kız öğrencilerin özetlemeye karşı tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu bir seviyede olduğunun da belirlendiği araştırmadan okuma sıklığı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki doğrudan ilişki göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama becerileri yüksek öğrencilerin özetlemeye karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ve bunun sonucu olarak bu öğrencilerin özetleme becerilerinin de yüksek olduğunun düşünülebileceği ifade edilmiştir.

2.4.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Durgun (2010), çalışma grubunu 31 üniversite İngilizce hazırlık okulu öğrencisinin oluşturduğu yarı deneysel araştırma desenli araştırmasında, doğrudan üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutumlar ve strateji farkındalığına etkilerini bulmayı amaçlamıştır. Çalışmanın denel işlem sürecinde kontrol grubuna herhangi bir öğretim yapılmazken deney grubuna okuma dersi içerisinde altı haftalık doğrudan strateji öğretimi verilmiş ve öğrencilerin okumaya karşı tutumu ile okuma stratejileri farkındalığı birer anket ile ölçülürken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için bir okuduğunu anlama testinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi ile belirlenen sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama, okumaya karşı tutum ve strateji farkındalığı bakımından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı şeklindedir.

Ateş (2013), üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık düzeylerine ilişkin üniversitenin değişik bölümlerinde eğitim alan 281 birinci sınıf öğrencisi ile bir araştırma yürütmüş ve çalışmada veri toplama işini okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık ölçeği ile gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin ölçekte yer alan üç boyuttan problem çözme stratejisini diğer iki boyuta (genel okuma stratejisi, okuma stratejilerini destekleme) kıyasla daha yüksek seviyede kullandığını ve kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

Başaran (2013), ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenmiş ve çalışma grubunda yer alan 89 dördüncü sınıf öğrencisinin Türkçe dersi için üstbilişsel okuma stratejilerini

kullanma durumlarının ve öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını belirlemeye yönelik dört farklı ölçme aracı kullanmıştır. Bunlar; çoktan seçmeli bir okuduğunu anlama testi, hatırlamayı ölçme amaçlı bir metin ve ilgili sorular, okuma esnasında okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik bir boşluk doldurma testi ve derinlemesine anlam kurma / çıkarım yapma amacıyla oluşturulmuş bir metin ve metni yorumlamaya dönük açık uçlu sorulardan oluşan bir test ve son olarak ise öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemek için oluşturulmuş bir anket formudur. Araştırma ile ortaya çıkan bazı sonuçlara göre öğrenciler, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullanırken hatırlama stratejilerini daha az kullanmaktadır. Dahası, araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sınıf şubelerinin öğrencilerin hatırlamaya yönelik okuma sırası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarını anlamlı açıdan etkilediği de bulunmuştur.

Razı ve Çubukçu (2014), çalışmalarında bir üstbilişsel okuma stratejileri programı öğretiminin üstbilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl ve ne biçimde etkilediğini araştırmışlar ve katılımcı olarak bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 93 birinci sınıf öğrencisini belirlemiştir. Gündüz ve gece olmak üzere toplamda iki deney ve iki kontrol grubunun olduğu araştırmada bir okuduğunu anlama testi, üstbilişsel okuma stratejileri programı ve üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Deney gruplarına öntest ve sontest olarak verilen ölçek ve okuduğunu anlama testinden farklı olarak üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili bildirime, yordama ve duruma dayalı bilgi ile beraber üstbilişsel farkındalık oluşturarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış meydana getirdiği şeklinde ifade edilmiştir.

Duman ve Arsal (2015), ilköğretim Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeylerine ve okuduğunu anlama başarısında ne gibi etki veya etkiler oluşturduğunu belirlemek üzere 43 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Deney grubuna 7 hafta süren bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi verilmiş olup her iki araştırma grubuna çalışmanın öntest ve sontest aşamasında bir okuduğunu anlama başarı testi ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık

ölçeği uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucu, deney grubunda gerçekleştirilen bilişsel (üstbilişsel) farkındalık okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Öte yandan, bu öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiği de belirlenmiştir.

Turhan ve Zorlu-Özer (2017), İngilizce Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma yazma başarısı arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere 52 öğrencinin katılımıyla yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin çoğunlukla hangi okuma stratejilerini kullandıklarını, cinsiyetin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumunu etkileyen bir değişken olup olmadığını ve öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile İleri Okuma ve Yazma Dersindeki akademik başarıları arasında ne yönlü bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veriler, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar ve İleri Okuma ve Yazma Dersi dönem sonu notlarından toplanmış ve istatistiki analizler neticesinde öğrencilerin en çok problem çözme stratejilerini tercih ettikleri, cinsiyetin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okuma yazma başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemede belirleyici bir rol üstlenmediği ve öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okuma yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kıl (2020) ise araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini inceleyerek sosyoekonomik düzeyin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirleyen bir faktör olup olmadığını ve okuduğunu anlama başarısına etki eden diğer unsurların neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak öğrenci bilgi anketi, okuduğunu anlama stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ve okuduğunu anlama başarı testi kullanılmış olup elde edilen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ile okuduğunu anlama başarıları ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okuma başarısını belirleyen en önemli değişken olarak saptanan okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyine ek olarak, öğrencilerin cinsiyeti, kendilerine ait ders kitabı dışındaki kitapların sayısı ve bunlara ayrılan zaman, interneti kullanma süreleri ve baba eğitim durumu da öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etki eden değişkenler olarak belirtilmiştir.

Baba-Öztürk ve Aydoğmuş (2021), tarama modeli ve farklı bölümler ve sınıflardan 217 öğretmen adayının üstbilişsel okuma stratejileri ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin cinsiyet, bölüm, akademik başarı ve okuyucu türü değişkenleri açısından belirlenmesini amaçladıkları araştırmalarında veri toplama sürecinde üstbilişsel bir okuma stratejileri ölçeği ve yetişkin okuma motivasyonu ölçeğini kullanmışlardır. Verilerin analizi sonrası ortaya çıkan araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının bölüme, okuyucu türüne ve okuma motivasyonlarına göre okuma motivasyonlarının ise cinsiyet, akademik başarı ve okuyucu türüne göre önemli ölçüde farklılaştığı yönündedir.

2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

2.5.1. Özetleme Becerisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi ile İlgili Araştırmalar

Day (1980), kolej öğrencileri ile yaptığı çalışmada özet yazma kuralları olarak verilen büyükölçekli kuralların öğretiminin verilen metnin büyükölçekli yapısını oluşturmada ne gibi etkiler oluşturduğunu incelemiştir. Buna göre, etkili bir biçimde tasarlanmış öğretim programlarıyla özetleme becerisi öğretiminin mümkün olabileceğini göstermiştir (Görgeç, 1997).

Bean ve Steenwyk (1984)'in yapmış oldukları araştırmada, Kintsch ve van Dijk (1978)'in büyükölçekli yapı kuramından Brown ve Day (1983)'in harmanladığı altı özetleme kuralı, araştırmanın iki deney grubunda yer alan altıncı sınıf öğrencilerine kurala dayalı özetleme yaklaşımı ya da sezgisel bir metotla doğrudan öğretim yoluyla öğretilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise herhangi açık bir öğretim modeli ve adım adım özetleme kuralları öğretimi uygulanmaksızın okudukları paragrafın ana fikrini bularak özet yazılarını oluşturmuşlardır. Araştırmada, kontrol grubunda uygulanan bu yaklaşımın deneme-yanılma uygulaması olarak da tanımlanabileceği belirtilmiştir. Bir paragraf özeti yazma uygulaması ve standardize edilmiş bir paragraf anlama testi kullanılarak elde edilen araştırma verileri sonuçları incelendiğinde, deney gruplarındaki öğrencilerin hem özetleme görevlerinde hem de standardizasyonu yapılmış okuduğunu anlama testinde kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Williams (2007)'ın özetleme öğretiminin düşük gelirli ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir ortaokul (title 1 middle school) daki 94 altıncı sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama ve üstbilişsel becerilerine etkisini ortaya koyduğu, verilerin hem nicel hem de nitel verileri içeren karma yöntemli çalışmasında iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuş, üç buçuk haftayı aşan bir süre içerisinde ise deney gruplarında özetleme öğretimi, kontrol gruplarında ise geleneksel temel okuma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma başarılarını belirlemek için bir okuduğunu anlama testi ve bir okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, 12 öğrenciden oluşan bir odak grup ile sesli düşünme değerlendirmesi ve strateji kullanımı üzerine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, özetleme öğretiminin okuduğunu anlama ve üstbilişsel beceriler üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu ve öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımları ile ilgili olarak gerçekte var olan üstbilişsel stratejileri ve strateji testleri ölçümleri sonucunda saptanan strateji kullanımına dair bilimsel sayısal verileri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Jeong (2009), öğretmen merkezli ve öğrenci etkileşimli özetleme eğitiminin öğrencinin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisini belirlemek için yetmiş beş dördüncü sınıf öğrencisiyle işbirlikçi özetleme, doğrudan öğretim ve kontrol grubu olmak üzere üç gruplu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki öğrenciler dahil oldukları gruba göre altı kez her biri 20 dakikalık bir öğretime tabi tutulmuştur. Buna göre, işbirlikçi özetleme grubundaki öğrenciler kontrol grubundakilere kıyasla özetlemede ana fikirleri belirleme ve yazma becerisindeki yüksek nitelikleriyle performanslarını önemli ölçüde geliştirmiş fakat işbirlikçi öğrenmenin yararı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yansımamıştır. Ayrıca araştırmacı, her üç gruptaki öğrencilerin son ve ek testteki özet yazılarında esas metindeki konu dışı fikirleri özetlerine daha az dahil ederek ön testtekinden daha kısa özet çalışmaları yaptıklarını ve okuma güçlüğü çeken iki öğrencinin ana fikirleri belirleme ve yazma kalitesi bakımından özetleme öğretiminden faydalandığını fakat bunun kalıcılık açısından uzun sürmediğini ifade etmiştir.

Braxton (2009), yarı deneysel öntest-sontest tasarımı çalışmasında açıklayıcı bir metnin kullanıldığı iki özetleme stratejisinin düşük gelirli ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir kent okulu (urban title 1 school) ndaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özet yazılarına etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada, öğrencilere gerçek sosyal bilgiler materyalleri ile şema ve metin ve kural

tabanlı etkileşimler oluşturma stratejileri okul sistemi müfredatının bir parçası olarak öğretilmiştir. Denel işlem sürecinde 40-60 dakikalık 15 derse dört sınıf katılmış olup 17 dördüncü, 13 beşinci sınıftan öğrenci şema ve metin etkileşimleri oluşturma stratejisi öğretimine katılırken dördüncü sınıftan 20 öğrenci beşinci sınıftan ise 14 öğrenci kural tabanlı öğretimi almışlardır. Okuduğunu anlama becerileri ve özetleme açısından elde edilen araştırma sonuçları incelendiğinde nitel okuma envanteri-4 ve öğrencilerin özet yazılarını değerlendirmek için oluşturulmuş bir ölçek ile belirlenen araştırma sonuçları, açıklayıcı metin kullanılarak yapılan her iki özetleme öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede eşit derecede etkili olduğunu ve farklı öğretimler alan öğrenci gruplarına ve cinsiyetlerine bakılmaksızın her iki sınıf seviyesinde de öğrencilerin okuma puanlarının öntestten son teste doğru gittikçe artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Pakzadian ve Rasekh (2012), 40 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımı ile yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisinin araştırıldığı çalışmalarında verileri, kişisel bilgi formu, TOEFL dil yeterlik testi ve okuduğunu anlama testi ile toplamış ve özetleme stratejileri sonrası katılımcıların son testte daha yüksek başarı gösterdiklerini, fakat cinsiyetin bu bağlamda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Elledge (2013)'ın doğrudan özetleme öğretimi yoluyla okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi ile ilgili dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarla yaptığı çalışmada katılımcılar, fen dersi ders kitaplarındaki okuma parçaları özet yazılarını, ana fikirlerin özete dahil edilip konu ile ilgisiz düşüncelerin özeten çıkarılması biçiminde oluşturmuşlardır. Her bir sınıf grubundan seçilen iki gruptan bir sınıf deney ve bir sınıf kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubundaki öğrenciler 4 saatlik bir doğrudan özetleme öğretimine katılmıştır. Çalışma ile ortaya çıkan verilere göre, ön değerlendirme özetleri ve özetleme öğretimi sonucu yazılan son değerlendirme özetlerinin metinlerdeki ana fikirleri dahil etmesi bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ek olarak, her üç sınıf grubundaki öğrencilerin özetlerine ana fikirleri dahil etme oranlarının farklılık gösterdiği; altıncı sınıf öğrencilerinin ana fikirleri dördüncü ve beşinci sınıflara nazaran daha yüksek bir oranda özetlerine ekledikleri bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının yazmış oldukları özetlerde ana fikirlerin ne kadar yer aldığı incelendiğinde ise, deney grubunun son değerlendirme özet çalışmalarında ana fikirlere daha düşük oranda yer vermiş olduğu görülmüştür. Fakat aynı grup, özetleme öğretimi sonrası yazdıkları

özetlerinde, konu ile ilgisiz daha az detaydan bahsetmiş ve araştırmacı, bu açıdan bir değerlendirme yapıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğunu vurgulamıştır.

Shokrpour ve diğerleri (2013), eleştirel bir okuma stratejisi olarak özet yazmanın yabancı dilde İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini konu ettikleri ve tesadüfi olarak atanan 60 orta düzey İngilizce dil becerilerine sahip öğrencilerin oluşturduğu bir deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmalarında, öntest ve sontestler olarak uluslararası dil geçerliliği olan okuduğunu anlama testleri ve özet yazma rehberi kullanılarak toplamda altı haftalık 45 dakikalık her bir ders ile haftada iki ders deney grubu öğrencilerine özet yazma öğretimi gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin özet yazılar oluşturmalarına imkan verilmiştir. Denel işlem süreci sonunda deney grubu öğrencilerinin okudukları bir metni özetlemeleri ve metinle ilgili sorulara cevap vermeleri istenirken kontrol grubunda öğrenciler, okuma parçalarını okuma ve anlama sürecini geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir öğretim ortamında tamamlamışlardır. Çalışma ile elde edilen sonuçlara bakıldığında eleştirel bir okuma stratejisi olarak özet yazmanın deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesinde anlamlı bir etki oluşturduğu görülmüştür. Dolayısıyla, bu çalışma ile de ortaya konulduğu üzere özetlemenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ilerletebilmelerinde başat bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Hemmati ve Kashi (2013), bir İngilizce dil enstitüsünde öğrenim gören yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üst orta İngilizce dil becerilerine sahip 90 kız öğrencinin yer aldığı iki deney ve bir kontrol grubundan oluşan sözlü anlatım ve özet yazma tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, bir deney grubunda öğrencilere yedi metin ile birlikte sözlü anlatım stratejisinin öğretimi verilirken diğer deney grubunda ise öğrenciler aynı metinler kullanılarak özet yazma strateji öğretimini almışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise deney gruplarında çalışılan metinlerin geleneksel okuduğunu anlama öğretim yöntemi ile öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler, başlangıçta 120 öğrenciye verilen kapsamlı bir İngilizce dil testi, (Comprehensive English Language Test- CELT), ve daha sonra öğrenci sayısının 90'a indirilmesiyle ve homojenliğin sağlanmasıyla her üç araştırma grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan iki metinli, zorluk derecesi ve kelime sayısı olarak birbirine yakın İngilizce okuduğunu anlama testleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular, çalışmaya katılan tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık

olduğu şeklinde olup sözlü anlatım stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde özet yazma stratejisine ve geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu yönündedir.

Marzec-Stawiarska (2016), altı aylık yarı deneysel bir çalışmaya katılan 80 üniversite öğrencisinin yabancı dil olarak İngilizce okuma becerilerinin gelişiminde özetlemenin etkisini belirlemeye çalışmış ve öğrenciler bir deney ve bir kontrol grubu olarak iki sınıfta aynı ders izlencelerine göre öğrenim görüp aynı okuma parçalarını çalışmışlardır. Fakat, kontrol grubu, çoktan seçmeli sorular, doğru / yanlış soruları ve eşleştirme gibi FCE (First Certificate of English- İngilizce dil yeteneğinin B2 [üst orta düzey] düzeyinde olduğunu tespit amacıyla uygulanan ve uluslararası dil geçerliği olan bir dil beceri testi) okuma çalışmaları yaparken kontrol grubundan farklı olarak deney grubu düzenli olarak okudukları metinlerin özetlerini yazmışlardır. Öğrencilerin okuma becerilerini saptamak için mikro ve makro düzeyde okuma becerilerinin ölçüldüğü metinlerden ve okuma alıştırmalarından oluşan sorularla bir FCE testinin okuma bölümü alınarak hem deney hem de kontrol grubunda öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Çalışma ile elde edilen bulgular analiz edildiğinde, özetlemenin okuma gelişimine olumlu bir etkisinin olmasının yanı sıra araştırmaya katılan her iki grubun okuma becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı ve özetlemenin zayıf okuyucular için epey bir yarar sağladığı tespit edilmiştir. Ancak, öğrencilerin okuma becerileri ile yazdıkları özet yazılarının niteliği arasında bir ilişki belirlenmemiştir.

Mokeddem ve Houcine (2016), yabancı dilde İngilizce özetleme yapma ve özet yazmak için okunulan asıl metinlerin anlaşılması arasında ne ölçüde bir ilişkinin var olduğunu belirlemeye yönelik oluşturdukları çalışmalarında, araştırma grubundaki yabancı dil olarak İngilizcede öğrenim gören orta seviye dil seviyesindeki birinci sınıf 60 üniversite öğrencisine öncelikle doğrudan öğretim yoluyla özetleme öğretimi verilmiş, daha sonra öğrencilerin özet yazıları bilgilendirici bir metni içeren metin özetleme değerlendirme formu ile bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmiş ve özetleme değerlendirme formunda yer alan aynı metinden ve altı okuduğunu anlama sorusundan oluşmuş özetleme sonrası bir okuduğunu anlama testinin de kullanılması ile araştırmada veriler toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular ışığında, özetleme yazma becerisi ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Reilly (2017) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda okuduğunu anlamada özetleme stratejisi, Frayer modeli ve öğrenci katılımının etkisini araştırdığı çalışmasında, özetleme stratejisi ve Frayer modeli öğretimi almış öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerileri açısından bir farklılık olup olmadığını ve hangi strateji veya modelin öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğini açıklamaya çalışmıştır. Öğrenci başarıları ve katılımının birer ölçme aracı ile ölçüldüğü araştırmadan elde edilen verilere göre; öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflar, öğrenci başarıları ve özetleme stratejisi ve Frayer modeli arasındaki korelasyonların değişiklik gösterdiği, öğrenci başarıları açısından bakıldığında Frayer modeli öğretimin verildiği altıncı ve yedinci sınıflarda öğrencilerin okuma başarılarının bir hayli yüksek olduğu, her iki stratejinin de öğretildiği sekizinci sınıflarda ise öğrencilerin aldıkları başarı notları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak, çalışmanın öğrenci katılımı ile ilgili olan kısmı ele alındığında özetleme stratejisi öğretimi alan öğrencilerin öğrenme sürecine daha çok ilgi gösterdiği, fakat öğrenci başarısının ölçüldüğü okuduğunu anlama seviye testinde o denli yüksek bir başarının ortaya çıkmadığı belirlenmiştir.

Brown (2018), tek vaka tasarım modelinin kullanıldığı bu çalışmada alternatif lise öğrencileri için model olma, rehberli uygulama, düzeltici geri bildirim ve takdir etmeyi kapsayan doğrudan ana fikir ve özetleme öğretiminin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamaya etkisini araştırmış olup araştırmacının grubunu okuma güçlüğü çeken üç öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, yaklaşık dört buçuk saatlik bir öğretimin ardından bilgilendirici metinleri okumaları ile bir metnin temel ana fikrinin nasıl oluşturulacağını, metinlerdeki anahtar kelimeleri ve yapıları belirlemeyi, ana fikirleri bulma ve oluşturmayı ve sözlü bir özet meydana getirmeyi öğrenmişlerdir. Araştırma bulguları analiz edildiğinde, katılımcılardan ikisinin kendilerini öğretim sonrası daha yüksek düzey bir yeterlikte özetleme görevlerine ulaşabilmiş olarak tanımladıkları ve tüm katılımcıların bir sosyal geçerlik anketini tamamlayarak özetlemeye müdahalenin (özetleme öğretimi) etkili olduğunu ve okuduğunu anlamalarına fayda sağladığını belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak, doğrudan ana fikir ve özetleme öğretiminin ortaöğretimde öğrenim gören ve okuma zorluğu yaşayan öğrenciler için etkili olması gibi bu öğretim alternatif liselerde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de bir gelişme göstermesine imkan sağlamıştır.

Hwang ve diğerleri (2019) ise ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile yapılandırılmış bir öğrenme ortamında kavram haritasına dayalı bir özetleme stratejisinin iki Mandarin

Çincesi dersini alan 45 beşinci sınıf öğrencisinin okuma performansları ve algılarına etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturan okuduğunu anlama testi ve öğrencilerin okuma motivasyonunu, öz yeterliklerini ve bilişsel yük durumlarını ölçen anket çalışması öntest ve sontest olarak uygulanmış olup araştırma sonucunda, öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştiği, ancak okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı yönde bir farklılaşmanın görülmediği anlaşılmıştır. Buna rağmen, öğrencilerin okuduğunu anlama ve öz yeterlikleri olumlu bir korelasyon gösterirken öz yeterlik ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özetle, ters yüz edilmiş bir öğrenme ortamında kavram haritası ile desteklenmiş özetleme stratejisinin kullanılmasının öğrencilerin özetleme becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu, ancak okuduğunu anlama ile dolaylı bir bağlantısının olabileceği sonucuna varılmıştır.

2.5.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Chellamani (2013), lise öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve üstbilişsel strateji kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ne derece etkili olduğunun araştırılması amacıyla 80 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş bir deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmada öğrencilere üç aylık üstbilişsel strateji uygulaması yapılmış ve veriler, öntest ve sontest şeklinde uygulanan bir okuduğunu anlama testi ve öğrencilerin üstbilişsel strateji farkındalığını değerlendirme ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizi ile ortaya çıkan sonuçlar, araştırmada üstbilişsel strateji uygulamasının okuduğunu anlama üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğu yönünde ifade edilmiştir.

Habibian (2015), üstbilişsel okuma stratejisi öğretiminin İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini açıklamak için giriş düzeyinde İngilizce okuma becerilerine sahip 48 lisans öğrencisinin oluşturduğu bir deney ve bir kontrol gruplu çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubuna üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmış ve veri toplama araçları olarak bir okuduğunu anlama testi, üstbilişsel okuma stratejileri testi ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Ortaya çıkan araştırma sonuçları ile, üstbilişsel okuma stratejisi öğretimi alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artış gösterdiği ve benzer şekilde aynı öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarının da yükseldiği

görülmüştür. Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler almış oldukları öğretimin etkililiği ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Meniado (2016), üniversite hazırlık programında Genel İngilizce dersi alan, farklı bölümlerde öğrenim gören ve başlangıç seviyesinde İngilizce dil becerilerine sahip 43 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri, motivasyon ve okuduğunu anlama seviyelerine dair bir takım veriler edinmeyi amaçlamıştır. Meniado, bu araştırma ile öğrencilerin genelde ve akademik metinleri okurken hangi üstbilişsel okuma stratejilerini kullandıklarını belirlemek için bir okuma stratejileri anketi, okumada hangi konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini ve okumaya karşı motive olma düzeylerinin ne olduğuna cevap aramak için içerisinde öğrencilerin okuma ile ilgili tercihleri, dikkatlerini çeken konular ve okuma motivasyonlarına yönelik tutumlarının neler olduğuna dair sorular içeren ikinci bir anket ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini anlamaya yönelik bir İngilizce okuduğunu anlama testi kullanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik metinleri okurken kısmen farklı üstbilişsel okuma stratejileri kullandıkları ve bunlardan problem çözme stratejilerinin sıklıkla tercih edildiği bulunmuştur. Dahası, bu araştırma neticesinde, öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu, fakat okuduğunu anlama performanslarının ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Böylece, okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejileri, buna ilaveten okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasında da anlamlı bir farkın bulunmadığı, sadece üstbilişsel okuma stratejileri ve okuma motivasyonlarının olumlu bir bağıntı oluşturduğu belirtilmiştir.

Al-Mekhlafi (2018) ise başlangıç, orta ve ileri düzey İngilizce dil becerisi olan 74 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeylerinin ne olduğunu saptamaya çalışmıştır. Bir üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık ölçeği ile toplanan verilerin analizine göre, her üç seviyedeki öğrencilerin-aralarında anlamlı bir farklılık olmaksızın-çok sayıda okuma stratejileri kullandıkları ve farklı tür okuma stratejilerini kullanmada yüksek düzeyde bir farkındalık ve isteklilik sergiledikleri belirlenmiştir. Ek olarak, kız öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinde yer alan iki boyutu (problem çözme ve okuma stratejilerini destekleme) daha çok kullandıkları fakat kullanılan ölçeğin diğer bir boyutu olan genel okuma stratejisi kullanımının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Miyamoto ve diğerkleri (2019), çalışma grubunu 3829 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu çalışmalarında strateji kullanımına ilişkin stbilişsel bilgi ve okuma miktarının içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dolaylı etkilerini ele almışlardır. Araştırmada, altıncı sınıf ğrencilerinin okuma miktarı ve strateji kullanımına ilişkin stbilişsel bilgisinin beşinci ve yedinci sınıflardaki içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı ilişkiyi göz önünde bulundurarak beşinci sınıflardaki içsel motivasyon ve yedinci sınıflardaki okuduğunu anlama arasında bir arabuluculuk görevi üstlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacıların geniş ölçekli bir içsel motivasyon veri toplama aracından derledikleri öğrencilerin kitap okumaya karşı ilgilerini belirlemeye yönelik bir içsel motivasyon lėėi, öğrencilerin okul olduğu ve olmadığı günlerde okul dışında okumaya ne kadar vakit ayırdıklarının anlaşılması için sorulan iki soruluk beş yanıtlık bir değerlendirme lėėi, strateji kullanımına ilişkin stbilişsel bilgi, eğitimsel süreçler ve yeterlik gelişimi ile ilgili boylamsal veriler sağlayan NEPS (German National Educational Panel Study- Alman Milli Eğitimsel Kurul alışması) lėėi çerçevesinde geliştirilmiş senaryo temelli stbilişsel bilgi testi ile toplanmıştır. NEPS çerçevesinde farklı metin anlama teorilerine dayanarak geliştirilmiş farklı soru tarzlarından oluşan yapısal eşitlik modelleri analizleri temel alınarak ortaya çıkan araştırma sonuçları ile içsel motivasyonun, okuma miktarı ve strateji kullanımına ilişkin stbilişsel bilgi aracılığıyla okuduğunu anlamaya dolaylı ve anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Bir araştırmada karma yöntemin kullanılmasında amaç, istatistiki veri setini oluşturan nicel veriler ile kişisel tecrübeler ve hikayelerle oluşan nitel verilerin bir arada kullanılarak araştırma probleminin daha anlaşılabilir olmasını sağlamaktır (Creswell, 2017). Araştırmada Leech ve Onwuegbuzie'nin geliştirdiği kısmen karma sıralı baskın statülü tasarım modeli kullanılmıştır. Bu tasarımda, iki aşamalı sıralı şekilde uygulanan nitel ya da nicel verilerden birinin daha etkin olduğu çalışmalar yer almaktadır (Baki ve Gökçek, 2012).

Çalışmanın nicel boyutunda, nicel araştırma yöntemlerinden öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel çalışma modeli kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinin uygulanamadığı durumlarda kullanılan yarı deneysel çalışma modelinde (Karasar, 2016) öntest-sontest kontrol grubunda yansız atama ile oluşturulmuş biri deney biri kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Deneysel işlemten önce ve sonra olmak üzere her iki gruba da iki kez test uygulanmış olup deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak özetleme becerisi öğretimi verilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı ise deney grubunda özetleme becerisi öğretiminin tamamlanmasının hemen ardından bu gruptaki öğrencilerin öğretim ile ilgili görüşlerinin alındığı yansıtma yazılarından oluşmaktadır.

Buna göre, araştırmanın nicel boyutu nitel kısmından daha baskın bir aşamayı içermektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye (pre-intermediate) dil seviyesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin dil seviyeleri, İngilizce hazırlık programı sınav hazırlama birimi tarafından hazırlanan ve her akademik yıl başında uygulanan İngilizce seviye belirleme sınavı ile belirlenmiş olup çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce dil düzeyleri bu seviye belirleme sınavı göz önünde bulundurularak denkleştirilmiştir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmada öğrencileri sınıflarından ayırmak mümkün olmadığı için önce eş olasılıkla gruplar oluşturulurken deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından denkliliğini sağlamak amacıyla şu işlemler yapılmıştır:

Yapılan çalışmada okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri önemli rol oynayacağı için, grupların denkleştirilmesi amacıyla ön orta seviye dil seviyesindeki beş sınıfa okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri öntestleri uygulanmıştır.

Grupların okuduğunu anlama öntest puanlarına ilişkin değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Okuduğunu Anlama Öntest Betimleyici İstatistik Sonuçları*

Sınıf	N	$\bar{x}$	SD	SE
B211	21	21.0	3.54	0.773
B212	27	19.6	4.33	0.834
B303	23	18.5	4.43	0.924
B307	21	19.9	4.91	1.072
B308	25	19.8	2.93	0.586

Araştırmaya katılan sınıfların okuduğunu anlama öntest sonuçlarının, normal bir dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Simirnov testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre $p = .001$ olarak bulunan p değeri $0,05$ 'ten küçük olduğu ($p < .05$) için sınıfların okuduğunu anlama öntest puanlarının normal dağılmadığı anlaşılmıştır.

Bu nedenle, sınıflar arasındaki sıra ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 3. *Kruskal-Wallis Testi İstatistik Sonuçları*

Sınıf	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	69.64	4	4.161	.385
2	58.46			
3	50.13			
4	62.64			
5	55.74			

Tablo 3’de verilen test sonuçları incelendiğinde sınıfların okuduğunu anlama öntest sıra ortalamaları arasında herhangi bir farklılığın oluşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)} = 4.161, p > .05$).

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri önemli rol oynayacağı için, grupların denkleştirilmesi amacıyla ön orta seviye dil seviyesindeki beş sınıfa okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri öntesti uygulanmıştır. Sınıfların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri öntest verilerine göre belirlenen betimleyici analiz sonuçları tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Öntest Betimleyici İstatistik Sonuçları*

Sınıf	N	$\bar{x}$	SD	SE
B211	21	101	12.5	2.72
B212	27	101	17.4	3.34
B303	23	105	10.9	2.27
B307	21	104	10.9	2.38
B308	25	104	17.2	3.45

Araştırmaya katılan sınıfların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri öntest verilerinin normal bir dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Simirnov testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre $p = .229$ olarak bulunmuş olup p değeri, $0,05$ 'ten büyük olduğu ($p > .05$) için sınıfların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanlarının normal dağıldığı saptanmıştır.

Bu nedenle, grupların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi İstatistik Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	380.788	4	95.197	.462	.763
Grupiçi	23060.135	112	205.894		
Toplam	23440.923	116			

Tablo 5'te de görüldüğü gibi sınıfların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık öntest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($F_{(4,112)} = .462$, $p > .05$). Bu sonuca göre, grupların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından da denk oldukları söylenebilir.

Bütün bu sonuçlar göz önünde bulundurularak hem okuduğunu anlama hem de okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık öntest sonuçları açısından denklikleri belirlenen beş sınıftan rastgele örnekleme yöntemi ile birer deney ve kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubu olarak B303, kontrol grubu olarak ise B212 sınıfları rastgele atanmıştır.

Ayrıca, özetleme becerisi öğretiminin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisinin daha anlaşılır ve anlamlı sonuçlar oluşturabilmesi için sadece deney grubunda sekiz saatlik özetleme becerisi öğretiminin en az dört saat ve üzerine katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri sonestleri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bazı öğrencilerin denel işlemin en az dört saat ve üzerine katılım gösterip OAT ve OSÜFE sonestlere katılmaması, öntest, sonest ve denel işleme katılan öğrenci sayılarının farklılık göstermesine neden olmuştur. Bu durumda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sonestlere ve denel işlem sürecine katılım durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. *Denel İşlem Süreci ve Sonestlere Katılan Öğrencilerin Sayıları*

Grup	OAT sonest	Denel işlem süreci	OSÜFE sonest
Deney	11	26	12
Kontrol	23	-	18

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler; okuduğunu anlama testi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ve yansıtma yazıları olarak nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmacı tarafından çeşitli metinlerden derlenerek geliştirilmiş 7 bölümden oluşan dört seçenekli 30 soruluk bir İngilizce okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Testin pilot uygulaması 2018-2019 akademik yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye İngilizce dil becerileri düzeyinde 96 katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve testin güvenirliği KR-20 .83 olarak hesaplanmıştır. Her bir sorunun ayırt edicilik indeksi hesaplanmış, indeksleri 0.19'dan düşük ve sırasıyla 0.16, 0.13, 0.06 olarak bulunan 2, 8 ve 19. sorular testten çıkarılmıştır. Çünkü, madde ayırt edicilik indeksinin .20'den küçük olması, maddenin ayırt ediciliğinin çok zayıf olduğunu ve bu nedenle testten çıkarılması gerektiğini gösterir (İlhan, 2019). 27 soruluk yeni testin güvenirliği ise KR-20 .83 olarak bulunmuştur. Testte her soru için 1 puan verilerek testten alınabilecek en yüksek puan 27, en düşük puan ise 1 olarak belirlenmiştir.

Testin geçerlik çalışmaları için ise İngilizce hazırlık programında görev yapmakta olan üç öğretim görevlisinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretim görevlileri testi; testte yer alan soruların ve yönergelerin dilbilgisi ve yazma kurallarına uygun yazılması, ifadelerin anlaşılır olması, testin öğrencilerin dil seviyelerine uygunluğu ve teste ayrılan sürenin yeterli olup olmaması hususlarını dikkate alarak test ile ilgili fikirlerini belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinden birinin anadili İngilizce olup yaklaşık 10 yıldır hazırlık okulu bünyesinde ders vermektedir. Diğer iki öğretim görevlisi ise İngilizce hazırlık programının sınav hazırlama biriminde çalışmakta olup en az 15 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir.

3.3.2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeylerini belirlemek için Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSI) olarak geliştirilen, Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Öztürk (2012) tarafından yapılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE)” kullanılmıştır. Mokhtari ve Reichard ölçeği, 6-12. sınıflarda öğrenim gören 825 öğrenciye uygulamış ve güvenirlik .89 olarak bulunmuştur. Ölçekteki faktörlerin güvenirlik değerleri; birinci faktör için .92, ikincisi için .79 ve üçüncü faktör için ise .87 olarak bulunmuştur (Öztürk, 2012).

Öztürk (2012)’ün 5. sınıfta öğrenim gören 250 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada ise OSÜFE Türkçe formunun güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından alınan puanlar arasındaki korelasyonun değeri 0.96 iken Cronbach alfa değeri .93 olarak belirlenmiştir. Her bir faktör için güvenirlik değerleri ise sırasıyla .85, .76 ve .81 şeklinde bulunmuştur. Envanterin özgün formunda bu faktörler;

1. Faktör – Genel Okuma Stratejisi (13 madde)
2. Faktör – Problem Çözme Stratejisi (8 madde)
3. Faktör – Okuma Stratejilerini Destekleme (9 madde) olarak yer almıştır.

Öztürk (2012)’ün Türkçe’ye uyarlanmış ölçek formunda orijinal ölçekteki birinci faktör ile üçüncü faktörün yerleri değişmiş ve ikinci faktör her iki ölçekte de aynı sırada belirtilmiştir. Bu envanterde sorular, 5’li likert tipi bir derecelendirme ile (1) Asla ya da neredeyse hiç, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Genellikle ve (5) Daima ya da neredeyse her zaman şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca, orijinal ölçekte 2. madde okuma stratejilerini destekleme faktörüne ait iken Öztürk (2012)’ün Türkçe’ye uyarlanmış ölçek formunda genel okuma stratejisi formunda, buna ek olarak orijinal ölçekte 26. madde genel okuma stratejisi faktörü altında yer alırken Türkçe formda problem çözme stratejii faktöründe ifade edilmiştir.

3.3.3. Yansıtma Yazıları

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan yansıtma yazıları, üç açık uçlu soru şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yansıtma yazıları sorularının geçerliği için eğitim programları ve öğretim bilim dalında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü, yansıtma yazıları sorularını, öğrencilerin özetleme becerisi öğretimi ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini açıklaması ve öğretimin gelecekteki uygulamaları için varsa önerilerini belirtmelerine olanak sağlayabilmesi açısından ele almıştır. Ayrıca, uzman görüşünde, soruların açık ve anlaşılır bir şekilde oluşturularak öğrencilerin soruların soruluş amaçlarına uygun yanıtlar verebilmesinin sağlanması ve her soru arasında yeterli boşlukların bırakılması da vurgulanmıştır. Bu sorular ile deney grubu öğrencilerinin özetleme becerisi öğretiminin bir parçası olarak öğretimin sonunda öğretimin öğrenmelerine ne gibi katkılar sağladığı, olumsuz yönleri ve gelecekteki özetleme öğretimleri için varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, nicel veri toplama araçlarından okuduğunu anlama testi ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ile nitel veri toplama araçlarından yansıtma yazıları ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokul Müdürlüğü ile görüşülerek araştırma konusu ve uygulamaları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu görüşmenin ardından ilgili müdürlüğe araştırma için izin yazısı yazılarak araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki öğretim görevlileri ile bir araya gelerek araştırmaya dair bilgilendirme yapılmış ve ardından veri toplama süreci başlatılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıflarda ‘Okuduğunu anlama testi’ ve ‘Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’ öntest ve sontest uygulamaları yapılmıştır.

Ek olarak, öntest veri analizleri sonucu deney grubu olarak belirlenen sınıfta özetleme becerisi öğretimini araştırmacının bizzat kendisi gerçekleştirmiş ve bunun için deney grubu öğretim görevlileri ile araştırmacının iki haftalık ders programları öğretim

öncesi düzenlenmiştir. Bu şekilde bir ders değişikliği düzenlemesi ile deney grubunda deneysel işlem sürecine ait öğretim yapılırken araştırmacın ders verdiği ve uygulamaya katılan beş sınıftan biri olan sınıfta da öğretimin aksamaması sağlanmıştır. Özetleme becerisi öğretiminin de yapılması ile araştırmanın veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

3.4.1. Öntest Verilerinin Toplanması

2019-2020 akademik yılı güz döneminde öğretimin başlamasını takiben yaklaşık dört hafta sonra belirlenen sınıflarda okuduğunu anlama testi ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri öntestleri uygulanmıştır. Testlerin uygulanması için iki ders saati ayrılmış olup öğrenciler, ilk olarak ilk 50 dakikalık ders saati içerisinde OAT öntesti ve bir sonraki derste OSÜFE öntesti cevaplandırmışlardır. Öğrencilerin testleri, test kriterlerine uygun bir biçimde dikkatle yanıtlayabilmeleri için her iki öntest arasında ara verilmesi uygun görülmüştür.

Öntestlerin akademik yılın başlamasından dört hafta sonra uygulanması ile ilgili kısımda, öğrencilerin yeni bir öğrenim ortamında bulunmaları ve bu nedenle okul ve sınıf iklimine uyum sağlamalarının biraz zaman alması ve ayrıca derse ve öğrenmeye karşı hazırbulunuşluk durumları göz önünde bulundurulmuştur.

Öntestlerin yapılması ve gerekli istatistiki veri çözümlemelerinin gerçekleştirilmesi ile beş İngilizce ön orta seviye dil sınıflarından bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir.

3.4.2. Özetleme Becerisi Öğretiminin Yapılması Ve Yansıtma Yazıları Verilerinin Toplanması

Öntestlerin yapılmasından iki hafta sonra deney grubuna sekiz ders saat süresince iki haftalık özetleme becerisi öğretimi verilmiştir. Çalışmadaki İngilizce öğretim programı içerisinde yer alan pek çok ders konusunun kısıtlı bir zamanda yetiştirilmesi gerekliliği araştırmada özetleme becerisi öğretiminin sekiz ders saatli bir öğretim planı ile gerçekleştirilmesini zorunlu kılmıştır. Ayrıca, literatürde yapılan incelemelerde, bazı çalışmalarda lise ya da üniversite öğrencilerine verilen özetleme becerisi öğretiminin altı saat ve yedi ders saatinde uygulandığı görülmektedir (Görgen, 1997 ve Mokaddem ve Houcine, 2016). Bu nedenle, bu araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen öğretimin

sekiz saat olarak yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubuna ise herhangi bir özetleme öğretimi yapılmamış olup ders içerikleri İngilizce hazırlık programı izlencesinde belirtildiği gibi şekillendirilmiştir.

Bu aşamada, özetleme becerisi öğretimine yönelik hazırlanan öğretim materyalleri ile öğretim gerçekleştirilmiş ve öğretimin bitiminde yansıtma yazılarına ait veriler toplanmıştır.

Öğretimin en başından en sonuna kadar geçen sürede, öğrenci katılımını ön plandan tutan, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, konu ile ilgili her türlü görüş ve önerinin kabul gördüğü öğrenci merkezli, öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve birbirlerine ders içi çalışmalarla ilgili geri dönüt verebilmelerini destekleyen işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, dersler, öğrencilerin İngilizce özetleme becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda yapılandırılmışken, öğretim Türkçe yapılmıştır.

3.4.2.1. Denel İşlem Basamakları

1. Ders

Özetleme becerisi öğretiminin yapıldığı bu ilk derste öğrencilere dersin amacı ve konusu açıklanmıştır. Öğrencilere ‘Özet yazma ile ilgili neler biliyorsunuz?’ sorusu sorularak öğrencilerin özetlemeye dair ön öğrenmeleri harekete geçirilmek ve öğrencilerin bu konu ile ilgili neyi, ne kadar bildiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu derste öğrencilere araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuş İstanbul’daki toplu ulaşım araçlarının kullanımı ile ilgili bir paragraftan oluşan bir metin verilmiş ve öğrencilerin üçerli bir grup çalışması ile metni kendilerince özetlemeleri istenmiştir. Daha sonra, her grubun özet metinleri bütün öğrencilerin katılımıyla incelenmiş ve tüm gruplarda öğrencilere özet metinleri nasıl yazdıkları ve özetleme yaparken ne gibi hususlara dikkat ettikleri sorulmuştur. Bunun yanı sıra, özet yazıları ile ilgili gerekli kısımları açıklarken öğretimde yer alan özetleme kurallarına değinen öğrencilere ‘Evet, çok iyi’ gibi olumlu dönütler verilerek öğrencilerin gelecek derslerde öğrenecekleri bu özetleme kuralları ile ilgili zihinlerinde bir takım şemalar oluşturma ve var olan şemaları düzenlemek amaçlanmıştır.

2. Ders

Bu derste öğretim materyali olarak hazırlanan öğrenci çalışma rehberi öğrencilere dağıtılarak özetleme ile ilgili temel kavramlar, özetlemenin tanımı, özet yazısından önce ve özet yazma aşamasında dikkat edilmesi gereken konular ile ilgili bilgiler ele alınmıştır. Her bir bilginin sunum aşamasında öğrenci katılımı esas alınmış, öğrencilerin verilen bilgileri okumaları ve okuduktan sonra grup içindeki diğer öğrencilerle bu bilgiler üzerinde düşünceleri ve sonra sınıf önünde fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Böylece, öğrencilerin öğretimin her aşamasında yer almalarına olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Ders

Öğretime çalışma rehberi ile devam edilerek tüm özetleme kuralları için tek tek oluşturulmuş örnekler üzerinden özetleme kuralları anlatılmıştır. Özetleme öğretiminin özetleme ile ilgili açıklama kısımları bu dersle birlikte tamamlanmıştır.

2. ve 3. derste öğrencilere öğretilen özetleme ile ilgili kavramlar ve açıklamalar öğrenci çalışma rehberinde aşağıdaki şekilde örneklenebilir:

1. ÖZETLEME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR VE AÇIKLAMALAR

Yazılı bir metni özetlemenin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi edinmeden önce okuduğunu anlamanın ne olduğunu bilmek gerekir. Çünkü ancak etkin bir okuma eylemi sonucu istenilen bir biçimde iyi bir özet metni yazılabilir. Buna göre;

Okuduğunu anlama: Doğru ve etkin bir okuma ile bir metnin tam olarak ne anlatmak istediğini anlayabilmektir.

Etkin okuma: Bir metni okurken bireyin içinde bulunduğu çevresel ve ruhsal imkanların okuma eylemini engellemeyecek bir biçimde düzenlenmesiyle bireyin okuma sırasında okuduğunu anlaması, okunulanlar üzerinde düşünmesi ve yorum yapabilmesidir (Odabaş, H. ve diğerleri, 2008).

Özetleme: Okuyucunun bir metindeki önemli bilgileri derleyerek kendi yazılı ifadeleri ile metni daha kısa ve öz bir hale getirmesidir.

Özetleme yaparken;

- Asıl metinde yer alan ana fikirlerin özet metinde yer alması,
- Özet metnin asıl metinden daha kısa yazılmış olması,
- Metinde var olmayan bilgi ve düşüncelere yer verilmemesi,
- Özetlemenin anlaşılır bir dille yazılmış olması önemlidir.

Özet yazmanın öğrencinin akademik başarısına katkısı nedir?

Özet yazmanın öğrencinin akademik başarısına pek çok katkısı vardır. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

- Okuduğunu anlama becerilerini geliştirir,
- Bir metni bütüncül bir şekilde ele almayı kolaylaştırır,
- Öğrencinin metni oluşturan cümleler ve kelime grupları arasında ilişki kurmasını ve böylece okuduğunu anlamaya yönelik zihninde oluşan örgütlemelerin daha doğru ve kalıcı bir biçimde oluşturulmasını sağlar,
- Temel düzeyde yazma becerilerinin ilerlemesine ek olarak ileri düzey yazma becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar,
- Not alma becerilerini geliştirir,
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine paralel olarak zihinde bir konu ile ilgili neyi nasıl ve ne şekilde ifade edeceği bilgisinin edinilmesi ile konuşma becerilerinin de gelişimine imkan verir,
- Öğrencinin okuduklarını, yazdıklarını, duyduklarını ve gördüklerini ifade etme becerisi gelişeceğinden öğrenci de sadece bilişsel nitelikte bir ilerleme değil bu becerileri topluluk önünde dile getirme çabası ile birlikte kuvvetlenen sosyal beceriler ve artan özgüvenden de söz edilebilir.

4. Ders

Bu derste, Şani (2018) tarafından hazırlanan bilgilerden araştırmacının derleyerek oluşturduğu ve sesli düşünme şeklinde incelediği ‘Ahmet Uluçay’ örnek metni ve araştırmacının bu metin için oluşturduğu ‘The Great Director’ başlıklı özet yazısı çalışılmış, özellikle özet yazısının nasıl yazıldığı, bu süreçte hangi özetleme kurallarının dikkate alındığı, ana metin ve özet yazısı arasındaki farkların neler olduğu belirtilmiştir. Dahası, bütün bu kısımlar için sınıfta bir tartışma ortamı oluşturularak her iki metinle ilgili öğrencilerin de fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için sunulan her bir fikrin olumlu karşılandığı, öğrencilerin birbirlerinin söylediklerine yorum yapıp katkıda bulunabildikleri rahat bir öğretme ve öğrenme alanı oluşturmaya çaba gösterilmiştir.

5. Ders

Dördüncü derste başlayan örnek metin ve özet metin çalışması beşinci derste tamamlanmıştır.

6. Ders

Her öğrenciye, araştırmacı tarafından yazılmış ‘Hotel Paradise’ metni verilmiş, öğrencilerin özetleme kurallarını dikkate alarak metni özetlemeleri ve aynı zamanda metnin altında bulunan kontrol çizelgelerini de okuyup yapmış oldukları çalışma ile ilgili kısımları işaretlemeleri istenmiştir. Kontrol çizelgeleri ile istenen, öğrencinin özetleme kurallarını uygulayıp uygulamadığını kontrol etmesi ve bunun sonucunda öğretim esnasında anlatılan bilgilerin ne kadarını edinebildiğini, hangi kısımlarda eksikliklerinin olduğunu fark edebilmesidir.

7. Ders

Öğrencilerin özet metinleri rastgele birbirlerine dağıtılmış ve bir önceki derste kullanılan kontrol çizelgelerine göre öğrenciler sınıf arkadaşlarının yazmış oldukları özetleri değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin arkadaşlarının özet yazıları ile ilgili varsa ilave görüşlerini de belirtmeleri istenmiştir.

8. Ders

Özetleme öğretiminin tamamlanmasıyla öğrenciler, öğretim ile ilgili görüş ve önerilerini belirttikleri yansıtma yazıları oluşturmuşlardır. Böylece, öğretimin pek çok açıdan değerlendirilmesi yapılmıştır. Deneyin öğretimin aşamasında yer alan 30 deney grubu öğrencisinden 20’si yansıtma yazılarıyla öğretime dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere derse katılımları, konunun sunulması ve anlaşılmasına yönelik katkılarından ötürü teşekkür edilmesi ile de deneysel işlem aşaması sona ermiştir.

3.4.3. Sontest Verilerinin Toplanması

Öğretimin bitiminden bir gün sonra deney ve kontrol gruplarına OAT sontest ve bunu takiben OSÜFE sontest uygulanmıştır.

Öntestlerin cevaplandırılmasındaki benzer süreç sontestlerde de gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin iki ders saatinde sontestleri yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenciler, ilk derste OAT sontesti, bir sonraki derste ise OSÜFE sontesti yapmışlardır.

OAT son testi deney grubundan 20, kontrol grubundan ise 23 öğrenci yanıtlarken 23 deney ve 18 kontrol grubu öğrencisi OSÜFE son testi cevaplandırmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler olarak kullanılan ölçeklerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. İlk olarak, verilerin analizinde hangi istatistiki veri çözümleme türlerinin kullanılacağını belirlemek üzere veriler normallik testine tabi tutulmuştur. Bunun için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve ortaya çıkan p anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğundan verilerin normal bir dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu durumda, OAT ve OSÜFE'ye ait verilerin analizi için parametrik istatistiksel tekniklerden Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız Örneklem t-testi, iki farklı katılımcı grubunun dahil olduğu çalışmalarda bazı sürekli değişkenler için ortalama puanların karşılaştırmasında kullanılan bir testtir (Pallant, 2010) ve araştırmada da, deney ve kontrol grublu iki farklı çalışma grubunda özetleme becerisi öğretiminin çalışmada sürekli değişkenler olarak ele alınan okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın tüm deneysel işlem süreçleri tamamlandıktan sonra son testlerin istatistiki analizleri yapılmış ve çalışmanın bulgular bölümünde değerlendirilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nicel verilere ait bulguların incelenmesinin hemen ardından çalışmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yansıtma yazıları ele alınmıştır. Öğrencilerin yansıtma yazılarındaki sorulara vermiş oldukları cevaplar, her soru ve yanıtları için ayrı bölümlerde toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi ile bir metin ya da metinler grubundaki belirli kelime veya kavramların anlamlandırılması, birbirleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve analizlerinin yapılması ve sonuç olarak bu kelime veya kavramların ne gibi bir anlam taşıdığının belirlenmesi gerçekleşir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Bu nedenle, öğrencilerin yansıtma yazılarındaki görüş ve düşünceleri incelenerek çeşitli kodlar oluşturulmuş, benzer ifadeler aynı kodlar altında gruplanmış, özetlenmiş ve objektif bir biçimde yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırma ile özetleme becerisi öğretiminin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye (pre-intermediate) grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın her bir alt amacına ilişkin bulgular bu bölümde tablolarla gösterilerek açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Ait Bulgular

‘Özetleme becerisi öğretiminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi nedir?’ sorusu ile oluşturulan birinci alt amaç ile deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile grupların normal bir dağılım gösterip göstermediği saptanmış ve bu sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sontest Puanları Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov	
Grup	N	D	p
Deney	11	.153	.200
Kontrol	23	.133	.200

Yukarıdaki tabloda verilen sayısal değerler incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testinin p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu ($p > .05$) görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama sontest puanlarının normal bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Grupların okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuç tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sontest Puanları Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Deney	11	20.82	4,262	-.289	.774
Kontrol	23	20.43	3,287		

Yukarıda verilen tablodaki istatistiki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama sontest puanları grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t(33) = -.289$, $p = .774$) ($p > .05$). Bu durumda, deney grubu öğrencilerinin kurallı özetleme tekniği ile ilgili almış oldukları özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama sontest puanlarında anlamlı bir etkiye bulunmadığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı 'Özetleme becerisi öğretiminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi nedir?' şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Önce, verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Sontest Puanları Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov	
Grup	N	D	p
Deney	12	.219	.116
Kontrol	18	.121	.200

Tablodaki verilere göre, Kolmogorov-Smirnov testinin p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu ($p>.05$) için deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri son test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Daha sonra, bağımsız örneklem t-testi ile her iki grubun üstbilişsel farkındalık envanteri son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bu testin sonuçları ise tablo 10'da ifade edilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Son test Puanları Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Deney	12	100.42	14.798	-.209	.836
Kontrol	18	98.83	23.180		

Tablodaki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri son test puanları grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t(29)=-.209$, $p=.836$) ($p>.05$). Bu durumda, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri son test puanlarının öğrencilerin deney ve kontrol grubunda bulunmalarına göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, kurallı özetleme tekniği öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Ait Bulgular

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?' sorusu ile oluşturulan bu alt amaçla okuduğunu anlamada özetleme becerisinin ne gibi etkilerinin olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için deney grubunda özetleme stratejileri öğretiminin hemen ardından öğrencilere üç sorudan oluşan bir yansıtma yazısı verilerek öğrencilerin özetleme teknikleri öğretimi ile ilgili görüş ve önerilerinin neler olduğunu ifade etmeleri istenmiştir. Bu kapsamda 20 öğrencinin görüşleri alınmış ve bu görüşler çeşitli kodlamalarla gruplandırılmıştır. Her soru için bir tablo oluşturulmuş ve tablolarda her bir kod için hesaplanan frekans ve yüzdelik değerler ve her bir koda ait örnek öğrenci görüşleri yazılı olarak sunulmuştur.

Tablo 11. Bu Öğretim Sonucu Edinmiş Olduğunuz Bilgilerin Daha İyi Özet Yazıları Yazmanızda Etkili Olacağını Düşünüyor Musunuz? Sizce Öğretim Öncesi ve Sonrası Özetleme Becerileriniz ile İlgili Ne Gibi Farklılar Oluşturdu? Açıklayınız. Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kod	F	%	Öğrenci
1. Özet metin yazmada olumlu bir etki oluşturma	1	5	Ö16 'Başta özet çıkarmakta kötüydüm. Ama şimdi mükemmel özet çıkarıyorum. Her şey çok basit artık.' (Ö16)
2. Kurallara uygun özet metinler yazma becerisinde ilerleme	8	40	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14 'Evet, artık bir yönteme bağlı olarak daha sistematik bir özet çıkaracağımı düşünüyorum.' (Ö2) 'Bu öğretimin özetleme becerilerimi artırdığını düşünüyorum çünkü bunun teknikleri üzerinde durduk ve örnek çalışmalar yaptık.' (Ö3) 'Faydalı olacağını düşünüyorum. Önceden kuralları bilmiyordum. Özet yapmayı kurallarıyla öğrendim.' (Ö6) 'Etkili olacağını düşünüyorum çünkü daha önce özet yazarken bu kurallara pek dikkat etmiyordum. Ama artık bu kuralları öğrendim, böylece özet yazarken kuralları dikkate alacağım.' (Ö12)
3. Farkındalık oluşturma	4	20	Ö1, Ö5, Ö9, Ö11 'Bu eğitimden sonra yazacağım özetlerde yararını göreceğimi düşünüyorum. Eğitim sonucunda bir farkındalık söz konusu. Eğitim sonrası özet becerilerimde yüksek ihtimalle bir gelişim söz konusu. Az önce de yazdığım gibi bunun sebebi 'farkındalıkla' alakalı.' (Ö1) 'Daha önce özetle ilgili bazı bilgilerim ve fikirlerim vardı. Bunların yetersiz olduğunu fark ettim.' (Ö9)
4. Pratik yapma imkanı sağlama	3	15	Ö10, Ö15, Ö18 'Özetleme çok küçük yaştan itibaren eğitim hayatımızda yer aldığı için zaten konuya yatkınlık vardı. Pratik yapmak ve konuya eğilim illaki teknik becerilerimizde gelişim sağlamıştır.' (Ö10)
5. Özet metin uzunluğu konusunda bilgilendirme	1	5	Ö20 'Evet özet yazmamda etkili olabilir. Mesela bir kitap okuduğumuzda özetinin en azından 2 sayfa olmasını beklerdim. Ama yanlış bir düşünceymiş.' (Ö20)
6. Etkisiz	1	5	Ö7 'Bilinmesi gereken bilgiler oldukları için çok bir faydasını hissetmedim.' (Ö7)

7. Henüz net bir fikrim yok. 2 10

Ö17, Ö19
'Evet etkili olacağını düşünüyorum. Daha önce sık sık özet yazmadığım için tam anlamıyla ne değiştiğini fark edemedim henüz.' (Ö17)

TOPLAM 20 100

Bu tabloya göre, özetleme öğretimi öncesi ve sonrası öğrencilerin özetleme becerilerindeki farklılıklar ele alındığında, sekiz öğrencinin öğretim sonrasında kurallara uygun özet metinler yazma becerilerinde ilerleme gösterdiklerini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin dördü ise, almış oldukları öğretimin, özetleme stratejisi ve bir metnin nasıl özetleneceğine dair zihinlerinde bir farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir. Üç öğrenci, öğretim boyunca gerçekleştirilen özet yazma etkinlikleriyle bu konuda pek çok pratik yapma imkanı elde ettiklerini ifade ederken bir öğrenci öğretimin özet yazmaya olumlu katkılar sağladığını, bir diğeri ise özet metnin uzunluğu ile ilgili bilgi sahibi olduğunu söylemiştir. Bunun yanı sıra, bir öğrenci öğretim sonrası özetleme konusunda edindiği bilgilerin öğretim öncesine nazaran farklı olmadığını ve bu nedenle almış olduğu öğretimin özetleme becerilerine olumlu katkı sağlaması açısından etkisi olmadığını belirtirken, iki öğrenci de öğretim öncesi ve sonrası özetleme becerilerinde ne gibi farklılıklar olduğunu henüz görmedikleri ve bilemedikleri için bu konuda net bir fikirlerinin bulunmadığını söylemişlerdir.

Tablo 12. Öğretim Aşamasında Karşılaştığınız Zorluklar Var Mı? Varsa Neler? (Konu ile İlgili Kavram ve Açıklamaları Anlayamama, Uygulamalı Çalışmalardan Yeterince Verim Alamama, vb.) Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kod	F	%	Öğrenci
1. Zorluk yok	10	50	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20 'Çok zorlukla karşılaşmadım. Çalışma güzel ve geliştiriciydi.' (Ö4) 'Zorluk yaşamadım. Öğretmenimiz iyidi. Her şeyi ince ayrıntılı anlattı.' (Ö13) 'Herhangi bir konuda çok zorlandığımı söyleyemem.' (Ö20)
2. Kuralları ayırt etmede zorlanma	1	5	Ö1 'Altı kuralın bazıları kolay olduğu kadar bazıları da kafa karıştırıcı olabiliyor. Farklı olsalar bile bazı maddeler benzerlikleriyle kafa karıştırabiliyor. Onun dışında bir problem olduğunu düşünmüyorum.' (Ö1)

3. Konu cümlesi bulma ve oluşturmada zorluk	2	10	Ö6, Ö10 'Özet metni oluştururken konu belirlemede, olmayan konuyu oluşturmada sıkıntı yaşıyorum.' (Ö10)
4. Kelimeleri anlamada zorluk	2	10	Ö12, Ö19 'Bi kaç anlaşılması zor kelimeler vardı. Her metinde olabileceği gibi. Onun haricinde karşılaştığım bir zorluk yoktu.' (Ö19)
5. Kurallara uygun özet metinler oluşturmada zorluk	1	5	Ö9 'Ayrıntılardan arındırmaya çalışırken metinleri çok duru bırakmamak konusunda zorlanıyorum.' (Ö9)
6. Pratik eksikliği ve zayıf dil becerilerinden kaynaklı zorluklar	1	5	Ö17 'Çok özet yazan biri olmadığım için öğrendiklerimi faaliyete geçirirken biraz zorlandım. Özet yazdığım dilde kelime haznem geniş olmadığı için özetimi tam anlamıyla yazmakta ve öğrendiklerimi örnek üzerinde belirtmekte zorlandım.' (Ö17)
7. Öğretim sürecinde yaşanan zorluklar	2	10	Ö8, Ö11 'Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım her şey iyiydi. Sadece son özetini çıkardığımız metinde zorlandım. Bu zorlanma metni çevirmekten değil metnin özetini çıkarmaktan kaynaklıydı bence' (Ö8)
8. Fikrim yok	1	5	Ö3 '... (Ö3)
TOPLAM	20	100	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, on kişi ile öğrencilerin çoğunun öğretim aşamasında bir zorluk yaşamadığı görülmektedir. Bir öğrenci soru ile ilgili fikir belirtmezken çalışmaya katılan diğer öğrencilerin ikisinin metinlerde yer alan bazı kelimelerin anlamlarını anlamakta güçlük çektikleri ve iki öğrencinin ise öğretim sürecinde birtakım zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Buna ilaveten, iki öğrenci, görüşlerinde, verilen metinlerde ve özet metinlerde konu cümlesi bulma ve oluşturmada sıkıntı çektiklerine değinmiştir. Dahası, bir öğrenci, özetleme kurallarından bazılarını birbirine yakın açıklamalar içermesi nedeniyle bir diğerinden ayırt etmede zorlandığını, diğer bir öğrenci ise verilen kurallara uygun özet yazıları yazmada zorluk çektiğini ve son olarak bir öğrenci, özet yazma konusundaki pratik eksikliği ve özet metin oluştururken kullandığı dildeki (İngilizce) dil becerilerinde (dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi) yeterince yetkin olmamasından kaynaklanan bir zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 13. Sizce Bu Öğretim Öğrenciler İçin Nasıl Daha Verimli Olabilir? Önerileriniz Neler? Sorusu ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kod	F	%	Öğrenci
1. Verimli bir öğretimdi.	3	15	Ö3, Ö4, Ö13 'Daha iyisi olamaz.' (Ö4)
2. Daha fazla pratik ihtiyacı	6	30	Ö1, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20 '2. Madde'de açıkladığım zorluk neticesinde çözüm bulacak olursak aklıma gelen ilk şey özet çıkarma kuralları hakkında daha fazla örnek verip eğitim alan birisinin kuralları örnek üzerinden daha iyi anlayıp pekiştirmesi üzerine olacaktır.' (Ö1) 'Yeterince verimli bir çalışma olduğunu düşünüyorum ama daha çok pratik yapılabilir.' (Ö9) 'Daha fazla uygulama yaparak.' (Ö14) 'Bol bol paragraf okuyup özet çıkararak' (Ö20)
3. Öğretimi çeşitli materyallerle zenginleştirme	3	15	Ö6, Ö7, Ö19 'Daha eğlenceli aktivitelerle öğrencinin ilgisi maksimuma çekilebilir.' (Ö6) 'Belki daha farklı uygulamalar olabilir Örneğin TV üzerinden daha interaktif bir şekilde uygulanabilir.' (Ö19)
4. Çeşitli metin türleriyle özet metinler oluşturma	2	10	Ö2, Ö15 'Daha farklı metin türleriyle (masal vb.) özet çalışmaları yapılabilir.' (Ö2) 'Daha fazla uygulamanın baskın olduğu bir öğretim olsa çeşitli çalışmalarla süslenen, daha iyi olurdu. Çünkü çoğu bilgiye zaten vakıfız, bu durum öğretime verdiğim ilgide azalmaya sebep olup, katılım ve dersi takibimi azalttı.' (Ö15)
5. Metin konularının ilgi çekici olması	1	5	Ö17 'Açıkçası öğrenmek isteyen biri için gayet verimli. Örnek hikayelerin daha ilgi çekici olması öğrencinin iletişimini açık tutup daha iyi bir etkileşim kurmasında yararlı olur.' (Ö17)
6. Öğrenci katılımını artırma	1	5	Ö18 'Bence her öğrenciden bir yazı isteyebilir. Örneğin bu bir hikaye olabilir, konu, içerik önemli değil. Daha sonra kendi yazdıkları bu metni özetlemesi istenebilir.' (Ö18)
7. Bilgi tekrardan kaçınma	1	5	Ö5 'Bence verilen bilgiler çok daha az tekrarlanmalı. Özetleme teknikleri öğretilmesine rağmen konunun çok fazla uzatıldığını düşünüyorum.' (Ö5)
8. Fikrim yok.	3	15	Ö8, Ö10, Ö11 'Aklıma gelen bir öneri yok.' (Ö8)

'Fikrim yok.'(Ö11)

TOPLAM 20 100

Bu tabloda belirtilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, çalışmaya katılan üç öğrenci çalışmanın oldukça verimli olduğunu, bir başka üç öğrenci ise öğretimin nasıl daha verimli olabileceğine dair fikirlerinin ve önerilerinin olmadığını belirtirken, altı öğrenci öğretimin verimliliğini artırmak için öğretim boyunca daha fazla özet yazısının yazılmasının gerektiğini ifade etmiştir. Ek olarak, üç öğrenci öğretimin farklı görsel-işitsel materyallerle çeşitlendirilmesinin iyi olacağını önerirken, iki öğrenci masal, hikâye gibi farklı metin türleriyle de özet yazı çalışmalarının yapılmasının fayda sağlayacağını düşünmüştür. Ayrıca, seçilen metin konularının öğrencilerin ilgisini çekecek türde olmasının önemi, öğrencilerin hem ana hem de özet metni kendilerinin yazmasının sağlanarak daha çok öğrenci katılımlı bir öğretim planlanmasının gerekliliği ve öğretim boyunca yapılan bilgi aktarımında bilgi tekrarıdan kaçınarak öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının artırılabilmesi konularının her biri birer öğrenci görüşü ile vurgulanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın her bir alt amacına ilişkin elde edilen bulgular ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, sonuçlar ortaya konmuş ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada birinci alt amaç, özetleme becerisi öğretiminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin ne olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Bu alt amaç için elde edilen bulgular incelendiğinde, özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinde pozitif yönde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bu bulguya benzer şekilde Özyılmaz ve Alıcı (2011) yaptıkları çalışmada, özet çıkarmanın da dahil olduğu okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etki oluşturmadığını belirlemişlerdir. Şapıcı (2018) ise ilkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasında orta derecede anlamlı bir ilişki olduğunu saptayarak araştırmaya katılan öğrencilerin %36'sının bilgilendirici metinleri anlama seviyesinin yetersiz ve %58'inin ise geliştirilebilir düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Hwang ve diğerkleri (2019) ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile yapılandırılmış bir öğrenme ortamında kavram haritasına dayalı bir özetleme stratejisinin öğrencilerin Çince derslerdeki okuma performansları ve algılarına etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirmişler ve bu çalışma sonucunda öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştiğı, fakat okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna varmışlardır.

Çalışmada öntest ve sontestler yapılmış, deney ve kontrol grupları seçilmiş ve özetleme öğretiminin gerçekleştirilmesini içeren denel işlem süreci tamamlanmıştır. Özetleme öğretimi sonrası deney grubu öğrencilerinden toplanan yansıtma yazılarında öğrenciler öğretim süresinin daha uzun olması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca, özetleme öğretiminin en az yarısı ve yarısından daha fazlasına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama öntest ve sontest puanları değerlendirilmiştir. Ek olarak, okuduğunu anlama öntestini cevaplandığı halde sonteste katılmayan öğrencilerin de olması denel işlem sürecine katılan toplam öğrenci sayısının az olmasına neden olmuştur. Sonuç olarak, bütün bu hususların, özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde neden olumlu bir etki oluşturmadığını açıklayabileceğı düşünülmektedir.

Ayrıca, denel işlem sürecinde yapılan sistematik olmayan gözlemlerde deney grubundaki katılımcıların dersi takip etmeme, derste ilgisini ders dışı konulara yöneltme gibi davranışları ve derse aktif katılım göstermeme durumları göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin önteste kıyasla sürecin sonunda uygulanan okuduğunu anlama sontestine ve özetleme becerisi öğretimine dair düşük bir motivasyon düzeyi içinde oldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmamızda çeşitli biçimlerde gözlenen düşük düzeyde öğrenci motivasyonunun öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerine etkisi olabileceğı değerlendirilmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci alt amacı, özetleme becerisi öğretiminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini ortaya koymaktır.

Bu amaçla elde edilen bulgular, özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

İlgili alan yazında çalışmalar, daha çok üstbilişsel stratejilerin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi ve özetleme öğretimi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzerine olduğundan bu çalışmanın bulgularına paralel araştırmalara rastlanılmamıştır. Williams (2007)'ın yapmış olduğu çalışması ise özetleme öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve üstbilişsel becerilerine olumlu bir etkisi olduğunu saptamış olup araştırmamızın bulgularından farklılık göstermektedir. Kıl (2020), ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okuduğunu anlama başarısına en çok etki eden etmen olmasının yanında öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de arttığını belirlemiştir.

Özetleme, ana metnin sentezlenerek kişinin kendi cümleleriyle bir metnin neyi, nasıl ifade ettiğini kurallı veya kurlsız olmak üzere çeşitli biçimlerde aktarma işlemi olduğundan karmaşık bir zihinsel örgütlenme süreci ile gerçekleşir. Bunun için, özetleme, üstbilişsel bir beceri olup özetleme tekniği de bir üstbiliş stratejisi olarak düşünülebilir. Bu durumda, araştırma konusu ve sonuçları itibarıyla bu araştırma ile benzerlik gösteren Durgun (2010), bilişüstü strateji kullanımının yabancı dilde okuduğunu anlamaya karşı tutum ve strateji farkındalığı açısından anlamlı bir farklılık ifade etmediğini belirtmiştir ve bu sonuç araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Fakat, Durgun (2010), doğrudan üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuma strateji farkındalığını anlamlı ölçüde etkilememesini öğrencilerin var olan yüksek farkındalık düzeyi ile ilişkilendirmektedir. Bu durumda, doğrudan üstbilişsel strateji öğretimi, düşük strateji farkındalığı olan öğrencilerin strateji öğretiminde anlamlı bir farklılık oluşturarak öğrencilerin daha yüksek strateji farkındalığı geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu araştırma ile ortaya çıkan sonuçlara yönelik bir diğer açıklama olarak Durgun (2010), deney grubu öğrencilerinin doğrudan strateji öğretimi almamış olmalarına rağmen ders materyali olarak kullanılan okuma kitaplarında birkaç üstbilişsel okuma stratejisiyle karşılaşmış olabileceklerini ve öğrencilerin dolaylı bir biçimde üstbilişsel bir düşünme sürecine dahil olarak bu yöndeki düşünce becerilerini geliştirebilme imkanına sahip olmuş olabileceklerini belirtmiştir. Turhan ve Zorluoğlu Özer (2017) de araştırmaları ile ulaştıkları sonuçlara göre, İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri

üstbilişsel farkındalıkları ve okuma yazma başarısı arasında herhangi bir farklılığın oluşmadığını belirtirlerken, öğrencilerin en çok tercih ettiği stratejilerin problem çözme stratejileri olduğunu ve araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okuma yazma başarılarının arasında anlamlı bir ilişki oluşturmadığını da ifade etmişlerdir. Turhan ve Zorluoel Özer (2017), öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okuma yazma başarıları arasında anlamlı bir fark olmayışını, öğrencilerin okuma stratejilerini bilinçsiz, farkında olmadan ya da nasıl kullanacaklarını bilmeden (herhangi bir rehber olmadan) kullanmalarından kaynaklanmış olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Turhal ve Zorluer Özer (2017)'nin bu görüşü Durgun (2010)'un araştırması ile ortaya çıkan duruma dair bakış açısını destekler niteliktedir.

Bu bağlamda, araştırmamızda öğrencilerin almış oldukları özetleme öğretiminin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine anlamlı bir etkisinin belirlenmemiş olması Durgun (2010)'un ifadeleri ile bir benzerlik taşıyabilir. Çünkü, araştırmamızın denel işlem sürecinin strateji öğretimi aşamasında özetleme becerisine yönelik açıklamalar yapılırken öğrencilerin özetleme ve üstbilişsel okuma stratejilerine dair kimi gerekli bilgileri ve bazı ipuçlarını sunduklarının gözlemlenmesi, öğrencilerde bu stratejilere yönelik az çok bir farkındalığın olduğunu göstermektedir.

Başaran (2013) dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe için üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ve öğrencilerin okuduklarını anlama ve hatırlama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf şubeleri, öğrencilerin hatırlamaya dönük okuma esnası ve okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarını anlamlı açıdan etkilemiştir. Başaran, sınıflara göre üstbilişsel okuma stratejileri kullanma oranlarının farklılaşmasını öğretmenlerin öğrencilerin etkili strateji becerileri geliştirebilmelerinde çok büyük rol oynamaları ile ilişkilendirmektedir.

Bunun yanı sıra, özetleme becerisi öğretimine ayrılan sekiz ders saat süresinin, öğrencilerin bu beceriye yönelik pek çok uygulama yapmasına imkan sağlamada yetersiz olduğu ve bu nedenle öğrencilerin özetleme becerisine dair edindikleri bilgilerin çoğunu bilişsel süreç ve bilgi boyutunda alt kategorilere ait davranışlar olarak kazanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Çünkü, Karasakaloğlu ve diğerleri (2012) nin de ifade ettiği üzere, üstbilişsel okuma stratejilerinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi üstbilişsel yeteneklerle ilintilidir ve bu yetenekler neyi bilip bilmediğimiz üzerine

derinlemesine bir düşünmeyi, yani öğrenme sürecine dair eleştirel bir sorgulamayı, eleştirel düşünme becerisini gerektirir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulguların Tartışılması

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik oluşturulan üçüncü alt amaca ait bulgular sorular halinde üç başlık altında ele alınıp, tartışılmıştır.

5.1.3.1. ‘Bu öğretim sonucu edinmiş olduğunuz bilgilerin daha iyi özet yazıları yazmanızda etkili olacağını düşünüyor musunuz? Sizce öğretim öncesi ve sonrası özetleme becerileriniz ile ilgili ne gibi farklılar oluştu? Açıklayınız.’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Tartışılması. Öğrencilerin bu soruya dair görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin özetleme öğretimi ile ilgili olumlu yönde bir tutum geliştirdiği görülmüştür. Fakat, özetleme öğretimi öncesi ve sonrasının içerdiği bilgiler açısından birbirinden çok da farklı olmadığı, dolayısıyla özetleme öğretimin özetleme becerilerine fayda sağlamadığı ve benzer şekilde öğretim öncesi ve sonrası kıyaslandığında özetleme becerilerindeki değişimin henüz net bir şekilde değerlendirilemediğine dair az sayıda görüşlerin de olması, özetleme öğretimine ilişkin bir açıdan olumsuz ve diğer bir yandan kararsız bakış açılarının da var olduğunu göstermiştir. Ancak, Sünbül (2011)’ün de ifade ettiği üzere, öğrenme bir süreç dahilinde gerçekleşir ve bu durumda bir konunun öğrenilmesi birbiri ile iç içe, bağlantılı olayların bir arada bulunması ile açıklanabilir. Bu durumda öğrencilerin özetleme öğretiminin özetleme becerilerine bir katkı sağlamadığını düşünmeleri ve bu becerilerinde herhangi bir ilerleme gözlemlememiş olmaları, özetleme öğretimindeki kazanımların yeni edinilmiş olması ve bu nedenle bu becerilerin henüz olması gerektiği gibi anlamlı davranış biçimlerine dönüşmemiş olması ile açıklanabilir.

5.1.3.2. ‘Öğretim aşamasında karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa neler? (konu ile ilgili kavram ve açıklamaları anlayamama, uygulamalı çalışmalardan yeterince verim alamama, vb.)’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Tartışılması. Bu soru ile ilgili öğrenci görüşleri ele alındığında çoğu öğrencinin öğretim aşamasında herhangi bir zorluk yaşamadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kısımda zorlandıkları

alanların neler olduğuna bakıldığında, bunların kelime anlamlarından, konu cümlesi bulma ve oluşturma, birbirine yakın anlamlar içeren bazı özetleme kurallarının birbiri ile karıştırılması, kurallı özet yazıları yazmada güçlük, özet yazmada pratik azlığı ve yazmaya yönelik temel İngilizce dil becerilerinin gelişmemiş olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Elledge (2013), doğrudan özetleme öğretiminin okuduğunu anlamının gelişimine etkisini konu edindiği araştırmasında, öğretim sonrası öğrencilerin daha kısa özetler yazabilirken, öğretimin ders kitabındaki bir metnin ana fikirlerini belirlemeyi öğretmede etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Elledge, araştırmada özetleme öğretimine ayrılan ders sayısının az olmasının sonucu olarak öğrencilerin farklı metin türleri ile ilgili öğrenme fırsatının olmadığı, bu karmaşık hedef becerilerde çok iyi başarı göstermedikleri, kuralları birleştirmeyi veya pek çok durumda özet yazılarında yazılı dönüt almalarının mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Çağlar (2016) da öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmasında, öğrencilerin özet metinlerinde ‘ana fikri (konu cümlesi) dahil etme’ ile ilgili sorun yaşamadıklarını belirtirken bazı özetleme becerilerinde gelişme göstermemelerini öğretim esnasında konu ile ilgili örneklerin bolca yer almaması ve yeterince özet yazma uygulamasının yapılamaması olarak belirlemiştir. Öyle ki, bu çalışma bulguları, bu araştırmada öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar açısından değerlendirildiğinde araştırmadaki bulgularla paralellik taşımaktadır.

5.1.3.3. ‘Sizce bu öğretim öğrenciler için nasıl daha verimli olabilir? Önerileriniz neler?’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Tartışılması. Üçüncü alt amacın bu sorusuna ait öğrenci görüşleri, öğrencilerin öğretimin daha verimli olması için öğretimde yapılabilecek iyileştirme ve geliştirmelere yönelik önemli önerilerde bulunduğunu göstermiştir. Buna göre, öğrencilerin öğretimin etkililiğini artırmak için pek çok sayıda özet yazısının yazılmasının yararlılığından, değişik metin türleriyle de özet çalışmalarının yapılmasının fayda sağlayacağından ve farklı görsel-işitsel materyallerle öğretimin desteklenmesinin konunun anlaşılmasında daha iyi olacağından bahsettikleri belirlenmiştir. Farklı öğretim stratejilerinin işe koşulmasının öğrencilerin derse etkin katılımını artırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin bu önerisi, Ghaedsharaf ve Bagheri (2012)’nin görsel-işitsel, işitsel ve görsel sunumların yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazma becerileri üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında görsel-işitsel öğrenci grubunun işitsel gruptan, işitsel grubun

ise görsel öğrenci grubundan daha iyi başarı gösterdiklerini saptadıkları çalışmaları ile uygunluk göstermektedir. Ancak, Akpınar ve Aydın (2009), çok duyulu yabancı dil öğretimi üzerine tarama modelinde oluşturdukları araştırmalarında, yabancı dil öğretimindeki başarısızlıklardan birinin öğrenmede bireysel farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrenenler için öğretimde görsel-işitsel öğretim stratejilerinin kullanılması olduğunu, fakat bütün duyu organlarının aktif kullanımına odaklanan çok duyulu öğrenme-öğretme ortamlarının daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin, öğretimin içeriğinde daha ilgi çekici metinlere yer vermek, ana metni ve özet metni öğrencilerin yazması ve böylece öğrencilerin öğretimde daha aktif rol almasını sağlamak ve gereksiz bilgi tekrarının öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını azaltabileceği şeklinde de görüş ifade ettikleri görülmüştür. Bu görüşler doğrultusunda gerek ana metinlerde gerekse özet metinlerde daha çok bilgilendirici metinlerin kullanılmış olmasının öğrencilerin özetleme öğretimine karşı ilgi ve tutumlarında bir azalmaya sebep olduğu düşünülebilir. Her ne kadar özetleme öğretiminde bu tür metinlerin kullanılması, Kurnaz ve Akaydın (2015)'ın çalışmasında olduğu gibi öyküleyici metinlere kıyasla özetleme becerilerinin kullanımında daha anlamlı farklılıklar oluştursa da Şahin (2012), Demir (2017) ve Özdemir (2018) yapmış oldukları çalışmalarının bir sonucu olarak hikaye ve hikaye edici metinlerin özetleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bir diğer önerisi ise ana metni ve özet metni öğrencilerin oluşturması yönündedir. Fakat, içeriği ve amacı ne olursa olsun bir metin tasarlamak uzun bir uğraşı ve zaman gerektirmesinin yanında yetkin bir dil bilgisi, metin türü ve konusu ile ilgili pek çok bilgi birikimi gibi çok fazla sayıda unsurun bir araya gelmesi ile mümkündür. Nitekim, Geçici (2020) öğrencilerin sentez metin yazma sürecindeki sorunları ele aldığı çalışmasında, öğrencilerin metnin çerçevesini oluşturma, içerik ve anlatımı biçimlendirme, kaynak metin kullanımı ve kullanılan dil ile ilgili çeşitli problemlerin olduğunu belirlemiş ve öğrencilere bu eksikliklerini gidermek için uygun öğretimlerin gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Öte yandan, öğrenciler öğretim esnasında bilgi tekrarından kaçınılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Halbuki, araştırmadaki öğretim materyalleri öğrenmeyi kalıcı hale getirme ve öğrenilen bilgiyi hatırlamayı kolaylaştırma amacıyla tasarlanmış ve bilgi tekrarı olarak nitelendirilebilecek kısımlara öğretim boyunca bu düşünceye göre yer

verilmiştir. Yine de bilginin aktarılmasında bazı hususların öğrencilerin konuya olan dikkatlerini eksilteceği türde tekrarlanmış olabileceği gerçeği de kuşkusuz göz ardı edilemez.

Son olarak, incelenen bazı öğrenci görüşleri, gerçekleştirilen özetleme öğretimine dair herhangi bir öneride bulunmamakla birlikte öğretimin oldukça verimli olduğunu ve öğretimin daha iyi ne şekilde olabileceğine dair fikirlerinin ve önerilerinin olmadığını belirten ifadelerden oluşmaktadır.

5.2. Sonuç

Araştırma ile elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca benzer şekilde, deney grubunda özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Ancak, öğrencilerin özetleme öğretimi ile ilgili görüşleri genel olarak ele alındığında öğrenciler, bu öğretime yönelik olumlu görüşler belirtmiş, öğretimden yarar sağladıklarını ve kendilerinde özet yazma ile ilgili bir farkındalığın oluştuğunu söylemişlerdir.

Öğrenciler, öğretim boyunca yaşadıkları zorlukları; metinlerdeki bazı kelimelerin anlamını bilmeme, konu cümlesi bulma ve yoksa yeni bir konu cümlesi belirlemede zorluk, özetleme kurallarının bazılarını bir diğerinden ayırt edememe, kurallara dayalı bir özet yazmada zorlanma, özet yazdıkları dilin dil becerilerindeki noksanlıklarının doğru ve uygun bir şekilde özet yazmayı zorlaştırması ve özet yazma ile ilgili çok sayıda uygulama yapamamış olmaları şeklinde dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin özetleme öğretiminin geliştirilmesine dair önerilerine bakıldığında ise, öğrenciler, çok fazla sayıda özet yazılmasının daha fazla pratik yapma imkanı sunarak fayda sağlayacağını, farklı metin çeşitleri ile ilgili de özet yazılarının yazılmasının yararlı olacağını ve öğretim esnasında çeşitli öğretim materyallerinin kullanılmasının konuyu anlamlandırmada kolaylık sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ek olarak, öğrenciler, öğretimi

tasarlarken öğrencilerin daha çok beğeneceği, ilgilerini çekebilecek türde metinlere yer verilmesinin önemli olduğunu, ana ve özet metni öğrencilerin yazması ve böylece daha fazla öğrenci katılımlı ders ortamlarının oluşabileceğini ve öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmamak için konu anlatımında gereksiz bilgi tekrarıdan kaçınılmasını da öneri olarak sunmuşlardır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Dönük Öneriler

Bu çalışma, özetleme becerisi öğretiminin Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı ön orta seviye (pre-intermediate) grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de Yabancı Diller Yüksekokullarındaki İngilizce Hazırlık programlarında ve İngilizce akademik okuma ve yazma derslerinde öğrencilerle benzer araştırmalar yapılarak alan yazına bu konuda daha fazla katkı sağlanabilir.

Ayrıca, bu çalışma Türkiye’deki üniversitelerin İngiliz dili eğitimi ve diğer yabancı diller eğitimi kapsamında yer alan programlarında öğrenim gören öğrencilerle yapılabilir ve Türkiye’deki üniversitelerde yapılan diğer benzer araştırmalarla karşılaştırılabilir.

Bu araştırma, ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kademelerinde yabancı bir dilde öğrenim gören farklı dil seviyesindeki öğrencilerle yapılabilir ve her seviyede ortaya çıkan sonuçlar birbiri ile kıyaslanarak özetleme öğretiminin ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarında ne şekilde gerçekleştirilmesi konusunda program geliştirme uzmanları ve öğretmenlere rehberlik edebilir.

Üstbilişsel stratejiler olarak özetleme becerisi öğretimi ile not alma ve akademik yazma becerisi arasındaki ilişki üzerine çalışmalar yapılabilir ve bu becerilerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi açısından etkililiği ortaya konabilir.

5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Daha manidar sonuçlar elde edilerek bu beceriye yönelik daha uygun öğretim programlarının hazırlanmasına olanak sağlanabilmesi ve gelecek araştırmalara yol gösterici olabilmesi için araştırma uygulamasının en az üç-dört hafta süren bir öğretim ile yapılması önerilir.

Bu araştırma az sayıdaki öğrencilerle yapılmıştır. Ancak, bu çalışma konusu ile ilgili daha kapsamlı bilgilerin sunulması için daha büyük bir örneklem grubu ve katılımcıdan oluşan çalışmaların yapılması önemli olabilir.

Çalışma, özetleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine nasıl ve ne şekilde etkide bulunduğunu daha iyi saptayabilmek için iki deney grubunun yer aldığı öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli ile yapılabilir.

Öğrencilere, özetleme becerisi ediniminin yabancı dilde okuma ve yazma yetilerine olumlu etkilerinin daha iyi anlaşılması için öğrencilerin derse olabildiğince en iyi biçimde güdülenmesinin sağlanması ve öğrencilerin derse ısındırılmasında eğlenceli bilgilendirici konu etkinliklerine daha fazla süre ile yer verilmesi önerilir.

Özetleme becerisi öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılımını artırmak ve öğrenciler için daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlamak için araştırma, çok daha fazla duyu organına hitap edebilecek farklı öğretim materyalleri ile tasarlanmış bir öğretim ile yapılabilir.

Çalışmada, ana ve özet metin sayılarının ve çeşitliliğinin çoğaltılarak öğrencilerin daha çok sayıda öğrenme deneyimleri elde edebilmeleri sağlanmalı ve böylelikle öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de özetleme becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

Bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testinin deney grubu sontest puanlarının öğrencilerin özetleme becerileri ve okuduğunu anlama seviyeleri arasında olumlu bir ilişki oluşturmaması, öğrencilerin bazılarının okuduğunu anlama sontestini özenli bir şekilde ciddiye alarak cevaplandırmadıklarını düşündürmektedir. Çünkü aynı testin öntestinde yüksek puan alan bu öğrenciler, öntest ve sontest arasında az bir zaman olmuş olmasına rağmen okuduğunu anlama sontestinde gözle görülür bir biçimde çok daha düşük puanlar elde etmişlerdir. Dolayısıyla, daha sonraki benzer araştırmalarda

gerek gözetmen öğretmenlerin gerekse öğrencilerin bu konunun önemine dair daha iyi bilgilendirilerek araştırmalarda veri toplama araçları olarak kullanılan bu gibi test ve ölçeklerin mümkün oldukça daha dikkatli bir şekilde cevaplandırılmasının sağlanması önerilir.

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli kılmak için öğrendikleri özetleme kurallarına göre birbirlerinin özet yazılarını değerlendirmeleri ve birbirleri ile sözlü ve yazılı bir iletişim kurarak bu dönütleri açıklamaları istenmiştir. Bu, işbirlikli öğrenmenin işe koşularak öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlaması, öğrencilerin derse olan ilgisini artırması ve öğrenmenin daha kalıcı olabilmesi için son derece önemlidir. Bu durumda, bir sonraki benzer araştırmaların öğretim planlamalarında öğrencilerin bu gibi sosyal öğrenme ortamlarından daha çok yararlanabilecekleri etkinliklerle donatılmaları önerilir.

Yeni araştırmalarda strateji öğretiminden sonra öğrencilerden verilen bir metni öğrendikleri stratejiyi uygulayarak özetlemeleri istenir. Bu durumda, öğrenci özetleri puanlanarak özetleme beceri düzeylerine göre okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi araştırılabilir.

Son zamanlarda öğrenme ve öğretme süreçlerinin birey ve toplum sağlığının korunması gerekçesiyle daha çok uzaktan eğitim şeklinde yapılması ve gelecek yaşantıların nasıl olacağı ile ilgili uzman öngörülerinin uzaktan eğitim biçiminin artarak devam edeceği yönünde olması, özetleme öğretiminin de bu eğitim modeli ile uyumunun sağlanmasını mühim kılmaktadır. Bu nedenle, özetleme öğretiminin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesine yönelik çeşitli araştırmaların yapılması önerilir

KAYNAKÇA

- Abdi, A., Idris, N., Alguliyev, R. M., & Aliguliyev, R. M. (2016). An automated summarization assessment algorithm for identifying summarizing strategies. *PloS One*, 11(1), 1–34. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145809>
- Aebbersold, J. A., & Field, M. L. (2011). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classroom* (16th ed.). Cambridge University Press.
https://books.google.com.tr/books?id=fiTeAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies, *The Reading Teacher*. 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/rt.61.5.1>
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. Z., & Abdullah, M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p235>
- Ahmed, W. M. A. (2021). Exploring EFL university learners' acquisition of advanced reading skills in the Yemeni context. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 771-781. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31765>
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multi sensory) yabancı dil öğretimi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. bs.). Pegem Akademi
- Alan, B. (2016). The effect of explicit instruction of summarizing strategy on students' summarizing skills, *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 315-334.
- Alkareem, S. Y. M. A. (2014). The effect of summarization strategy on metacomprehension among Al-Qassim university students, *International Journal of Applied Psychology*, 4(2), 57-67. doi:10.5923/j.ijap.20140402.03

- Al-Mekhlafi, A. M. (2018). EFL learners metacognitive awareness of reading strategies. *International Journal of Instruction*, 11(2), 297-309.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11220a>
- Anderson, V., & Hidi, S. (1989). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, 46(4), 26-28.
- Anderson, V. Hidi, S., & Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 587-594.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000704
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
<https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
<https://doi.org/10.7884/teke.223>
- Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). “It’s not the English thing”: Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31(2), 237-261.
<https://doi.org/10.2307/3588046>
- Baba- Öztürk, M. (2020). Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri. K. Kiroğlu (Ed.), *Okuduğunu anlama stratejileri 1. bölüm içinde* (1. bs., s.2-17). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786257880770>
- Baba-Öztürk, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Relational assessment of metacognitive reading strategies and reading motivation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 357-375. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.23>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1980). Metacognitive skills and reading. *Technical Report No. 188. University of Illinois at Urbana-Champaign*.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barzilay, R., & Elhadad, M. (1999). Using lexical chains for text summarization. In I. Mani & M. T. Maybury (Eds.), *Advances in automatic text summarization* (pp. 111-123). The MIT Press.
<https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=YtUZQaKDmzEC&oi=fnd&xp>

g=PA111&dq=Barzilay+ve+Elhadad,+1999&ots=ZptvusL0dD&sig=Xjz4RjSM9ZLKoxOIwF19OeuMxIk&redir_esc=y#v=onepage&q=Barzilay%20ve%20Elhadad%2C%201999&f=false

- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5502>
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar. (2. bs.). Pegem Akademi
- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297-306. <https://doi.org/10.1080/10862968409547523>
- Bektaş-Bedir, S. ve Dursun, F. (2020). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 304-316. <https://doi.org/10.17679/inuefd.533500>
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* (Tez No.187975) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Braxton, D. M. (2009). *The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth- and fifth-grade students in an urban, title 1 school*. [Doctoral dissertation, University of Maryland]. <http://hdl.handle.net/1903/9918>
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 22(1), 1–14. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4)
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1985). Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natural history of one program for enhancing learning. *Technical Report No. 334. University of Illinois at Urbana-Champaign*, 1-103. <https://eric.ed.gov/?id=ED257046>
- Brown, A. L. (1977). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Technical Report No. 47. University of Illinois at Urbana-*

Champaign. 1-146.

<https://eric.ed.gov/?q=brown+1977+metacognition&id=ED146562>

Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.

<https://doi.org/10.2307/1129901>

Brown, S. A. (2018). *The effects of explicit main idea and summarization instruction on reading comprehension of expository text for alternative high school students.*

[Doctoral dissertation, Utah State University Doctor of Philosophy].

<https://digitalcommons.usu.edu/etd/7134/>

Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği.* (Tez No.328876)

[Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bulut, P. ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 4(5), 36-48.

<https://doi.org/10.18033/ijla.165>

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. bs.). Pegem Akademi.

Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.

<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>

Chellamani, K. (2013). Activating metacognitive strategies on enhancing reading skills among high school students. *International Journal of Education and Science*,

5(2), 159-162. <https://doi.org/10.1080/09751122.2013.11890073>

Chen, K., & Chen, S. (2015). The Use of EFL Reading Strategies among High School Students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 156-166.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. bs.). (M. Sözbilir Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal basım tarihi 2014)

Cromley, J. G., & Azavedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*, 1, 229-247.

<https://doi.org/10.1007/s11409-006-9002-5>

- Çağlar, S. K. (2016). *Türkçe dersinde öğrencilerin strateji öğretimi ve özdeğerlendirme yoluyla özetleme becerilerinin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11129/2822>
- Çakır, Ö. (1995). *Büyükölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. (Tez No.43427) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 665-697.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. (Tez No.141251) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Tez No.219874) [Yüksek Lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2 düzeyi*. (Tez No.453094) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil dosyası dil biyografisi* (12. bs.). Pegem akademi. <https://doi.org/10.14527/9789756802090>
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- 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
- Doğan, Y ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.

- Driscoll, M. P. (2017). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (2. bs.). (Ömer F. Tutkun Çev. Ed.). Anı Yayıncılık (Orijinal basım tarihi 2005)
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Durgun, G. (2010). *Effects of explicit metacognitive strategy training on reading comprehension, attitudes towards reading and strategy awareness*. (Tez No.270878) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Elledge, D. (2013). *Improving reading comprehension through explicit summarization instruction*. (Publication No. 3596126) [Doctoral dissertation, University of Cincinnati Doctor of Philosophy]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/1448525432>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(74), 11-30. <https://doi.org/10.17753/Ekev938>
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde “okuma”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 208-218.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Eroğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No.568012) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fedderholdt, K. (1998). Using diaries to develop language learning strategies. *The Language Teacher*, 22(4). <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/apr/>
- Field, J. (1999). Key concepts in ELT: ‘Bottom-up’ and ‘top-down’. *ELT Journal*, 53(4), 338-339. <https://doi.org/10.1093/eltj/53.4.338>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Friend, R. (2000). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4), 320-329.
- Garner, R., & Hahn, A. L. (1985). Synthesis of research on students' ability to summarize text. *Educational Leadership*, 42(5), 52-55.
- Geçici, F. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma sürecindeki sorunları: öğrenci metinlerinin ve okuma süreçlerinin analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1291-1310. <https://doi.org/10.16916/aded.785767>
- Ghaedsharafi, M., & Bagheri, M. S. (2012). Effects of audiovisual, audio, and visual presentations on EFL learners' writing skill. *International Journal of English Linguistics*, 2(2), 113-121. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n2p113>
- Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gredler, M. E. (2017). *Öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya* (6. bs.). (Ö. Polat Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 1986)
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. (Tez No.625203) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (9. bs.). Pegem Akademi.
- Habibian, M. (2015). The impact of training metacognitive strategies on reading comprehension among ESL learner's. *Journal of Education and Practice*, 6(208), 61-69.
- Hare, V. C., & Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 62-78. <https://doi.org/10.2307/747652>
- Head, M. H., Readence, J. H., & Buss, R. R. (1989). An examination of summary writing as a measure of reading comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 28(4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/19388078909557982>

- Hemmati, F., & Kashi, M. (2013). The impact of oral retelling and summary writing techniques on Iranian upper intermediate EFL learners' reading comprehension. *International Journal of English and Education*, 2(2), 42-61.
- Hosseini, E., Khodaei, F. B., Sarfallah, S., & Dolatabadi, H. R. (2012). Exploring the relationship between critical thinking, reading comprehension and reading strategies of English university students. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1356-1364.
- Hwang, G. J., Chen, M. R. A., Sung, H. Y., & Lin, M. H. (2019). Effects of integrating a concept mapping-based summarization strategy into flipped learning on students' reading performances and perceptions in Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2703- 2719.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12708>
- Idris, N. Baba, S., & Abdullah, R. (2007). Using heuristic rules from sentence decomposition of experts' summaries to detect students' summarizing strategies. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Computer and Information Engineering*, 1(11), 3464-3468.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1078871>
- Ismail, N. M., & Tawalbeh, T. I. (2015). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers. *International Education Studies*, 8(1), 71-87. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n1p71>
- İlhan, M. (2019). Madde analizi ve madde ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (1. bs., s.269-293). Anı Yayıncılık.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*. 70, 5-18.
https://www.academia.edu/11221136/Okuma_Ediminin_E%C4%9Fitimsel_%C4%B0%C5%9Flevi
- İşeri, K. (2021). *Sözden yazıya dile gelen metin* (5. bs.). Pegem Akademi.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Maxtrix*, 11(2), 150-159.
- Jeong, J. (2009). *Effects of teacher-directed and student-interactive summarization instruction on reading comprehension and written summarization of Korean*

- fourth graders* (Publication No. 3406758) [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/304895769?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Özelçi, S. Y. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (31. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasim, U., & Raisha, S. (2017). EFL students' reading comprehension problems: Linguistic and non-linguistic complexities. *English Education Journal (EEJ)*, 8(3), 308-321.
- Keçik, İ. (1993). İlkokul 2. ve 5. Sınıf öğrencilerinin hatırlama ve özet metinlerinde uygulanan büyük ölçekli yapı kuralları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 89-97.
- Khoshsima, H., & Nia, M. R. (2014). Summarizing strategies and writing ability of Iranian intermediate EFL students. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 263-272. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140204.14>
- Kıl, D. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler*. (Tez No.657235) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızı, F. S., ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, 9(2), 141-156.
- Liu, F. (2010). Reading abilities and strategies: A short introduction. *International Education Studies*, 3(3), 153-157. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p153>
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An overview*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 474 273).
- Mart, Ç. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n6p91>
- Marzec-Stawiarska, M. (2016). The influence of summary writing on the development of reading skills in a foreign language. *System*, 59, 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.04.006>
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465–496). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://www.researchgate.net/publication/251761490_The_4Pronged_Comprehension_Strategy_Framework
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf
- Meniado, J. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p117>
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
- Mokeddem, S., & Houcine, S. (2016). Exploring the relationship between summary writing ability and reading comprehension: Toward an EFL writing-to-read instruction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 7(2), 197-205. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2s1p197>

- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
<https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.249>
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2. ed.). Macmillan Heinemann
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
<https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition* (1. ed.). Cambridge University Press.
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. (Tez No.304284) [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Özbay, M.ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1(1), 158-177. <https://doi.org/10.7884/teke.26>
- Özdemir, S. (2018). The effect of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2199-2209. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061018>
- Özdemir, Y. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. (Tez No.463293) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
<https://doi.org/10.17753/Ekev657>
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.
- Pakzadian, M., & Rasekh, A. E. (2012). The effects of using summarization strategies on Iranian EFL learners' reading comprehension. *English Linguistics Research*, 1(1), 118-125. <https://doi.org/10.5430/elr.v1n1p118>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Open University Press/McGrawHill.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (1st ed., pp. 227–247). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Phakiti, A. (2006). Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance. *Melbourne Papers in Language Testing*, 11(1), 53-95.
- Ponce, W. L. C. (1993). *Effects of summarization training on the comprehension of expository texts read in French as a foreign language*. (Publication No. 3406758). [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Razı, S. ve Çubukçu, F. (2014). Metacognition and reading: Investigating intervention and comprehension of EFL freshmen in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 158, 288-295. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.090>
- Reilly, Y. J. (2017). *The impact of the summarization/paraphrasing strategy, Frayer Model, and student engagement on reading comprehension*. (Publication No. 10615717.). [Doctoral dissertation, Gardner-Webb University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/2026768954>
- Roehl, K. M., & Shiue, C. (2003). *Developing reading comprehension skills in EFL*. <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/177.pdf>
- Salatacı, R. ve Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 1-17.

- Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41(8), 756-760.
- Saraç- Süzer, S. (2008). Okuma ve yazma becerileri öğretimi: Süreç izlencesi ve küresel sorunlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-14.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Segalowitz, N. (2005). Automaticity and second languages. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 382-408). Blackwell publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756492>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. bs.). Anı Yayıncılık.
- Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 18-42.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Shokrpour, N., Sadeghi, A., & Seddigh, F. (2013). The effect of summary writing as a critical reading strategy on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 127-138. <https://doi.org/10.5296/jse.v3i2.2644>
- Sidekli, S. (2021). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (9. bs., s.131-160). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053646723>
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1).
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

- Sood, S. C. (2015). Interactive approaches to second/foreign language reading and their implications. *Language and Language Teaching*, 4(1), 41-45.
- Stanovich, K. E. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Sünbül, (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. bs.). Eğitim Akademi Yayınları.
- Şahan, A. (2012). Cognitive reading comprehension strategies employed by ELT students. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 1-22.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. (Tez No.312638) [Yüksek Lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi Yüksek lisans tezi.
- Şani, A. E. (2018). *Sınırları yaşadığı köyü aşan yönetmen: Ahmet Uluçay*. <https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/sinirlari-yasadigi-koyu-asan-yonetmen-ahmet-ulucay/1325724>
- Şapcı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No.531592) [Yüksek Lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi Yüksek lisans tezi.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. (Tez No.372187). [Yüksek Lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. Yüksek lisans tezi.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Terry, W. S. (2013). *Öğrenme ve bellek temel ilkeler, süreçler, işlemler* (3. bs.). (B. Cangöz Çev. Ed.). Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 1996)
- Trites, L. ve McGroarty, M. (2005). Reading to learn and reading to integrate: new tasks for reading comprehension tests? *Language Testing*, 22(2), 174-210. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt299oa>
- Turhan, B. ve Zorlu-Özer, H. (2017). Metacognitive awareness of reading strategies and academic achievement in reading and writing: A correlational research in an

- EFL context. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 23-24.
<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3591>
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2017). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkileşimsel okuma öğretiminin rolü. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 374-388.
- van, Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vural, L. ve Selvi, K. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi. *Turkish Studies*, 14(1), 799-818.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14693>
- Williams, A. R. (2007). *The effects of summarization instruction on the comprehension and metacognitive abilities of sixth grade students in a title I middle school*. (Publication No. 3286180). [Doctoral dissertation, The University of Alabama]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://www.proquest.com/docview/304892914/937729D886AE4174PQ/1?accountid=16595>
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 404-425. <https://doi.org/10.2307/747913>
- Yau, J. C. (2005). Two mandarin readers in Taiwan: Characteristics of children with higher and lower reading proficiency levels. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 108-124. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00257.x>
- Zafarani, P., & Kabgani, S. (2014). Summarization strategy training and reading comprehension of Iranian ESP learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1959-1965. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.629>
- Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.
- Zhang, X., & Guo, M. (2019). Metacognition and second language learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 428, 88-91.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.200401.024>

EKLER

Ek 1. Okuduğunu Anlama Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda yer alan test, 'Özetleme Becerisi Öğretiminin Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi' konulu yüksek lisans tez çalışmam için hazırlanan bir İngilizce okuduğunu anlama testidir.

Çalışmada doğru ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için lütfen soruları dikkatlice okuyun ve size en doğru gelen yanıtı işaretleyin.

Cevaplarınızı cevap kağıdına işaretlemeyi unutmayın.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Meryem PEKDEMİR



PART 1

Look at the text in each question. For questions 1-4, circle the correct letter **A, B, C** or **D** and write your answers on your answer sheet.

1.

EDDIE'S BAKERY

It's open for breakfast every day
except Tuesdays
But closed for the weekdays next week

Eddie's Bakery is...

- a. is always closed every Tuesday.
- b. is always open from Monday to Sunday.
- c. is closed for everyday next week.
- d. is only open on Tuesdays every week.

2.

**THE FILM IS ONLY SUITABLE FOR
CHILDREN OVER 7**

The sign tells that...

- a. Children under 7 can watch the film.
- b. Any children can watch the film.
- c. The film is for 8 year-olds and more.
- d. Children over 7 cannot watch the film.

3.

**Do not use electronics!
You can be injured.**

The sign tells that...

- a. Electronics are closed to use.
- b. Electronics are open to use.
- c. They're open to use only for staff.
- d. They're dangerous to use.

4.

Show your talent!
The winner prize is £ 1,000,000!
Only applies on the website are
accepted.
Call 021578963 for any questions.

It is clear that...

- a. Only people with big abilities can apply for the competition.
- b. You must apply online for the competition.
- c. The phone number is not for applicants.
- d. The prize is for three best talents.

PART 2

Read the text and for questions 5 and 6, circle the correct letter **A**, **B**, **C** or **D** and write your answers on your answer sheet.

Hi Stuart,
First of all, you don't have much information about the topic so you aren't good at explaining the reasons of air pollution. There are lots of weak ideas! You need to describe them more. Secondly, paragraph organisation and grammar in your writing are good but not enough. Don't forget writing is a difficult and longer process than you think!
Good luck!
Ms Colonel

5. Which summarises Ms Colonel's opinion about Stuart's writing best?

- a. Stuart doesn't have any problems about writing.
- b. Stuart should study more to write better.
- c. Stuart can use the language and organise ideas well.
- d. Stuart should take courses about how to write.

6. What does the underlined part in the text mean?

- a. Writing doesn't happen so quickly.
- b. You can write something at any time.
- c. Writing takes a lot of time and effort.
- d. It's possible to write easily in a short time.

PART 3

Read the text and for questions 7 and 8, circle the correct letter **A**, **B**, **C** or **D** and write your answers on your answer sheet.

I don't really find learning English difficult. You have English everywhere! It's on the bus, at cafes, on the Internet and in many places around you! You can feel the language in every part of the world! Learning apps, podcasts, TV and radio programmes and reading help you learn the language so I don't understand why some people say: 'I can't learn English'. I think there is only one thing that keeps you away from learning English: Lack of motivation!

7. According to the text, what does 'Lack of motivation' mean?

- a. You want to learn English.
- b. You hate learning English.
- c. You have no idea about English.
- d. You don't want to learn English.

8. According to the text, which cannot be a way of learning English?

- a. Living in an English speaking country.
- b. Listening to the news in English.
- c. Watching TV series in English.
- d. Reading books in English.

PART 4

Read the text and for questions 9 and 10, circle the correct letter A, B, C or D and write your answers on your answer sheet.

_____9_____

I'm a producer and presenter of a travel program on a national TV channel. I've been over 20 countries and had a lot of wonderful experiences. I've swum with sharks, drunk crocodile soup and eaten turtle. I've also met people from different cultures, lifestyles and religious beliefs.

I have many good and bad memories about all of them but I still remember a dinner that I had in the US last year. I was in the house of a Native American family. Before they started to eat, they thanked the food for feeding them. After dinner, they taught me their traditional dance and we danced for hours without shoes. They were very kind and cheerful. _____10_____.

9. Which **cannot** be a title for the text?

- a. Guide to dreams
- b. A life with discoveries
- c. Unforgettable experiences
- d. What a traveller does?

10. Which **cannot** finish the text?

- a. It was a very special day.
- b. It was one of my greatest days.
- c. I've never seen them again.
- d. I had so much fun all night.

PART 5

Read the text and for questions 11-15, circle the correct letter A, B, C or D and write your answers on your answer sheet.

Dear diary,

¹Last spring, my family and I went on a holiday to Muğla, a city in south of Turkey. We spent the first day in Muğla city centre. We went sightseeing around the city and met friendly local people. They said *merhaba* and smiled all the time. We also tasted the local food, *gözleme* and drank the local drink, *ayran*. It was great! Ayran is a traditional Turkish drink and it's very refreshing especially in the summer months.

²On our second day we went to Bodrum and stayed there for two days. We usually went swimming to different beaches but my favourite one was Gümüşlük beach. The sea was still and the beach was so quiet there. There weren't so many tourists around so it was a wonderful place to enjoy the sea.

³The next day we went sightseeing in Bodrum town centre. We went to the shops, bought magnets and toys for friends, took photos of traditional Bodrum houses and visited Bodrum castle. They were all fascinating.

⁴After that, we went to Akyaka. The view of the mountains, the sea and the Azmak river were so amazing. We stayed there for a day. We had a boat tour around the river, caught some fish and cycled around the town. We also wanted to go camping there but my father had a terrible cold so we changed our plans and finished the journey early.

⁵It was one of the best holidays in my life. I would like to go to Muğla again soon! Love, Lily

11. Which describes why Lily has a great time in Muğla best?

- a. There were a lot to do and see.
- b. It was her first time in Muğla.
- c. She had new friends from the city.
- d. She really liked the food and the sea.

12. What does 'there' refer to in paragraph 2?

- a. The sea
- b. Gümüşlük beach
- c. Bodrum
- d. Muğla

13. What was the best thing about Bodrum?

- a. The castle
- b. The town centre
- c. The beaches
- d. All of them

14. Which is not correct about Lily's Akyaka visit?

- a. She went camping.
- b. She rode a bike.
- c. She went sightseeing.
- d. She went fishing.

15. Which describes Lily's feelings about the journey best?

- a. Long and boring
- b. Nice but expensive
- c. Short but exciting
- d. Long but interesting

PART 6

Look at the questions **16-19**. For each question, put the sentences into the correct order to make a paragraph. Circle the correct letter **A, B, C** or **D** and write your answers on your answer sheet.

- 16.** I. Jamal enters the famous quiz show *Who wants to be a millionaire* on TV.
 II. He answers all questions, but before the last question the police arrests him.
 III. The film *Slumdog Millionaire* shows an example from difficult lives.
 IV. A young man, Jamal and a young girl, Latika are in the main roles.
 V. They think he is too clever for a child from a poor background.

- a. I-II-III-IV-V
 b. I-III-V-IV-II
 c. III-IV-I-II-V
 d. III-V-IV-I-II

- 17.** I. They have one of the most difficult jobs in cleaning industry.
 II. High rise cleaners earn little, but risk their lives a lot.
 III. It's not like washing the windows of a house.
 IV. They are hundreds of meters up from the ground.
 V. So it isn't a job for people who have fear of heights.

- a. III-V-IV-II-I
 b. I-V-II-III-IV
 c. II-III-IV-V-I
 d. II-I-III-IV-V

- 18.** I. First, actors and directors appeared on the stage.
 II. People were waiting for the opening ceremony.
 III. It was a bright and sunny summer day.
 IV. Finally, the festival started with performances of dancers.
 V. Next, a famous director made a speech about the festival.

- a. IV-III-II-I-V
 b. III-I-IV-II-V
 c. I-V-IV-II-III
 d. III-II-I-V-IV

- 19.** I. We have the rules to do the housework at home.
 II. Children need to take out the rubbish and help us.
 III. And my husband needs to go shopping and clean the house.
 IV. For example; I have to prepare meals and wash the dishes.
 V. So everybody takes responsibilities and things get easier.

- a. V-IV-III-II-I
 b. I-IV-III-II-V
 c. IV-III-I-V-II
 d. I-V-II-IV-III

PART 7

The people below all want to have a nice meal out in a city. There are six restaurants. Decide which restaurant would be the most suitable for the following people. For questions 20-27, circle the correct letter A, B, C or D and write your answers on your answer sheet.

Uncle Dan's Spot- It's a perfect choice for a dinner out with families and close friends. You can take a seat at a table by the fireplace and enjoy live folk music in the city. All the food comes from farms in the countryside and all recipes include traditional tastes. Buffalo wings served with raspberry sauce and chocolate cake with vanilla cream are the best on the menu.

The Blue Sky- If you're looking for an evening to explore different tastes of world cuisine, it serves you the best choices. You can start with Malay food and finish your eating with a dessert from Morocco. There's also a digital music system on each plate. You can also listen to music from the country that you have the meal from.

Greenish- It welcomes you when you're so loaded with tasks, problems and worries in life. This great feeling of peace starts as soon as you take your first step into the restaurant. The lovely atmosphere with natural decorations, the friendly manners of waiters all make you feel relaxed. The dishes on the menu is simple but tasty. They serve the freshest vegetables from their own garden.

Little Big Fun- It's a wonderful place to have a great meal out with all family. There are places for children to play, teenagers to socialize and adults to chat. It's a place for everybody and especially for families. The food on the menu have been the same for years since they were opened in 1965 but it's still number one.

The Wealthy Kitchen- Comfort and first class hosting. These are only some that you can experience in this elegant restaurant. You don't need to be as wealthy as the royal family to reserve a seat in here but if you want to spend a few hours of glamorous life, the wealthy kitchen serves the best. Wear your smartest suit and dress and enjoy the award-winner dishes.

The Corridor- If you are bored with usual things and would like to try something new and different, you're at the right place. You can have the joy of tasting wonderful dishes all over the world and also pay so little for this great experience. It doesn't offer specialities and eccentric plates. It means you just need to pay for the food, nothing else!

20. Bob would like to have a quiet day out after a busy week. He'd like to eat some healthy food with basic recipes in a friendly place.
a. Uncle Dan's Spot b. Little Big Fun c. The Blue Sky d. Greenish
21. Penny and Chuck would like to celebrate their first wedding anniversary with friends in a luxurious restaurant. They'd like to have a special and memorable day in their lives.
a. The Wealthy Kitchen b. The Corridor c. Little Big Fun d. The Blue Sky
22. Mr Galeck would like to enjoy unusual dishes from different cultures. He isn't only interested in various cuisines but he also prefers feeling the traditions of the countries.
a. Uncle Dan's Spot b. The Blue Sky c. The Wealthy Kitchen d. The Corridor
23. Steve and Judy are on a sightseeing tour in the city. They both would like to taste some local dishes by listening to something local in a restaurant with a lovely warm atmosphere.
a. Little Big Fun b. Uncle Dan's Spot c. The Blue Sky d. Greenish
24. Rajesh would like to have a great eat out. He won some money from the lottery and he'd like to taste a good quality of meal served with best manners.
a. The Blue Sky b. The Corridor c. The Wealthy Kitchen d. Greenish
25. Kathy would like to do some changes in her eating habits. She's got many routines to have meals so she hopes to try something exciting and cheap to break the rules!
a. The Wealthy Kitchen b. The Blue Sky c. Little Big Fun d. The Corridor
26. The Richards and Warners would like to have an enjoyable meal with their children. They'd like to have long talks and eat fascinating dishes at a family place on a classical menu.
a. Greenish b. Uncle Dan's Spot c. Little Big Fun d. The Corridor
27. Marie is working hard to start a new business so she would like to eat at a calm and beautifully decorated place to feel relaxed by tasting super organic vegetarian dishes.
a. Greenish b. The Corridor c. The Blue Sky d. Little Big Fun

-END OF THE TEST-

Ek 2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

OKUMA STRATEJİLERİ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ

Yönerge: Aşağıda, insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki kitaplar gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir.

- 1 anlamı “Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”
- 2 anlamı “Ben bunu nadiren yaparım”
- 3 anlamı “Ben bunu ara sıra yaparım”
- 4 anlamı “Ben bunu genellikle yaparım”
- 5 anlamı “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım”

Strateji	Asla ya da neredeyse hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
1 Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2 Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
3 Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4 Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5 Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6 Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
7 Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8 Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
9 Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10 Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.	1	2	3	4	5
11 Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12 Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
13 Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14 Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
15 Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
16 Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
17 Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18 Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19 Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20 Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21 Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22 Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım	1	2	3	4	5
23 Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim..	1	2	3	4	5
24 Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	1	2	3	4	5
25 Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26 Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27 Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	1	2	3	4	5
28 Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29 Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim	1	2	3	4	5
30 Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 3. Yazılı Bir Metni Özetleme Teknikleri Öğrenci Çalışma Rehberi

I. ÖZETLEME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR VE AÇIKLAMALAR

Yazılı bir metni özetlemenin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi edinmeden önce okuduğunu anlamanın ne olduğunu bilmek gerekir. Çünkü ancak etkin bir okuma eylemi sonucu istenilen bir biçimde iyi bir özet metni yazılabilir. Buna göre;

Okuduğunu anlama: Doğru ve etkin bir okuma ile bir metnin tam olarak ne anlatmak istediğini anlayabilmektir.

Etkin okuma: Bir metni okurken bireyin içinde bulunduğu çevresel ve ruhsal imkanların okuma eylemini engellemeyecek bir biçimde düzenlenmesiyle bireyin okuma sırasında okuduğunu anlaması, okunulanlar üzerinde düşünmesi ve yorum yapabilmesidir (Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C., 2008).

Özetleme: Okuyucunun bir metindeki önemli bilgileri derleyerek kendi yazılı ifadeleri ile metni daha kısa ve öz bir hale getirmesidir.

Özetleme yaparken;

- Asıl metinde yer alan ana fikirlerin özet metinde yer alması,
- Özet metnin asıl metinden daha kısa yazılmış olması,
- Metinde var olmayan bilgi ve düşüncelere yer verilmemesi,
- Özetlemenin anlaşılır bir dille yazılmış olması önemlidir.

Özet yazmanın öğrencinin akademik başarısına katkısı nedir?

Özet yazmanın öğrencinin akademik başarısına pek çok katkısı vardır. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

- Okuduğunu anlama becerilerini geliştirir,
- Bir metni bütüncül bir şekilde ele almayı kolaylaştırır,
- Öğrencinin metni oluşturan cümleler ve kelime grupları arasında ilişki kurmasını ve böylece okuduğunu anlamaya yönelik zihninde oluşan örgütlemelerin daha doğru ve kalıcı bir biçimde oluşturulmasını sağlar,
- Temel düzeyde yazma becerilerinin ilerlemesine ek olarak ileri düzey yazma becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar,
- Not alma becerilerini geliştirir,
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine paralel olarak zihinde bir konu ile ilgili neyi nasıl ve ne şekilde ifade edeceği bilgisinin edinilmesi ile konuşma becerilerinin de gelişimine imkan verir,
- Öğrencinin okuduklarını, yazdıklarını, duyduklarını ve gördüklerini ifade etme becerisi geliştireceğinden öğrenci de sadece bilişsel nitelikte bir ilerleme değil bu becerileri topluluk önünde dile getirme çabası ile birlikte kuvvetlenen sosyal beceriler ve artan özgüvenden de söz edilebilir.

II. ÖZETLEMeye GEÇİŞ

Özet yazmadan önce;

- ✓ Özeti yazılacak metni en az iki kere okuyunuz,
- ✓ Zamanınızı daha çok metni anlamaya ve metin üzerinde düşünmeye harcayınız,
- ✓ Özetleme planınızı metni okumaya başlar başlamaz şekillendirmeye çalışınız,
- ✓ Özet yazmaya acele etmeyiniz,
- ✓ Metni okurken ana fikir üzerinde düşünmeniz ve metin ile ilgili genellemeler ve çıkarımlarda bulunmanız iyi bir özet yazmanızı kolaylaştırır.

(Deneme, S., 2008)

UNUTMAYIN!!!

- Özet yazmak, yazarın sözcüklerini kendi sözcükleriniz ile değiştirmek değildir.
(Taylor, 1986; Akt. Deneme, 2008)

!!! Metni okurken metnin üzerine veya yanına not almanız, metinde uygun gördüğünüz yerlerin altını çizmeniz metni daha iyi anlamınıza ve fikirlerinizi daha iyi düzenlemenize yardımcı olur.

Metni okurken;

Ben ne anladım, konu ne ve başlık ne anlatıyor, paragraflarda ne gizli? sorularını sormanız özet yazmaya iyi bir başlangıç yapmanızı sağlar. (Görgeç,1997) Bu soruların her birinin kendi içinde birkaç soruyu içerdiğinden de söz edilebilir.

- ❖ Ben ne anladım?
Metinde anlatılmak istenen nedir?
Ana fikir ve yan fikirler nelerdir?
- ❖ Konu ne?
Metin ne ile ilgili?
Metnin yazılış amacı nedir? Bir anı, bir olay yazısı mı yoksa bir konu ile ilgili bilgi vermek mi isteniyor?
- ❖ Başlık ne anlatıyor?
Başlık zihnimde ne çağrıştırıyor?
Başlık ve ana fikir arasında bir ilişki var mı?
Başlık, metinle ilgili yeterince ipucu veriyor mu?
- ❖ Paragraflarda ne gizli?
Sürekli tekrar eden kelime, kelime grupları ve benzer cümleler var mı?
Önemle belirtilen cümleler neler?

Özetleme ve özet yazarken uyulacak belli başlı kuralları inceleyiniz. Bir sonraki aşama, özet yazmanın altı basamağının neler olduğunu öğrenmek ve bu adımları kullanarak özet metinler yazmaya başlamak olacaktır.

III. ÖZETLEME

Bu bölümde çeşitli araştırmacılar tarafından derlenen altı özetleme kuralı örnek birer metin ile açıklanmıştır. Özet yazma uygulaması bu kurallara göre gerçekleştirilecektir.

1. Liste halinde verilenleri kısaltma

Metinde bir dizi eylemler, aynı terim grubuna ait kelimeler, açıklama ve örneklendirme amaçlı sıralanmış sözcükler varsa bunları kapsayan tek bir kelime ile kısaltmak gerekir.

Örnek:

I really like Cafe House. We usually go there with friends to taste its tasty tiramisu, chocolate mousse, strawberry cake and apple pie.

Yukarıdaki metinde altı çizili kısımla sıralanan kelimelerin yerine 'desserts' kelimesi getirilirse arkadaşlarla gitmek için seçilen mekanın, tatlılarının güzel olmasından dolayı tercih edildiği daha kısa bir biçimde belirtilmiş olur.

2. Tekrarlanan bilgileri, düşünceleri atma

Metinde benzer anlam taşıyan birden fazla cümle varsa özet metinde bu cümlelerden sadece birine yer vermek yeterli olacaktır.

Örnek:

Soft drinks are non-alcoholic beverages. Especially coke, fruit juice, soda, ayran, lemonade are popular ones in our country. We usually like to have these drinks cold on hot days. There's nothing more refreshing than a cold soft drink on a burning sunny day.

Verilen metindeki altı çizili iki cümlede, bir önceki cümlede belirtilen içecekleri soğuk olarak tüketmenin sıcak günlerde rahatlatıcı bir etkisinin olduğuna benzer ifadelerle değinmişlerdir. Bu durumda özet yazarken bu iki cümleden birine yer vermek gerekecektir.

3. Önemsiz bilgileri, düşünceleri atma

Metinde öne sürülen ana fikri desteklemede önem arz etmeyen, özet metinde yer almasında mahzur olmayan cümleleri atınız. Bu gibi cümlelerin metinden atılması metnin anlam bütünlüğünü bozmayabilir.

Örnek:

(1) Gina is a night owl. (2) She doesn't get up early in the morning. (3) Because she's a very heavy sleeper, nothing can wake her up. (4) She can only feel awake after a couple of cups of coffee in the late morning. (5) Then, she can concentrate on her studies until after midnight.

Metinde Gina, geceleri geç yatıp sabahları ise ancak bir kaç fincan kahve ile geç saatlerde uyanabilen ve sonrasında çalışmalarına odaklanabilen biri olarak tasvir edilmiştir. Paragrafta yer alan 2. ve 3. cümleler, anlamca birbirine benzerlik taşımaktadır. Bu cümleler ana düşüncüyü iletmede önemsizdir. Ancak, 4. cümlede 'Gina ancak sabahın geç vakitlerinde içtiği birkaç fincan

kahve ile kendine gelebilir.’ denmektedir ve bu ifade 3. cümleinin ikinci kısmında yer alan ‘hiçbir şey onu uyandıramaz.’ kısmını açıklar niteliktedir. Bu yüzden 2. cümleinin metinden atılması daha uygundur.

4. İlgisiz cümleleri atma

Metindeki diğer cümlelerin aksine metnin ana fikrinde anlatılmak istenen düşünce ile ilgili bir anlam içermeyen cümleler, özet yazılarında yer almamalıdır.

Örnek:

(1) Nowadays mobile phones are everywhere for almost everything. (2) Most people can't even think of a life without technology. (3) We don't only use mobile phones for communication. (4) We do creations, look for information, count our calories, check in for a flight and use it for numerous things in many places from houses and offices to public places.

Hayatımızın vazgeçilmezlerinden olan cep telefonlarının hemen hemen her yerde her şey için kullanıldığını ve bu kullanım alanlarına birkaç örneğin verildiği metindeki 2. cümle ‘Pek çok insan teknolojisiz bir hayat bile düşünemiyor.’ şeklinde bir anlam ile paragrafta değinilen cep telefonları konusu ile bağdaşmamaktadır. Metinde teknolojinin bir parçası olan cep telefonlarına değinilirken 2. cümle genel olarak teknolojiden bahsederek ana fikir ile çelişmektedir.

5. Konu cümleleri varsa bul ve özete al.

İyi yazılmış her bir metinde ana fikri betimleyen, anlatılmak istenen düşüncenin ne olduğunu kısaca belirten bir konu cümlesi (topic sentence) yer alır. Metindeki paragraf sayısı kadar konu cümlesi vardır. Konu cümleleri genel olarak paragrafın ilk cümlesi ya da 2., 3. cümleleridir. Konu cümleleri metindeki esas fikri ele aldığından özet yazılarında bu cümlelerin muhakkak bulunması gerekir.

Örnek:

Middle-aged

Don't be afraid of being middle-aged. It's time to feel more powerful, peaceful and care more about other people. In middle age, many people focus on what's important to them and take lessons from bad past experiences. It gives them enough confidence to feel braver to deal with problems and so they can be less stressed and upset than younger people. Middle-aged people also keep in touch with friends and family a lot so they can start to think of others more than themselves.

(Passages Workbook 1, 2000 kitabından derlenmiştir.)

Orta yaşlı olmanın korkulacak bir şey olmadığını, insanın kendini daha güçlü, huzurlu hissettiğini ve başkalarını daha çok önemseydiği bir hayat dilimi olduğuna dair düşüncelerin kaleme alındığı paragrafta, altı çizili olan kısım tam da bu hususu kısaca ana fikir halinde açıklaması itibarıyla paragrafın konu cümlesini oluşturmaktadır ve metin ile ilgili yazılacak özet yazısı bu konu cümlesini kapsar nitelikte olmalıdır.

Konu cümlesinden sonra gelen cümleler ise konu cümlesini açıklar niteliktedir. Bunlara destekleyici cümleler (supporting sentences) demek de mümkündür.

6. Metinde konu cümlesi yoksa oluşturun.

Metinlerin bazılarında konu cümlesi olmayabilir. Metin konu cümlesi olmadan yan fikirler ile başlayıp bitebilir. Bu gibi durumlarda konu cümlesini sizin oluşturup özetlerinize dahil etmeniz gerekecektir. Fakat metinde belirtilmeyen, metin ile ilgisiz konu cümleleri yazmamaya dikkat etmelisiniz.

!!! Metnin konusu ile ilgili ilk fikri, başlığa bakarak elde edebilirsiniz. Başlığın hem ana fikrin ne olduğuna dair bilgi vermesi hem de metinde dikkatinizi çekecek ilk unsur olması konu cümlesini daha hızlı ve etkili bir biçimde oluşturmanıza yardımcı olur.

Örnek:

Changing Patterns of School Uniforms

___?___ Boys wore a white shirt and a tie, a dark jacket, grey trousers and black shoes. Girls wore a white shirt and grey or dark blue knee-length skirts. Today, students have a very different kind of uniform. They wear sneakers, jeans, t-shirts and other types of casual clothes. Teachers also have had many changes in their way of clothing. In the past, male teachers always wore a suit and tie and female teachers wore a formal dress or skirt. But when you look inside a classroom today, it is sometimes difficult to tell who the teacher is!

(Vocabulary Builder 2, 1995 kitabından derlenmiştir.)

Yukarıdaki metne en uygun olabilecek konu cümlesini aşağıda verilen kısma yazınız.

IV. ÖZET METNİ GÖZDEN GEÇİRME

Özet yazısı yazıldıktan sonra, özet metin asıl metinle karşılaştırılır. Özet metnin, asıl metindeki ana fikri, önemli bilgileri içerip içermediği kontrol edilir. Özet metinde, asıl metinde yer almayan düşüncelerin olmamasına, fikirlerin daha öz bir şekilde belirtilmesine ve özet metnin asıl metinden daha kısa olmasına dikkat edilir.

KAYNAKÇA

- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273. doi:10.7884/teke.223
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Görgen, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Jack, C. Richards & Sandy, C. (2000). *Passages Workbook 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. Erişim adresi <http://bd.org.tr/index.php/bd/issue/view/23>
- Seal, B. (1995). *Vocabulary Builder 2*. Longman: Longman Group UK Limited.

Ek 4. Özet Çalışması

ÖZET ÇALIŞMASI

1. Aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz ve özetleyiniz.

Hotel Paradise

It is a new wonderful hotel in Marmaris. Millions of people visit Marmaris every year. In this- all-inclusive holiday resort- it means everything is included in the price- there are ten family and eight double rooms. In each room there is a satellite TV so you can watch different channels all over the world.

You can also have a great time doing many things. To make your holiday excellent, the hotel offers lots of facilities to you and your children. These are kid's club, hiking trips and shows of experienced animators but there are more activities to join. There is also a modern fitness centre in the hotel. You can use running machines and do aerobics and pilates with professional trainers.

Around the hotel, there is a big walking path with beautiful flowers and huge trees. It leads you to the sea. With public transport service, you can go sightseeing around the town and go to concerts at nights.

Özet Metin

[illegible]

2. Metni özetledikten sonra, kontrol çizelgesini gözden geçiriniz. Kontrol çizelgesinde yer alan metni özetlerken kullandığınız özetleme kuralları varsa **‘Benim Kontrolüm’** bölümünde gerekli kısımları işaretleyiniz (**v**).

Kurallar	Benim Kontrolüm	Arkadaşımın Kontrolü
Liste halinde verilenleri kısaltma		
Tekrarlanan bilgileri, düşünceleri atma		
Önemsiz bilgileri, düşünceleri atma		
İlgisiz cümleleri atma		
Konu cümleleri varsa bul ve özete al.		
Metinde konu cümlesi yoksa oluştur.		

3. Arkadaşınızın özet metnini inceleyiniz ve **‘Arkadaşımın Kontrolü’** bölümünde gerekli gördüğünüz kısmı işaretleyiniz (**v**).

4. Arkadaşınızın özet metni ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz.

YAZILI BİR METNİ ÖZETLEME TEKNİKLERİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Lütfen aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlayınız.

1. Bu öğretim sonucu edinmiş olduğunuz bilgilerin daha iyi özet yazıları yazmanızda etkili olacağını düşünüyor musunuz? Sizce öğretim öncesi ve sonrası özetleme becerileriniz ile ilgili ne gibi farklılıklar oluştu? Açıklayınız.

Daha önce özetle ilgili bazı bilgilerim ve fikirlerim vardı bunların yeterli olduğunu farkettim.

2. Öğretim aşamasında karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa neler? (konu ile ilgili kavram ve açıklamaları anlayamama, uygulamalı çalışmalardan yeterince verim alamama, vb.)

Ayrıntılardan arındırmaya çalışırken metinleri çok duru bırakmamak konusunda zorlanıyorum.

3. Sizce bu öğretim öğrenciler için nasıl daha verimli olabilir? Önerileriniz neler?

Yeterince verimli bir çalışma olduğunu düşünüyorum ama daha çok pratik yapılabilir.

YAZILI BİR METNİ ÖZETLEME TEKNİKLERİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Lütfen aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlayınız.

1. Bu öğretim sonucu edinmiş olduğunuz bilgilerin daha iyi özet yazıları yazmanızda etkili olacağını düşünüyor musunuz? Sizce öğretim öncesi ve sonrası özetleme becerileriniz ile ilgili ne gibi farklılıklar oluştu? Açıklayınız.

Evet özet yapmada etki olabilir. Mesela bir kitap okuduğumuzda özetinin en azından 2 sayfa olmasını beklerdim. Ama yanlış bir düşünceymiş.

2. Öğretim aşamasında karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa neler? (konu ile ilgili kavram ve açıklamaları anlayamama, uygulamalı çalışmalardan yeterince verim alamama, vb.)

Herhangi bir konuda çok zorlandığımı söyleyemem.

3. Sizce bu öğretim öğrenciler için nasıl daha verimli olabilir? Önerileriniz neler?

Bol bol paragraf okuyup özet çıkararak.

Ek 6. Araştırma İzinleri

Gönderen: Ergun Ozturk <[REDACTED]>

Gönderildi: 24 Temmuz 2018 Salı 10:50

Kime: Meryem GÖRAL

Konu: Re: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Türkçe Formunu Kullanma İzni

Sayın Meryem GÖRAL,

Tarafımdan Türkçeye uyarlanan "*Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri*"ni yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmada başarılar dilerim.

Doç.Dr.Egün ÖZTÜRK

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Blm.

23 Temmuz 2018 18:14 tarihinde Meryem GÖRAL [REDACTED] yazdı:

Sayın Doç. Dr. Ergün Öztürk Hocam,

Öncelikle çalışmalarınızda kolaylıklar diler, selamlarımı sunarım.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olup aynı üniversitenin Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. 2012 yılında '*Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*' başlıklı İlköğretim Online, İÖO Dergisi'nde yayınlanmış makalenizdeki ölçek çalışmasını '*Özetleme Becerisi Öğretiminin Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi*' başlıklı tezimde kullanmak ve bu hafta içerisinde teslim etmeye hazırlandığımız tez önerimizi gerekli makamlara iletmeden bu talebim ile ilgili sizin izniniz almak istediğimi belirtmek isterim.

Akademik sahada yapmış olduğunuz bu değerli çalışmalar için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Meryem GÖRAL

Evrak Tarihi : 15.10.2019



MSKU-107789



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 10965586-302.14-E.107789
Konu : Tez İşleri

Sayın Öğr. Gör. Meryem PEKDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı 1743100002 numaralı yüksek lisans öğrencisi olup Yüksekokulumuzda görevli öğretim Görevlisi Meryem GÖRAL'ın hazırlık sınıfları B grubu öğrencilerine " Özetleme Becerisi Öğretiminin Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere ölçme araçlarını kullanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL
Yüksekokul Müdürü

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden B6UPYN-3TEJTJ kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ KÖTEKLİ KAMPÜSÜ
KÖTEKLİ/MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: 2522111286 Faks No: 2522111287
e-Posta: ydyo@mu.edu.tr İnternet Adresi: ydyo@mu.edu.tr

Bilgi için: Mustafa ÜNAL
Veri Hazırlama Ve Kontrol İşletmeni
Telefon No: 0 252 211 1338