



Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi*

*Ömer ÇELİK***
*Yusuf DOĞAN****

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına verilen özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisini incelemektir. Nicel bir araştırma olan çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören 48 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma; deney grubunda 24, kontrol grubunda 24 öğrenci olmak üzere toplam 48 katılımcıyla yürütülmüştür. Eğitim süreci boyunca deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi yapılırken kontrol grubundaki öğretmen adaylarına yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Uygulama 8 hafta, 16 ders sürmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma becerilerini ölçen ön test ve son testler, dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler Bağımsız Gruplar t-Testi, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, öz düzenlemeli strateji gelişimi, özetleme, Türkçe eğitimi

The Effect of the Self-Regulated Strategy Development Teaching Model on Turkish Language Preservice Teachers' Skills in Summarizing Narrative Texts

Abstract

The main purpose of this research is to examine the effect of teaching summarization strategies to Turkish language preservice teachers with the Self-Regulated Strategy Development teaching model on their skills to summarize narrative texts. The study, which is a quantitative research, used a pretest-posttest control group design. The study group of the research consisted of 48 preservice teachers studying in the third grade at the Department of Turkish and Social Sciences Education under Faculty of Education in Gazi University in the Spring Term at the 2020-2021 Academic Year. Research was conducted with a total of 48 participants, namely 24 students in the experimental group and 24 students in the control group. During the training process, summarization strategies were taught to the preservice teachers in the experimental group with the Self-Regulated Strategy

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen "Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, celikomer@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-2688-4065

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8384-9808

Development teaching model, while no application was carried out for the preservice teachers in the control group. The application lasted 8 weeks and 16 lessons. Pre-tests and post-tests measuring the skills of preservice teachers in the experimental and control groups in using summarization strategies were evaluated with a rubric. The data obtained in the study were analyzed with Independent Samples t-Test, Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed-Rank Test. As a result of the research, it was concluded that teaching summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model improved preservice teachers' skills in summarizing narrative texts.

Keywords: Turkish language preservice teachers, self-regulated strategy development, summarizing, Turkish language education

Giriş

Yazı, ortaya çıkmasıyla birlikte bilginin kaydedilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılması konusunda insanlara büyük yararlar sağlamıştır. Başlangıçta sınırlı sayıdaki kişinin sahip olduğu yazma becerisi, zaman içinde genele yayılmıştır. Bu beceriyi gerektiği gibi kullanmanın getirdiği kazançlar, insanları yazmayı daha iyi öğrenmeye sevk etmiştir.

“Bir kişi, bir kurum veya grubun istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanarak metin hâline getirip yaygınlaştırılmasına yazma becerisi denmektedir” (Yalçın, 2018, s. 351). Yazma becerisini yüksek başarıyla gerçekleştiren kişiler, istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını, diğerlerinden daha iyi ifade edebilirler. Nitekim Can (2015, s. 197), yazmayı “günlük hayatta var oluşumuzun bir gerçeği”, “kişisel ve toplumsal bir zorunluluk ve seçtiğimiz işin gereksinimi” olarak ele alır.

İstek, dilek, duygu, bilgi veya mesajı başkalarına iletirken, yazılanların kısa ve anlaşılır olması çok önemlidir. Muhatabın, kendisine yöneltileni hem çabuk hem doğru bir şekilde anlaması, büyük oranda mesajın sahibinin hünerine bağlıdır. Bu durum sadece yazarken değil, konuşurken de geçerlidir.

Günlük hayatta çevremizle iletişim kurarken, genelde uzunca konuşma imkânımız olmaz. İsteğimizi, şikâyetimizi kısa ve net bir şekilde belirtmemiz gerekir. Bir sohbet ortamını ele alırsak, orada da durum buna benzerdir. Konuşmanın ilerlemesi için karşı tarafa da söz hakkı vermemiz ve konuşmayı devam ettirebilmesi için bizi anlamasını sağlamamız beklenir. Bu tip durumlarda okuduğumuz, dinlediğimiz bir eserin içeriğini, bizde uyandırdıklarını veya gördüğümüz bir olayın gelişimini ve olay hakkındaki fikrimizi, duygumuzu özetleyerek aktarabilmemiz önemlidir.

Özet Türkçe Sözlük'te (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1868) “Bir yazı veya sözün anlamını daha kısa ve özlü biçimde veren yazı veya söz, hülâsa, fezleke, ekspoze.” şeklinde tanımlanmıştır. Buna ek olarak “bir eserin ana hatlarını belirten kısa söz veya yazı” (Yağcı, 2009, s. 393), “önemli fikirlerin kısaca ifadesi ve metnin minyatür biçimi” (Çetindağ, 2017, s. 104) tanımları ele alınabilir. Akyol (2006, s. 36)'un özetleme esnasında kişinin kendi kelimelerini kullanması gerektiğine dikkat çekmesi, özetlemenin okunan metnin veya duyulan sözün kırpılmışı olmadığına anlaşılması adına önemlidir.

Bir yazının, konuşmanın veya yaşanan olayın kısa, özlü ve kişinin cümleleriyle ifade edilmesi için, kişinin karşılaştığı metni, karşısındakinin sözlerini veya yaşadıklarını tam manasıyla anlaması gerekmektedir. Bu bakımdan özet çıkarma, kolay bir eylem değildir. Bununla birlikte, öğrenilmesi zor olan bu becerinin yazılı ve sözlü iletişimi kolaylaştırmak dışında “okuyucunun metni anlayıp anlamadığı ile ilgili en iyi sınama biçimi” (Günay, 2001, s. 110) olması, “öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına yardımcı olduğu gibi hatırlamasını ve kavramasını da kolaylaştırması” (Susar Kırmızı, 2008, s. 121) gibi faydaları bulunmaktadır.

Öğrenilmesi zor ama kişinin hayatını kolaylaştırmak adına kullanımı çok faydalı olan bu becerinin küçük yaşlarda kişiye kazandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, Susar Kırmızı ve Akkaya'nın (2011, s. 267) 4 ve 5. sınıfa giden 246 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonunda, öğrencilerin özetleme stratejilerini yeterince iyi kullanamadıkları, Bahçivan ve Çetinkaya'nın (2021) 108 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin özetleme başarısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dilidüzgün'ün (2013, s. 64) çalışmasında öğretmenlerin “%16,6'sı özet çıkarma becerisinin öğretilmediğini, %13,8'i 'biraz' öğretilmediğini, %47,2'si 'kısmen' öğretilmediğini, %11,1'i 'oldukça' öğretilmediğini ve %11,1'si ise öğretilmediğini” ifade etmişlerdir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerileri de istenen düzeyde değildir. Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin yeterli olmadığı (Kurnaz ve Akaydın, 2015, s. 154), orta düzeyde olduğu (Okur, 2011, s. 117), Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin özetleme genel başarı oranının %60,2 olduğu (Özçakmak, 2015, s. 92) şeklindeki araştırma sonuçları, bu yargıya delil olarak gösterilebilir.

Alanyazın taraması sonucunda, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetlerken kullanabilecekleri on özetleme stratejisi belirlenmiş ve bu çalışmada kullanılmıştır. Söz konusu stratejiler şunlardır:

1. Başlık yazma
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma
4. a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)
4. b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (cümle/önerme düzeyinde)
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme
10. Metin-özet oranına dikkat etme

Bu araştırma öncesinde, Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci ile özetleme stratejilerini kullanma becerilerine dair bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın sonuçları, yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Araştırma öncesinde yapılan uygulamada, öğretmen adaylarının bu on stratejiden sadece “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerini, başarılı sayılabilecek oranda uygulayabildikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puan ise 69,60 (SS=18,68)’tir. Bu sonuçlar, üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme başarılarının orta düzeyde olduğunu, özetleme konusunda eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde uzun yıllar özetleme eğitimi verilmesine rağmen eğitimin sonunda başarı kazanılamamasının, kullanılan yöntemlerden ve probleme yaklaşım biçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özetleme becerisinin öğrencilere kazandırılması için özetleme stratejileri eğitimi verilmelidir. Çetinkaya, Şentürk ve Dikici’nin (2020, s. 595) çalışmalarında özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarıları arasında anlamlı bir ilişki çıkması; Benzer, Sefer, Ören ve Konuk’un (2016, s. 178) “metin özeti yazma stratejisi eğitimi alan öğrencilerin özet yazma becerilerinin geliştiğini” belirtmesi; Benzer, Karadağ ve Evci’nin (2021) özet yazma becerisine özetleme stratejileri öğretiminin katkısını inceledikleri çalışmalarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşması (2021, s. 271) bu bağlamda ele alınabilir. Bu çalışmada, özetleme stratejileri eğitimi, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile verilmiştir.

Graham ve Harris tarafından geliştirilen Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli, “ikinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan dönemde bulunan tipik öğrencileri ve yetişkinleri kapsayan yüzden fazla araştırmada” (Harris ve Graham, 2016, s. 77) kullanılan, yazma becerisi zayıf veya iyi olan öğrencilerde olumlu etkiler yaratan (Harris, Graham ve Mason, 2006, s. 336) bir modeldir.

Strateji eğitimi için birçok modelin var olduğunu belirten Lienemann ve Reid (2006, s. 4), bu modelin “iyi araştırılmış, kullanıcı dostu, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin hem akademik hem motivasyonel yönlerine odaklanan” bir model olmasıyla öne çıktığını ifade eder.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli, ağırlıklı olarak yazma stratejilerinin öğretimi için kullanılmaktadır. Modelin strateji öğretimi sırasında “hedef belirleme (goal setting), öz gözlem (self monitoring), öz eğitim (self instruction) ve öz pekiştirme (self reinforcement)’yi barındıran öz düzenleme yeteneklerinin” (Harris ve Graham, 1999, s. 253) gelişmesine yardımcı olması, yararını daha da artırmaktadır.

Modelin altı basamağı bulunmaktadır:

1. Ön bilgileri harekete geçirme: “Öğretmen, öğrencilerin hedef stratejileri ve öz düzenleme prosedürünü anlamaları, edinmeleri ve yürütmeleri için gereken bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olur” (Graham ve Harris, 2003, s. 330).

2. Stratejiyi tartışma: Öğretmenin stratejiyi adım adım açıkladığı ve açıklarken de öğrencilerden strateji hakkında düşünmesini istediği bu basamakta, stratejinin yararları, sınırlamaları, stratejinin kullanımıyla ulaşılabilecek hedefler tartışılır ve belirlenir (Helsel ve Greenberg, 2007, s. 755).

3. Model olma: Öğretmen, kendi kendine konuşarak stratejiyi kullanır ve böylelikle öğrencilere stratejiyi nasıl kullanacaklarının yanı sıra öz düzenlemeli öğrenenler olmak için yapmaları gerekenler (problem tanımlama, planlama, strateji kullanımı, öz değerlendirme, başa çıkma ve hata düzeltme, öz pekiştirme) açısından da model olur (Graham, Harris ve MacArthur, 2004, s. 293).

4. Stratejiyi ezberleme: Bu adımda hedefin, öğrencilerin stratejinin adımlarını bilmeleri ve hızlı şekilde uygulayabilmeleri olduğunu belirten Lienemann ve Reid (2006, s. 5-6), ezberleme ile kastedilenin; öğrencilerin, süreçteki adımlara ilişkin yapılması gerekenleri bilmesi ve anlaması gerektiği olduğuna vurgu yapar.

5. Stratejiyi destekleme: Öğrencilerin stratejiyi kullanma sorumluluğunu yavaş yavaş üstlendiği bu süreç, öğretmenlerce öğretimin desteklenmesi, işbirlikli akran grupları kullanılması, sık sık yapıcı geri bildirim verilmesi ve olumlu pekiştirme sunulması durumunda en etkili şekilde işlevini gösterir (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, s. 82).

6. Bağımsız uygulama: Öğrenciler, stratejiyi bağımsız ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri durumunda bu basamağa ulaşarak (Graham ve Harris, 2009, s. 64) stratejiyi kullanmayı öğrenirler.

Alanyazın incelendiğinde Ulusal Tez Merkezinde Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerine dair Özçakmak'ın (2015) tezinin yanı sıra, Okur'un (2011) sınıf öğretmeni adaylarını da içeren, Taşdemir'in (2019) ise bu iki alandakilere ek olarak sosyal bilgiler ve fen bilgisi alanlarındaki öğretmen adaylarının da katıldığı üç çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bunlar, öğretmen adaylarının özetleme becerilerinin düzeyini tespit eden durum tespiti çalışmaları olarak nitelendirilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarıyla özetleme becerisi hakkında gerçekleştirilen tez çalışmaları bunlarla sınırlıdır. Tezlerden üretilmiş makaleler dışında; Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerine dair Eyüp, Stebler, Uzuner Yurt (2012), Kurnaz ve Akaydın (2015), Benzer, Sefer, Ören ve Konuk'un (2016) çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Bu makalelerden Benzer, Sefer, Ören ve Konuk'un (2016) çalışmalarında, özetleme öğretimi yapılmıştır.

Ulusal Tez Merkezinde yapılan arama sonucunda, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin dokuz çalışmada (Akıncılar, 2010; Uygun, 2012; Çağlayan Dilber, 2014; Can, 2016; Demirtaş Tolaman, 2017; Öğülmüş, 2018; Bi, 2020; Ahıskalı, 2020, Sertoğlu 2021) kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerden üretilen makaleler hariç tutulduğunda, Türkben'in (2022) modelle ilgili bir makalesi olduğu görülmektedir.

Özetlemenin Türkçe öğretmeni adaylarına öğretilmesine ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanılmasına dair az sayıda çalışma olması, araştırma öncesinde yapılan uygulamada öğretmen adaylarının bir öğretim modeliyle verilecek özetleme eğitimine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılması ve çalışmanın ülkemizde özetleme stratejilerinin bu modelle öğretildiği ilk çalışma olması nedeniyle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın ana problemi “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Türkçe öğretmeni adayları özetleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

2. Verilen eğitim sonucunda deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini kullanarak özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, kontrol grubunun son test için yazdığı özetler arasında özetleme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi öncesinde ve sonrasında yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubunun ön test ve son test için yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma, nicel bir araştırma olarak planlanmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma desenleri içinde yer alan ve deneysel bir desen olan kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada bu desenin kullanılma amacı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin öğretmen adaylarının özetleme becerilerine etkisi hakkında veri toplamaktır. Büyüköztürk (2011, s. 24) bu desenin “deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen” olduğunu ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020–2021 eğitim–öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, çalışmaya katılmaya gönüllü üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya 48 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki 24 öğrencinin 22’si kız, 2’si erkek; kontrol grubundaki 24 öğrencinin 20’si kız, 4’ü erkektir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken yansız atama yapılmıştır.

Ön testte öğretmen adaylarından kendilerine verilen öyküyü özetlemeleri istenmiştir. Ön testin çözümlenmesinde tercih edilecek analizin seçilmesi için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,271 iken kontrol grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,054 çıkmıştır. Bu durum, grupların normal dağıldığını göstermektedir. Bu nedenle grupların puanları Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Grupların Ön Test Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Deney	24	68,07	14,27	1,879	46	,067
Kontrol	24	59,27	17,97			

Ön testler üzerinden yapılan analiz sonucunda, iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öyküler

Çalışmada hikâye edici metinleri özetlemeye dair stratejiler ele alınacağından, seçilen metinlerin olay ağırlıklı olmasına özen gösterilmiştir.

Öykü havuzu oluşturulurken eserleri klasikleşen yazarların, öğretmen adaylarınca ilgiyle okunacak, akademik çalışmada kullanılabilecek konular ihtiva eden, içerisinde anlaşılmayı zorlaştıracak kelime ve cümleler bulunmayan, bir ders içinde özetlenecek uzunluktaki öyküleri tercih edilmiştir. Uzmanların da bu ölçütleri göz önünde bulundurarak yaptığı puanlama sonucunda, en yüksek puanı alan aşağıdaki sekiz öykü çalışmaya dâhil edilmiş ve bu öyküler verilen sıralamayla çalışmada kullanılmıştır:

Kümesin Ötesi (Yusuf Atılğan), *087956’nın Sıfırı* (Tarık Buğra), *Garip Bir Hediye* (Refik Halit Karay), *Aşk Mektupları* (Reşat Nuri Güntekin), *Bir Taarruz* (Refik Halit Karay), *Gamsızın Ölümü* (Reşat Nuri Güntekin), *Ev Ona Yakıştı* (Memduh Şevket Esendal), *Forsa* (Ömer Seyfettin).

Çalışma Kâğıtları

Seçilen özetleme stratejileri öğretilirken, adayların pratik yapabilmeleri için beş çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtlarında kullanılan metinler ve metin parçaları, araştırma kapsamında

oluşturulan havuzdan, üç alan uzmanının puanlaması sonucu seçilmiştir. Metin/metin parçası havuzu oluşturulurken, her çalışma kâğıdı için, kâğıtta ele alınan stratejinin üzerinde uygulanabileceği metinler/metin parçalarının havuza konulmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede her çalışma kâğıdı için uzmanlar, bir önceki çalışma kâğıdı için seçtiklerine göre farklı özelliklere sahip metinler/metin parçaları arasından seçim yapmıştır.

Çalışma kâğıtlarının başlıkları ve kullanım sıraları aşağıdaki şekildedir:

1. “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı
2. “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı
3. “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı
4. “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı
5. “Temel Bilgileri ve Ana–Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı

Çalışma kâğıtlarında yer alan dokuz stratejinin öğrenilmesiyle onuncu strateji olan “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinin doğru şekilde uygulanacağı düşünüldüğünden, çalışma kâğıtlarında bu stratejiye yer verilmemiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğretmen adaylarının özetlerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin ölçülmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerliğinin ölçülmesi sürecinde, 11 uzman dereceli puanlama anahtarındaki maddeleri “Madde gerekli, Madde yapı ile ilişkili ama gereksiz ve Madde gereksiz” şeklinde puanlamışlardır. Elde edilen verilerin Lawshe’nin (1975, s. 568) formülüyle puanlaştırılması sonucunda aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 2.

Uzman Görüşleri Sonucunda Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları

Madde	Gerekli	Yapıyla İlişkili Ama Gereksiz	Gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı
1	10	1	0	0.818
2	11	0	0	1.000
3	11	0	0	1.000
4(a)	10	1	0	0.818
4(b)	11	0	0	1.000
5	11	0	0	1.000
6	10	1	0	0.818
7	10	1	0	0.818
8	11	0	0	1.000
9	10	1	0	0.818
10	9	0	2	0.636

Lawshe’ye (1975, s. 568) göre, 11 uzmanın görüş belirttiği bir maddenin kapsam geçerlik oranı en az .59 olmalıdır. Yeşilyurt ve Çapraz (2018, s. 256), Ayre ve Scally’nin (2014) Lawshe’nin tablosundaki değerleri yeniden ele aldığını belirtmiştir. Çalışmada Lawshe’nin tablosu esas alınmakla birlikte, Ayre ve Scally’nin tablosu da incelenmiştir. Ayre ve Scally’nin (2014, s. 82) oluşturdukları tablo incelendiğinde 11 uzmanın değerlendirdiği maddenin geçerlik oranının en az 0.636 olması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, maddelerin tamamı Lawshe’nin işaret ettiği .59’un üstündedir. Ayre ve Scally’ye göre de tüm maddeler, en az 0.636 oranını yakalamıştır. Bu nedenlerle dereceli puanlama anahtarından madde çıkarılmamıştır.

Kabul edilen tüm maddelerin kapsam geçerlik indeksinin 0.968 olduğu tespit edilmiştir. “Kapsam geçerlik indeksi en küçük kapsam geçerlik oranından büyük olduğu için ölçek istatistiksel

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

açıdan anlamlıdır” (Ergin ve Durak, 2016, s. 43). Bu nedenle, dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini ölçmek için, çalışmanın başından itibaren elde edilen tüm özetler, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından, dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmış, ardından Cohen’s Kappa hesaplaması yapılmıştır. Her ölçüt için ayrı ayrı yapılan hesaplamaların sonuçları Tablo 3’te görülmektedir:

Tablo 3.
Cohen’s Kappa Hesaplamasıyla Elde Edilen Güvenilirlik Oranları

Ölçüt	Cohen’s Kappa
1. Başlık yazma	,885
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	,961
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	,976
4. a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)	,966
4. b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)	,918
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	,947
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	,989
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	,961
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	,993
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	,954
10. Metin-özet oranına dikkat etme	,904

Her ölçüt için ayrı ayrı yapılan hesaplama sonucunda, en düşük uyumun ,885; en yüksek uyumunsa ,989 olduğu görülmektedir. 0 ve 1 arasında değişen bir katsayı veren bu formülde, katsayının 1’e yaklaşması uyum düzeyinin yüksek olduğunu gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 84). Bu sonuç, dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu ifade etmektedir.

DeneySEL Süreç

Ön test öncesinde 48 öğretmen adayı, yansız atama ile deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Her iki grup, Tarık Buğra’nın “087956’nın Sıfırı” isimli metnini özetlemiştir. Öğretmen adaylarının yazdığı özetler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonrasında deney grubuna özetleme stratejileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bu süreç sonunda her iki grup da son test 1 ve son test 2 olarak kullanılmak üzere birer metin özetlemiştir. Öğretmen adayları son test 1’de ön testte özetledikleri metni; son test 2’de ise daha önce özetlemedikleri “Forsa” isimli metni özetlemiştir. Öğretmen adayları tarafından yazılan özetler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney grubuyla yürütülen uygulama çalışmaları aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. ders: “087956’nın Sıfırı” isimli metin, öğretmen adaylarınca ön test olarak özetlenmiştir. Bu uygulamada ve devamındaki tüm özet çıkarma uygulamalarında, süre olarak 35 dakika verilmiştir.

2. ders: Öz düzenleme ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin tarihî gelişimi ve içeriği hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmiş; modelin basamakları kısaca açıklanmıştır.

3. ders: Öğretmen adaylarıyla karşılıklı konuşma sonucunda ortak bir özet tanımı oluşturulmuş, iyi özetle bulunması gereken belli başlı özellikler listelenmiştir. Öğretmen adaylarının özetlenecek metni nasıl okuduğu, özetin faydaları, özet çıkarırken karşılaşılan zorluklar hakkında onlarla konuşularak öğretmen adaylarının yapılacak çalışma için güdülenmesi amaçlanmıştır.

4. ders: Çalışmada kullanılacak olan işaretleyerek okuma ve not alarak okuma yöntemlerinin uygulanışı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğretmen adaylarına bir metin ve özeti verilerek onlardan aralarındaki benzerlik ve farkları bulmaları istenmiştir. Araştırmacının yönlendirmesiyle yapılan incelemenin sonunda, çalışmada öğretilecek özetleme stratejilerinin listesine ulaşılmıştır. Ardından öğretmen adaylarıyla özetleme stratejilerini kullanmanın önemine ilişkin konuşulmuştur.

5. ders: “Garip Bir Hediye” isimli metin, araştırmacı tarafından sesli olarak okunmuş, okunurken işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemlerinin nasıl kullanılacağı gösterilmiş; ardından metin, özetleme stratejileri ve öz düzenleme becerileri kullanılarak özetlenmiştir. Bunlar yapılırken araştırmacı bir üniversite öğrencisi gibi davranmış, özeti bazı kısımlarını öğretmen adaylarıyla birlikte yazmıştır.

6. ders: Bu derste “Başlık Yazma ve Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyla Yazma” Çalışma Kâğıdı, “Geniş Zamanla Yazma” Çalışma Kâğıdı, “Kendi Cümleleriyle ve Olay Sırasına Göre Yazma” Çalışma Kâğıdı’ndaki etkinlikler ele alınmıştır. İlk çalışma kâğıdının ilk etkinliği, bu çalışmaya katılan bir üniversite öğrencisi rolüyle, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu şekilde araştırmacı, öz düzenleme becerilerini ve stratejilere dair öğretmen adaylarının şu ana kadar öğrendiklerini, uygulama sırasında kendi kendine konuşarak hatırlatmaya çalışmıştır.

Sonrasında öğretmen adayları araştırmacıyı örnek alarak çözümlerini iletmişlerdir. Her etkinliğin uygulanışının ardından, öğretmen adaylarına eklemek veya sormak istediklerine dair söz hakkı verilmiştir.

7. ders: Bu hafta, kalan iki çalışma kâğıdının cevaplandırılmasına geçilmiştir. Bu çalışma kâğıtları 4 numaralı “Nesnel Bir Dille Yazma” Çalışma Kâğıdı ve 5 numaralı “Temel Bilgileri ve Ana–Yardımcı Fikirleri Kullanma” Çalışma Kâğıdı’dır. Çalışma kâğıtları, 6. derste basamaklar izlenerek çözülmüştür.

8. ders: Öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içinde “Aşk Mektupları” isimli metni özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

9. ders: Bu dersten üç gün önce, önceki derste yazılan, araştırmacı tarafından incelenen özetler, araştırmacının işaretleyerek ve not alarak okuma yaptığı öykünün bahsi geçen yöntemlerin nasıl uygulandığının gösterildiği şekli ve yazdığı özet öğretmen adaylarına iletilmiştir. 5. derste izlenen basamaklarla, öykünün araştırmacı tarafından özeti çıkarılmıştır.

10. ders: Öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içinde “Bir Taarruz” isimli metni özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

11. ders: Bu derste öğretmen adaylarının özetlediği “Bir Taarruz” metni, 5. ve 9. derste gibi özetlenmiştir. Ardından, öğretmen adaylarının özetleriyle araştırmacının özeti arasındaki farklar hakkında konuşulmuştur.

Öğretmen adaylarına, bu hafta çıkaracakları özetleri kendilerinin değerlendireceği, yaptıkları değerlendirmeyi hafta ortasına kadar araştırmacıya göndermeleri gerektiği, özetlerini değerlendirirken araştırmacının kendilerine daha önce gönderdiği dönütleri dikkate almaları gerektiği, öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin araştırmacı tarafından inceleneceği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının dönütleri araştırmacıya ulaştığında, adayların özetledikleri öykünün işaretleyerek ve not alarak okuma ile okunmuş şeklinin ve araştırmacı tarafından çıkarılan özeti, kendilerine gönderileceği bilgisi onlara verilmiştir.

12. ders: Öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içinde “Gamsız’ın Ölümü” isimli metni özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

13. ders: Öğretmen adaylarının dönütleri araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, eksikleri tespit edilmiştir. Değerlendirme sonuçları, işaretleyerek ve not alarak okuma yöntemleriyle okunan öykü ve çıkarılan özetle birlikte öğretmen adaylarına iletilmiştir. Bu derste öğretmen adaylarının aklına takılan sorular cevaplanmış, öğretmen adaylarıyla etkileşimli olarak bir genel tekrar yapılmıştır.

14. ders: Geçen ders başlanan genel tekrara devam edilmiştir. Dersin sonunda pratik yapmaları için öğretmen adaylarına bu dersin ardından bir öykünün (Ev Ona Yakıştı) gönderileceği, öykünün özeti hafta ortasına kadar araştırmacıya gönderilmesinin istendiği vurgulanmıştır.

15. ders: Öğretmen adayları, son test 1 uygulaması olarak, ön testte özetledikleri “087956’nın Sıfırı” isimli metni, kendilerine verilen süre içinde özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

16. ders: Öğretmen adayları, son test 2 uygulaması olarak “Forsa” isimli metni, kendilerine verilen süre içinde özetlemiş, sürenin sonunda özetleri araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının yazdıkları özetler dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmış ve verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Gruptaki kişi sayısının elliden az olması sebebiyle Shapiro–Wilk normallik testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019, s. 42). Ön testte deney grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,271; kontrol grubunun Shapiro–Wilk katsayısı ,054 çıkmıştır. Bu durumda, dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Nitekim “İstatistiksel olarak anlamlı olmayan (p -değeri $>.05$) test sonucu, örneklem verisinin dağılımının normal dağılımdan farklı olmadığını gösterir” (Börkan, 2020, s. 174).

Grupların normal dağıldığının tespitinin ardından “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için” (Büyüköztürk, 2019, s. 39) Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır.

Ön testin toplam puanlarının karşılaştırılması dışında, tüm testlerin ve testlerdeki strateji kullanımlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında kullanılacak test türlerinin belirlenmesi için de Shapiro–Wilk normallik testi hesaplamaları yapılmıştır. Son test 1 ve son test 2’nin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Stratejiler bağlamında ön test, son test 1 ve son test 2 için yapılan normallik hesaplamalarında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu nedenle ön testte alınan toplam puanlar dışında, grup içi anlamlı farkı ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arası anlamlı farkı ölçmek için ise Mann–Whitney U Testi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken, yukarıda belirtildiği üzere, puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliği ölçülmüştür. Dereceli puanlama anahtarındaki tüm maddeler ve dereceli puanlama anahtarının bütünü, 11 uzmanın değerlendirmesi sonucunda, kapsam geçerliği açısından uygun bulunmuştur. Güvenilirlik açısından incelendiğinde, dereceli puanlama anahtarı ile araştırmacının ve bir alan uzmanının yaptığı puanlamanın Cohen’s Cappa değerlerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu, her iki araştırmacının yaptığı puanlamanın büyük oranda benzerlik gösterdiğine işaret eder.

Çalışma kâğıtlarında bulunacak metinlerin ve metin parçalarının seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma sırasında öğretmen adaylarının özetleyeceği metinlerin seçiminde de uzman görüşleri esas alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki uygulamalar yapılmadan önce etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmanın başında araştırmacının rolü, araştırmanın amacı ve her safhası, açık bir şekilde öğretmen adaylarına belirtilmiştir. Çalışmaya katılmak isteyenler, gönüllü olur formunu imzalamıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 05.11.2020

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-13960

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, her alt problemle ilgili elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmeni adayları özetleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna yönelik, öğretmen adaylarının ön test sonuçları analiz edilmiştir. Tablo 4’te öğretmen adaylarının ön test puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Ön Test Puan Ortalamaları

Özetleme Stratejileri	Tam Puan Değeri	Standart Sapma	Ortalama
1. Başlık yazma	5	1,56	4,37
2. Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma	5	1,47	4,24
3. Metni özetlerken doğru zaman eklerini (geniş zaman) kullanma	5	2,24	2,26
4 a) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (kelime ve kavram düzeyinde)	10	2,49	5,15
4 b) Metni özetlerken kendi cümlelerini kullanma (önerme/cümle düzeyinde)	15	3,82	7,73
5. Metni özetlerken olayların gerçekleşme sırasını göz önünde bulundurma	10	1,70	6,14
6. Metni özetlerken nesnel bir dil kullanma	10	3,65	7,23
7. Metni özetlerken temel bilgileri kullanma	10	1,57	5,83
8. Metnin ana düşüncesine özetle yer verme	10	2,80	5,46
9. Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme	10	1,62	6,19
10. Metin-özet oranına dikkat etme	10	2,51	9,01
Toplam			63,67

Her iki grubun aldığı puanlar toplandığında, çıkan sonuç 63,67’dir. Stratejiler bazında ise öğretmen adaylarının, “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki stratejileri, yetkin şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubunun stratejileri kullanma durumları, Tablo 5’te gösterilmektedir. Stratejiler bazındaki puanların normal dağılmadığı tespit edildiğinden, stratejiler yönünden yapılan puanlamalar Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Tablo 5.

Stratejiler Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlık Yazma	Deney Grubu	24	4,01	1,98	22,81	547,50	247,500	,173
	Kontrol Grubu	24	4,73	,90	26,19	628,50		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Deney Grubu	24	4,32	1,42	25,02	600,50	275,500	,725
	Kontrol Grubu	24	4,16	1,54	23,98	575,50		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Deney Grubu	24	2,86	2,31	27,94	670,50	205,500	,072
	Kontrol Grubu	24	1,66	2,04	21,06	505,50		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Deney Grubu	24	5,72	2,49	27,71	665,00	211,000	-1,665
	Kontrol Grubu	24	4,58	2,40	21,29	511,00		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Deney Grubu	24	8,75	3,93	28,15	675,50	200,500	-1,895
	Kontrol Grubu	24	6,71	3,49	20,85	500,50		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Deney Grubu	24	6,35	1,47	26,52	636,50	239,500	,269
	Kontrol Grubu	24	5,93	1,92	22,48	539,50		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Deney Grubu	24	7,60	3,64	26,19	628,50	247,500	,368
	Kontrol Grubu	24	6,87	3,70	22,81	547,50		
Temel Bilgileri Kullanma	Deney Grubu	24	6,04	1,45	26,00	624,00	252,000	,407
	Kontrol Grubu	24	5,62	1,68	23,00	552,00		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	6,14	2,55	27,50	660,00	216,000	,110
	Kontrol Grubu	24	4,79	2,94	21,50	516,00		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	6,66	1,41	27,77	666,50	209,500	,071
	Kontrol Grubu	24	5,72	1,72	21,23	509,50		

Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Deney Grubu	24	9,58	,95	25,75	618,00	258,000	,382
	Kontrol Grubu	24	8,43	3,36	23,25	558,00		

Strateji odaklı yapılan puanlamanın analizi sonucunda elde edilen tüm p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum, iki grup arasında hiçbir stratejinin kullanımı açısından anlamlı fark bulunmadığına işaret etmektedir.

Toplam puanlar açısından bakıldığında, Tablo 1'de belirtildiği üzere deney grubunun 68,07, kontrol grubunun 59,27 ortalamaya ulaştığı görülmektedir. Bu durumda, iki grubun da düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Stratejiler bazında ise öğretmen adayları, "Başlık yazma", "Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma" ve "Metin-özet oranına dikkat etme" stratejilerinde yüksek puan ortalamalarına ulaşmışlar; diğer stratejilerin kullanımında, istenen başarıyı elde edememişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Verilen eğitim sonucunda deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelini kullanarak özetleme stratejileri öğretimi sonrasında yazdığı özetlerle, kontrol grubunun son test için yazdığı özetler arasında özetleme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun oluşturduğu ikinci alt probleme yönelik Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'daki sonuçlar elde edilmiştir. Toplam puanların ve stratejiler bazındaki puanların gruplar arası karşılaştırılmasında, puanların normal dağılmaması nedeniyle Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	87,86	9,83	35,33	848,00	28,000	,000
Kontrol Grubu	24	59,01	19,16	13,67	328,00		

Toplam puanlara bakıldığında, son test 1'de deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Bunu yanı sıra, iki grup arasında son test 1'de 28,85 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Son test 1'de stratejiler açısından iki grup arasındaki durum, Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Stratejiler Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 1 Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlık Yazma	Deney Grubu	24	5,00	,00	26,00	624,00	252,000	,077
	Kontrol Grubu	24	4,58	1,20	23,00	552,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Deney Grubu	24	4,84	,76	26,50	636,00	240,000	,085
	Kontrol Grubu	24	4,27	1,56	22,50	540,00		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Deney Grubu	24	4,73	,82	33,48	803,50	72,500	,000
	Kontrol Grubu	24	1,51	2,01	15,52	372,50		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Deney Grubu	24	7,29	2,07	30,02	720,50	155,500	,004
	Kontrol Grubu	24	5,10	2,60	18,98	455,50		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Deney Grubu	24	11,40	3,40	30,75	738,00	138,000	,001
	Kontrol Grubu	24	7,50	3,83	18,25	438,00		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Deney Grubu	24	9,47	1,27	35,48	851,50	24,500	,000
	Kontrol Grubu	24	5,31	1,85	13,52	324,50		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Deney Grubu	24	9,47	2,08	29,44	706,50	169,500	,002
	Kontrol Grubu	24	7,50	3,37	19,56	469,50		
Temel Bilgileri Kullanma	Deney Grubu	24	8,54	1,79	33,88	813,00	63,000	,000
	Kontrol Grubu	24	5,10	1,87	15,13	363,00		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	8,22	2,90	32,90	789,50	86,500	,000
	Kontrol Grubu	24	4,27	2,90	16,10	386,50		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	9,16	1,59	34,38	825,00	51,000	,000
	Kontrol Grubu	24	5,62	1,98	14,63	351,00		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Deney Grubu	24	9,68	,84	27,19	652,50	223,500	,070
	Kontrol Grubu	24	8,22	3,33	21,81	523,50		

Stratejiler temelinde incelendiğinde son test 1’de “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmektedir. Bu üç stratejide anlamlı fark oluşmamıştır fakat deney grubunun aldığı puanlar daha yüksektir. Tablo 8’de, son test 2’de grupların aldığı toplam puanlar karşılaştırılmaktadır:

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	94,16	4,61	36,44	874,50	1,500	,000
Kontrol Grubu	24	65,15	16,04	12,56	301,50		

Toplam puanlara bakıldığında, son test 2’de deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Ayrıca iki grup arasında 32,01 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Son test 2’de stratejiler açısından iki grup arasındaki durum, Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Stratejiler Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test 2 Puanlarına İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlık Yazma	Deney Grubu	24	5,00	,00	25,50	612,00	264,000	,153
	Kontrol Grubu	24	4,63	1,24	23,50	564,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Deney Grubu	24	5,00	,00	25,00	600,00	276,000	,317
	Kontrol Grubu	24	4,79	1,02	24,00	576,00		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Deney Grubu	24	4,73	1,04	30,67	736,00	140,000	,000
	Kontrol Grubu	24	2,39	2,29	18,33	440,00		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Deney Grubu	24	8,12	1,68	33,63	807,00	69,000	,000
	Kontrol Grubu	24	4,27	2,60	15,38	369,00		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle düzeyinde)	Deney Grubu	24	13,59	2,66	34,69	832,50	43,500	,000
	Kontrol Grubu	24	6,25	3,77	14,31	343,50		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Deney Grubu	24	9,27	1,16	35,63	855,00	21,000	,000
	Kontrol Grubu	24	5,20	1,79	13,38	321,00		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Nesnel Bir Dil Kullanma	Deney Grubu	24	10,00	,00	26,50	636,00	240,000	,039
	Kontrol Grubu	24	9,27	2,14	22,50	540,00		
Temel Bilgileri Kullanma	Deney Grubu	24	9,06	1,23	35,19	844,50	31,500	,000
	Kontrol Grubu	24	5,41	1,75	13,81	331,50		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	10,00	,00	34,00	816,00	60,000	,000
	Kontrol Grubu	24	7,18	2,36	15,00	360,00		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Deney Grubu	24	9,89	,51	35,58	854,00	22,000	,000
	Kontrol Grubu	24	6,97	1,80	13,42	322,00		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Deney Grubu	24	9,47	1,03	25,42	610,00	266,000	,537
	Kontrol Grubu	24	8,75	2,55	23,58	566,00		

Stratejiler yönünden ele alındığında son test 2’de “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmektedir. Bu üç stratejide ise, anlamlı fark oluşmamıştır. Son test 1 ve son test 2’de anlamlı farkın oluşmadığı stratejilerin, her iki grup tarafından başarıyla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunun bu stratejilerden aldığı puanların daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Toplam puanların ve strateji bazında alınan puanların analizi sonucunda, verilen eğitimin deney grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Deney grubunun, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretimi öncesinde ve sonrasında yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Alt problemin cevaplandırılmasına yönelik elde edilen sonuçlar, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’te gösterilmiştir. Toplam puanların ve stratejiler bazındaki puanların grup içi karşılaştırılmasında, puanların normal dağılmaması nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 10.

Deney Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Ön Test		Son Test 1		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
Ön Test – Son Test 1	24	68,07	14,27	87,86	9,83	-4,199	,000

Deney grubunun ön test-son test 1 puan ortalamalarında, son test 1 lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Bunun yanı sıra, ön test ile son test 1 arasında 19,79 puanlık

bir farkın olduğu görülmektedir. Tablo 11’de deney grubunun ön test-son test 1 sonuçları stratejiler açısından incelenmektedir.

Tablo 11.

Stratejiler Açısından Deney Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,01	1,98	-2,121	,034
	Son test 1	24	5,00	,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcısı Kullanma	Ön test	24	4,32	1,42	-1,890	,059
	Son test 1	24	4,84	,76		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	2,86	2,31	3,082	,002
	Son test 1	24	4,73	,82		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	5,72	2,49	-2,721	,007
	Son test 1	24	7,29	2,07		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	8,75	3,93	-2,804	,005
	Son test 1	24	11,40	3,40		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	6,35	1,47	-4,144	,000
	Son test 1	24	9,47	1,27		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Ön test	24	7,60	3,64	-2,652	,008
	Son test 1	24	9,47	2,08		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	6,04	1,45	-4,179	,000
	Son test 1	24	8,54	1,79		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,14	2,55	-3,101	,002
	Son test 1	24	8,22	2,90		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,66	1,41	-3,739	,000
	Son test 1	24	9,16	1,59		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	9,58	,95	-,378	,705
	Son test 1	24	9,68	,84		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Stratejiler temelinde incelendiğinde ön test-son test 1 arasında, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, son test 1 lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu iki stratejide ise anlamlı fark oluşmamıştır. Söz konusu stratejilerde anlamlı farkın oluşmaması, stratejilerin ön testte de başarıyla kullanılmasındandır. Bununla birlikte tüm stratejilerin kullanımında, deney grubunun son test 1 puanlarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Deney grubunun ön test-son test 2 puan ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir:

Tablo 12.

Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Ön Test		Son Test 2		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
Test – Son Test 2	24	68,07	14,27	94,16	4,61	-4,288	,000

Toplam puanlara bakıldığında son test 2 lehine anlamlı farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p=,000<0,05$). Bunun yanı sıra, ön test ile son test 2 arasında 26,09 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Stratejiler açısından ortaya çıkan sonuç, Tablo 13’te görülmektedir:

Tablo 13.

Stratejiler Açısından Deney Grubunun Ön Test–Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,01	1,98	-2,121	,034
	Son test 2	24	5,00	,00		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Ön test	24	4,32	1,42	-2,121	,034
	Son test 2	24	5,00	,00		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	2,86	2,31	-2,959	,003
	Son test 2	24	4,73	1,04		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	5,72	2,49	-3,096	,002
	Son test 2	24	8,12	1,68		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	8,75	3,93	-3,649	,000
	Son test 2	24	13,59	2,66		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	6,35	1,47	-4,203	,000
	Son test 2	24	9,27	1,16		
	Ön test	24	7,60	3,64	-3,035	,002

Nesnel Bir Dil Kullanma	Son test 2	24	10,00	,00		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	6,04	1,45	-4,042	,000
	Son test 2	24	9,06	1,23		
Metnin Ana Düşüncesine Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,14	2,55	-4,215	,000
	Son test 2	24	10,00	,00		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yer Verme	Ön test	24	6,66	1,41	-4,363	,000
	Son test 2	24	9,89	,51		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	9,58	,95	-,333	,739
	Son test 2	24	9,47	1,03		

Stratejiler yönünden incelendiğinde ön test-son test 2 arasında, “Metin-özet oranına dikkat etme” dışındaki tüm stratejilerde, son test 2 lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmektedir. Bu stratejide anlamlı farkın oluşmaması, stratejinin ön testte de başarıyla kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Toplam puanların ve strateji bazında alınan puanların analiz sonuçları, verilen eğitimin deney grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerini artırdığını göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kontrol grubunun ön test ve son test için yazdığı özetler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine yönelik olarak, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17’de belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Toplam puanların ve stratejiler bazındaki puanların grup içi karşılaştırılmasında, puanların normal dağılması nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 14.

Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Ön Test – Son Test 1	N	Ön Test		Son Test 1		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
	24	59,27	17,97	59,01	19,16	-,095	,924

Toplam puanlara bakıldığında ön test-son test 1 ölçümlerinde anlamlı farkın oluşmadığı görülmektedir ($p=,924>0,05$). Ön testin ortalaması 59,27 iken, son test 1’in ortalaması 59,01’dir. Bu durumda, kontrol grubunun puanlarının deney grubunun aksine düşük bir aralıkta seyrettiği anlaşılmaktadır. Stratejiler açısından ortaya çıkan durum, Tablo 15’te gösterilmektedir:

Tablo 15.

Stratejiler Açısından Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 1 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,73	,90	-,447	,655
	Son test 1	24	4,58	1,20		
	Ön test	24	4,16	1,54	-,378	,705

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Son test 1	24	4,27	1,56		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	1,66	2,04	-,425	,671
	Son test 1	24	1,51	2,01		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	4,58	2,40	-1,155	,248
	Son test 1	24	5,10	2,60		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	6,71	3,49	-1,026	,305
	Son test 1	24	7,50	3,83		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	5,93	1,92	-1,403	,161
	Son test 1	24	5,31	1,85		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Ön test	24	6,87	3,70	-,794	,427
	Son test 1	24	7,50	3,37		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	5,62	1,68	-1,186	,236
	Son test 1	24	5,10	1,87		
Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme	Ön test	24	4,79	2,94	-,769	,442
	Son test 1	24	4,27	2,90		
Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özette Yer Verme	Ön test	24	5,72	1,72	-,108	,914
	Son test 1	24	5,62	1,98		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	8,43	3,36	-,557	,577
	Son test 1	24	8,22	3,33		

Stratejiler temelinde incelendiğinde ön test-son test 1 arasında, hiçbir stratejinin kullanım puanları arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu durumda, her iki testte kontrol grubunun puanlarının birbirine yakın ve strateji kullanımlarında aldıkları puanların genel itibarıyla düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tablo 16'da kontrol grubunun ön test-son test 2 puan ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmektedir:

Tablo 16.

Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Ön Test – Son Test 2	N	Ön Test		Son Test 2		z	p
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
	24	59,27	17,97	65,15	16,04	-1,716	,086

Toplam puanlara bakıldığında ön test-son test 2 ölçümlerinde anlamlı farkın oluşmadığı anlaşılmaktadır ($p=,086>0,05$). Ön testin ortalaması 59,27 iken, son test 2'nin 65,15 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda, kontrol grubunun puanlarının deney grubunun aksine düşük bir aralıkta seyrettiği anlaşılmaktadır. Tablo 17'de ön test-son test 2 arasındaki sonuçlar, stratejiler açısından ele alınmaktadır:

Tablo 17.

Stratejiler Açısından Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test 2 Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Strateji	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	z	p
Başlık Yazma	Ön test	24	4,73	,90	-,535	,593
	Son test 2	24	4,63	1,24		
Hâkim Bakış Açılı Üçüncü Tekil Anlatıcıyı Kullanma	Ön test	24	4,16	1,54	-1,947	,052
	Son test 2	24	4,79	1,02		
Doğru Zaman Eklerini (Geniş Zaman) Kullanma	Ön test	24	1,66	2,04	-1,321	,186
	Son test 2	24	2,39	2,29		
a) Kendi Cümleleriyle Yazma (Kelime ve kavram düzeyinde)	Ön test	24	4,58	2,40	-,492	,623
	Son test 2	24	4,27	2,60		
b) Kendi Cümleleriyle Yazma (Önerme/ cümle) düzeyinde	Ön test	24	6,71	3,49	-,656	,512
	Son test 2	24	6,25	3,77		
Olayların Gerçekleşme Sırasını Göz Önünde Bulundurma	Ön test	24	5,93	1,92	-1,706	,088
	Son test 2	24	5,20	1,79		
Nesnel Bir Dil Kullanma	Ön test	24	6,87	3,70	-2,839	,005
	Son test 2	24	9,27	2,14		
Temel Bilgileri Kullanma	Ön test	24	5,62	1,68	-,577	,564
	Son test 2	24	5,41	1,75		
Metnin Ana Düşüncesine Özette Yer Verme	Ön test	24	4,79	2,94	-2,991	,003
	Son test 2	24	7,18	2,36		

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Ana Düşünceyi Destekleyici Yardımcı Düşüncelere Özetle Yeri Verme	Ön test	24	5,72	1,72	-2,676	,007
	Son test 2	24	6,97	1,80		
Metin-Özet Oranına Dikkat Etme	Ön test	24	8,43	3,36	-,142	,887
	Son test 2	24	8,75	2,55		

Stratejiler yönünden incelendiğinde ön test-son test 2 arasında, son test 2 lehine “Nesnel bir dil kullanma”, “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” ve “Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejilerinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer stratejilerde anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu üç stratejide anlamlı farkın oluşmasının, öğretmen adaylarının özetledikleri metne bağlı olarak gerçekleştiği düşünülmektedir. Stratejinin öğrenilmesi hâlinde, ön test-son test 1 analizinde de bu stratejiler arasında anlamlı farkın oluşması gerekmektedir. Bununla birlikte, anlamlı fark oluşsa da kontrol grubunun son test 2’de “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” stratejisinde 7,1875, “Ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşüncelere özetle yer verme” stratejisinde 6,9792 puan ortalamasına ulaştığı, bu ortalamaların deney grubunun son test 2’de söz konusu stratejilerde ulaştığı puanlara göre düşük kaldığı görülmektedir.

Toplam puanların ve strateji bazında alınan puanların analizi sonucunda, kontrol grubunun özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin düşük düzeyde seyrettiği ve değişmediği ortaya çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle yapılan özetleme stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle özetleme stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubundaki Türkçe öğretmeni adayları ile herhangi bir eğitim verilmeyen kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının son test 1 ve son test 2’den aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Son test 1’de stratejiler bazında yapılan karşılaştırmada ise “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde anlamlı farkın oluşmadığı, bunlar dışındaki tüm stratejilerde, deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Son test 2’de stratejiler temel alınarak yapılan karşılaştırma sonucunda ise “Başlık yazma”, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde anlamlı fark oluşmazken, diğer stratejilerde deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Deney grubunun ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 ölçümlerinde, son testler lehine anlamlı fark oluşmuştur. Stratejilerden alınan puanlar incelendiğinde, ön test-son test 1 arasında, “Metni özetlerken hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıyı kullanma” ve “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejilerinde; ön test-son test 2 arasında ise “Metin-özet oranına dikkat etme” stratejisinde anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Diğer tüm stratejilerde, son testler lehine anlamlı fark meydana gelmiştir.

Kontrol grubunun ön test-son test 1 ve ön test-son test 2 ölçümlerinde, anlamlı fark oluşmamıştır. Stratejilerden alınan puanlar incelendiğinde, ön test-son test 1 arasında da anlamlı farkın meydana gelmediği anlaşılmıştır. Ön test-son test 2 ölçümünde “Nesnel bir dil kullanma”, “Metnin ana düşüncesine özetle yer verme” ve “Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelere özetle yer

verme” stratejilerinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer stratejilerde anlamlı farka rastlanmamıştır.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle Türkçe öğretmeni adaylarına özetleme stratejileri öğretiminin, öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisinin olumlu yönde olmasının, özetleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin verilecek eğitimler adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçları, alanyazında yer alan çeşitli çalışmalar da desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ön test öncesinde ve ön testte aldıkları toplam ve stratejiler bazındaki puanların düşük olması, adayların özetleme becerilerini geliştiremedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Kurnaz ve Akaydın’ın (2015, s. 154) çalışmalarında da Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Okur (2011, s. 117) özetleme becerisi yönünden Türkçe öğretmeni adaylarının orta düzeyde olduğunu ifade ederken Özçakmak (2015, s. 92) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin özetleme genel başarı oranının %60,2 olduğunu saptamıştır.

Strateji eğitiminin yararına dair alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016, s. 178) çalışmalarının sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerilerinin, özetleme stratejisi eğitimi almaları durumunda geliştiğini belirtmektedir. Benzer, Karadağ ve Evcı (2021) yaptıkları çalışmada, özet yazma becerisine özetleme stratejileri öğretiminin katkısını yedinci sınıf öğrencileri üzerinden incelemiş ve özetleme stratejileri öğretiminin, özetleme becerisine yarar sağladığını saptamışlardır. Çetinkaya, Şentürk ve Dikici (2020, s. 583) çalışmalarında, “özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ile özet başarıları arasında anlamlı bir ilişki” olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular göz önünde bulundurularak, özetleme becerisinin geliştirilmesi için özetleme stratejilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli veya başka öğretim modellerinin kullanılmasıyla öğretildiği uygulamaların planlanması gerektiği söylenebilir.

Uygulamaların planlanmasına, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan başlanmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) özetlemenin öğretiminde strateji temelli bir yaklaşımın bulunmadığı görülmektedir. Programdaki özetlemeye dair kazanımların strateji temelli olarak düzenlenmesi ile ders kitaplarındaki özetleme etkinliklerinin de özetleme stratejilerini içerecek şekilde oluşturulmasına zemin hazırlanabilir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi ve Konuşma Eğitimi dersleri “Teorik” olarak planlanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının özetleme gibi, uygulama gerektiren becerileri öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Özetleme, bu becerinin eğitimi sırasında dönütlerle desteklenmesi gereken bir beceridir.

Ortaokul, lise ve üniversitede özetleme, özetleme stratejilerinden yararlanılarak öğretilmelidir. Strateji öğretim modeli olarak Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanılması durumunda, öğrencilerin özetlemeyi öğrenmelerinin kolaylaşacağı ve öz düzenleme becerilerini kullanmayı öğrenecekleri düşünülmektedir. Modeli öğrenen öğrenciler, gelecekteki diğer öğrenmelerinde de bu modeli kullanabileceklerdir.

Özet çıkarma ile okuma arasında bir ilişki olması nedeniyle, özetleme öğretimi öncesinde, özet çıkarırken faydalı olacak okuma stratejileri öğrencilere öğretilmelidir. Özetleme stratejileri eğitimi sırasında, öğrencilerin çok sayıda özet çıkarmaları için çaba gösterilmelidir. Özetler, anlaşılır ölçütler üzerinden değerlendirilmeli, öğrencilere özetlerinin değerlendirme sonuçlarıyla birlikte, değerlendirme ölçütleri de açıklanmalıdır. Bu sayede öğrenci, zaman içinde kendini ve başkalarını değerlendirebilecektir.

Her kademedeki ve farklı öğretmenlik bölümlerinde, özetleme öğretimine dair çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada hikâye edici metinler temel alınarak verilen özetleme eğitimi, başka türlerdeki metinlerle zenginleştirilebilir. Farklı kademelerde Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin kullanılması, öğrencilerin stratejilerin yanında öz düzenleme becerilerini öğrenmelerini ve geliştirmelerini de sağlayacaktır.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 05.11.2020
Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-13960

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akıncılar, V. (2010). *The effect of “please” strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade efl students' descriptive writing: Strategy training on planning* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe’s content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>.
- Bahçıvan, H. K. ve Çetinkaya G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162. <http://doi.org/10.33400/kuje.907447>.
- Benzer, A., Karadağ, K. ve Evcı, B. (2021). Ortaokul öğrencilerine strateji öğretiminin özet yazma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim*, 50(230), 259–278. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.681263>.
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. ve Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: Metin özeti yazma stratejisi ve puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163–183. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4603>.
- Bi, B. (2020) *Öz düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Börkan, B. (2020). t istatistiği ile hipotez tezi. F. Orçan (Ed.), *Sosyal bilimlerde istatistik excel ve spss uygulamaları* içinde (s. 163-188). Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. (2015). Yazılı anlatım. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 197-234). Ankara: Nobel.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetindağ, Z. (2017). Bilimsel metin özellikleri. L. Beyreli, Z. Çetindağ ve A. Celepoğlu (Ed.), *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. Baskı) içinde (s. 100-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020) Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 583-600. <https://doi.org/10.31464/jlere.763574>.
- Demirtaş Tolaman, T. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeli: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- 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.
- Ergin, E. ve Durak, Y. (2016). Bilişüstü özdüzenlemenin deşifre çalma becerisine ve deşifre çalma tutumuna etkileri. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 131–158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40022/475852> sayfasından erişilmiştir.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Graham, S. & Harris, K. (2003). Students with Learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of srsd studies. H. L. Swanson, K. Harris, S. Graham (Ed.), In *Handbook of learning disabilities*. (s. 323-344). New York: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. & C, MacArthur. (2004). Writing instruction. B. Wong (Ed.), In *Learning about learning disabilities* (3. Edition). (s. 281–313). New York: Academic Press.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with the wrath of khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58–68. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.01277.x>.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 113–135. DOI: 10.1348/978185409X422542.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77–84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>.
- Helsel, L. & Greenberg, D. (2007). Helping struggling writers succeed: A self-regulated strategy instruction program. *The Reading Teacher*, 60(8). 752–760. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.5>.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, 141-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565551> sayfasından erişilmiştir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.
- Lienemann, T. O. & Reid, R. (2006). Self-Regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/088840640602900102>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> sayfasından erişilmiştir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have "trubol giting thangs into werds". *Remedial and Special Education, 29*(2), 78–89. <https://doi.org/10.1177/0741932507311636>.
- Sertoğlu, G. (2021). *Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Okuma. D. Arslan, B. Doğan, K. Deliveli, F. Susar Kırmızı, D. Yaylı ve N. Akkaya *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde. (s. 105-158). İstanbul: Ekin.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretim özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 267-277. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-698.html sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemir, G. G. (2019). *Öğretmen adaylarının dinlediklerini özetleme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkben, T. (2022). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 555-571.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yağcı, İ. (2009). Yazılı anlatım. S. Odacı (Ed.), *Dil ve anlatım yöntemleri* içinde (s. 251-396). Konya: Palet.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri: Son bilimsel gelişmeler ışığında* (4. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- YÖK (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The main problem of this study, which examines the effect of teaching summarization strategies to Turkish language preservice teachers with the Self-Regulated Strategy Development teaching model on their ability to summarize narrative texts, is "What is the effect of teaching summarization strategies to Turkish language preservice teachers with the Self-Regulated Strategy Development teaching model on their skill to summarize narrative texts?" The sub-problems of the research are as follows:

1. To what extent do Turkish language preservice teachers use summarization strategies?
2. As a result of the training given, is there a significant difference in terms of using summarizing strategies between the summaries written by the experimental group after teaching

summarization strategies using the Self-Regulated Strategy Development teaching model and the summaries written by the control group for the post-test?

3. Is there a significant difference between the summaries written by the experimental group before and after teaching summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model?

4. Is there a significant difference between the summaries written by the control group for the pre-test and post-test?

Method

In this study, the pretest-posttest model with a control group, which is an experimental design and included in the quantitative research designs, was used. The study group of the research consisted of 48 students studying at third grade of Division of Turkish Language Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University in the spring semester of the 2020-2021 academic year, who volunteered to participate in the study.

As a result of the literature review, ten summarization strategies that prospective teachers could use when summarizing narrative texts were determined and used in this study. These strategies included:

1. Writing a headline
2. Using the third person narrator from the omniscient perspective when summarizing the text
3. Using tenses (present tense) correctly when summarizing the text
4. a) Using own sentences when summarizing the text (at the word and concept level)
4. b) Using own sentences when summarizing the text (at the sentence/proposition level)
5. Considering the order in which events occur when summarizing the text
6. Using objective language when summarizing the text
7. Using basic information when summarizing text
8. Including the main idea of the text in the summary
9. Including supporting ideas that support the main idea in the summary
10. Paying attention to the text-summary ratio

Students in the experimental group were trained on summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model for 16 lessons. At the beginning and the end of the process, students summarized the narrative texts. Summaries were scored with the Rubric. According to the Shapiro-Wilk normality test results, Independent Samples t-Test was used to compare the total scores obtained in the pre-test; Wilcoxon Signed-Rank Test was used to measure the significant difference within the groups; and Mann-Whitney U Test was used to measure the significant difference between the groups.

Result and Discussion

As a result of the research, it was concluded that teaching summarization strategies with the Self-Regulated Strategy Development teaching model improved preservice teachers' skills in summarizing narrative texts.

With this result, it can be said that practices in which summarization strategies are taught using the Self-Regulated Strategy Development teaching model or other teaching models should be planned in order to develop summarization skills. By arranging the achievements regarding summarization in the Turkish Language Curriculum on a strategy-based basis, the basis can be laid for the summarization activities in the textbooks to include summarization strategies.

It is necessary to have application hours for the field courses in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program and to provide detailed explanations about what and will be implemented within the scope of the application while producing the course contents.

In lower secondary school, upper-secondary school and university, summarizing should be taught using summarization strategies. Since there is a relationship between summarizing and reading, students can be taught reading strategies that will be useful while summarizing before teaching summarization.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerine Etkisi

During training in summarization strategies, efforts should be made to have students produce multiple summaries. Summaries should be evaluated based on comprehensible criteria, and the evaluation criteria should be explained to students along with the evaluation results of their summaries. In this way, the students will be able to evaluate themselves and each other over time. There is a need for studies on summarization teaching at all levels and in different teaching departments. The summarization training given in this study based on narrative texts can be enriched with other types of texts.

Using the Self-Regulated Strategy Development teaching model at different levels will allow students to learn and develop self-regulation skills as well as strategies.