

Türkçe Dersinde Öğrencilerin Strateji Öğretimi ve Özdeğerlendirme Yoluyla Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi

Seher Külte Çağlar

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü'ne Eğitim
Programları ve Öğretim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak
sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Şubat 2016
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Cem Tanova
L. E. Ö. A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim dalında Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim dalında Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Sıtkıye Kuter
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Bekir Özer

2. Doç. Dr. Sıtkıye Kuter

3. Doç. Dr. Canan Zeki

ABSTRACT

The primary aim of this study is to explore the contribution of the integration of summarizing strategies and self-evaluation reports on the development of students' summarizing skills in Turkish lesson. In light of this aim, the study also examines students' views related to the processes promoting their summarizing skills and their suggestions in relation to the problems encountered during these processes.

The study, designed as an action research, was conducted with the 7th grade students in Turkish lesson at Van Erciş Atatürk secondary school during 2014-2015 fall semester for six weeks. Focus group interviews, self-evaluation reports and students' written documents were used as data collection instruments. While the qualitative data were subjected to content analysis, the students' documents were analysed quantitatively.

Multiple findings revealed that while students' use of summarizing strategies and writing self-evaluation reports helped develop their summarizing skills in many aspects, they failed to promote their development in certain aspects. The findings exhibited that the students showed improvement in certain strategies like 'finding main idea', 'writing coherently', 'avoiding repetitions', yet they failed to show sufficient progress in 'taking out trivial expressions', 'finding supporting ideas', and 'using word phrases in writing'. The participating students, towards the problems they encountered, made certain suggestions related to classroom conditions, teacher role and feedback, necessity of more practice and self-evaluation, and using time.

In light of the findings, implications for practice and suggestions for further research were addressed.

Keywords: Self-evaluation, Learning Strategies, Summarizing Strategies, Summarizing Skills, Turkish Course.

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı Türkçe dersinde özetleme stratejileri öğretimi ve özdeğerlendirme raporlarının uygulanmasının öğrencilerin özetleme becerilerinin gelişimine yaptığı katkıyı incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma ayrıca öğrencilerin özetleme becerisini kazandırma süreçlerine ilişkin görüşlerine ve bu süreçler içinde karşılaşılan problemlere yönelik önerilerine yer vermiştir.

Eylem araştırması şeklinde desenlenen çalışma 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Türkçe dersinde öğrenim gören Van Erciş Atatürk Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine 6 haftalık bir süre içinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak odak grup görüşmelerinden, özdeğerlendirme raporlarından ve öğrenci yazılı çalışmalarından yararlanılmıştır. Nitel veriler içerik analizine tabi tutulurken, öğrenci yazılı çalışmaları nicel olarak analiz edilmiştir.

Çoklu bulgular öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanmalarının ve özdeğerlendirme raporları yazmalarının özetleme becerilerini pek çok açıdan geliştirdiğini, fakat bazı açılardan gelişimlerine destek sağlamadığını ortaya koymuştur. Bulgular öğrencilerin ‘ana fikir bulma’, ‘mantıksal bütünlük içinde yazma’, ‘kelime tekrarı yapmama’ gibi stratejilerde başarılı olurken, ‘gereksiz cümle ve anlatımları çıkarma’, ‘yardımcı düşünceleri bulma’ ve ‘yazılarında söz varlıklarından yararlanma’ noktalarında yeterince gelişmediklerini göstermiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, karşılaşılan problemlere yönelik olarak, sınıf koşullarına, öğretmen rolü ve dönütüne, daha fazla uygulama ve özdeğerlendirme yapmaya, ve zaman kullanımına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma

sonunda ise elde edilen bulgular ışığında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özdeğerlendirme, Öğrenme Stratejileri, Özetleme Stratejileri, Özetleme Becerisi, Türkçe Dersi

Eşim Emin Çağlar'a

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, her konuda tüm desteğiyle yanımda olan, beni tüm samimiyetleriyle destekleyen değerli hocalarım Prof. Dr. Bekir zer ve Doç. Dr. Sıtkıye Kuter' e en iğten saygı ve teőekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma boyunca göstermiş oldukları ilgi, yardım ve psikolojik desteklerinden dolayı Nazen Cancuri ve Eray Meder'e çok teşekkür ediyorum.

Akademik hayata adım atmamda ve araştırmalarımın her aşamasında beni destekleyen canım eşim Emin ağlar'a ve hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, bugünlere gelmemde büyük emekleri olan canım ailem Birol ve Gülsüm Külte, Cemal ve Necla ağlar ve kardeőlerime sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZ	v
ADAMA.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Sınırlılıklar	6
1.5 Tanımlar	7
2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1 Türkçe Öğretim Programı	8
2.1.1 Öğrenme Alanları	9
2.1.1.1 Yazma	9
2.2 Öğrenme Stratejileri.....	11
2.2.1 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	16
2.2.1.1 Özetleme Stratejisi.....	19
2.3 Özdeğerlendirme	25
2.3.1 Özdeğerlendirme Becerisi Eğitimi	28
2.3.2 Özdeğerlendirme Çeşitleri	29
2.3.3 Özdeğerlendirmeyi Etkileyen Etmenler	30

2.4 İlgili Araştırmalar	33
3 YÖNTEM.....	43
3.1 Araştırma Deseni.....	43
3.2 Çalışma Grubu.....	44
3.3 Sınıf Düzeni ve Dersin İşleniş Aşamaları.....	45
3.4 Veri Toplama Araçları	48
3.4.1 Odak Grup Görüşme.....	48
3.4.2 Özet Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı	49
3.4.3 Özdeğerlendirme Formu.....	50
3.4.4 Öğrenci Özetleme Çalışmaları.....	50
3.5 Veri Toplama Süreci.....	51
3.6 Verilerin Analizi.....	53
3.7 Geçerlik ve Güvenirlik	56
3.8 Araştırmacının Rolü.....	58
3.9 Etik İlkeler.....	59
4 BULGULAR	60
4.1 Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri	60
4.1.1 Öğrencilerin Özetleme Yapmaya İlişkin Duyguları	60
4.1.2 Öğrencilerin Özetleme Yapmalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	62
4.1.3 Özetleme Becerisini Geliştiren Etmenlere İlişkin Görüşler	64
4.1.4 Öğrencilerin Özdeğerlendirme Becerisinde Değerlendiricilere İlişkin Görüşleri	65
4.2 Öğrencilerin Özetleme Stratejilerini Uygulamalarının ve Özdeğerlendirme Yapmalarının Özetleme Becerilerinin Gelişimine Etkisi.....	66

4.3 Öğrencilerin Özetleme Becerisi Gelişiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Önerileri	79
5 TARTIŞMA	84
5.1 Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri ...	84
5.2 Öğrencilerin Özetleme Stratejilerini Uygulamalarının ve Özdeğerlendirme Yapmalarının Özetleme Becerilerinin Gelişimine Etkisi	87
5.3 Öğrencilerin Özetleme Becerisi Gelişiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Önerileri	89
6 SONUÇ	91
6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	92
6.1 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA	93
EKLER	105

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Özetleme Stratejisi Öğretimi Basamakları	21
Tablo 2.2: Özetleme Yaparken Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Durumlar.....	24
Tablo 2.3: Özdeğerlendirme Çeşitleri ve Amaçları	30
Tablo 3.1: Veri Toplama Süreci.....	52
Tablo 4.1: Özetlemede En İyi Olunan Noktalar.....	77
Tablo 4.2: Özetlemede En Zayıf Olunan Noktalar	78

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3.1: Eylem Araştırması Süreci	44
Şekil 3.2: Öğrencilerin Oturma Planı ve Sınıf Düzeni.....	46
Şekil 3.3: Dersin İşleniş Aşamaları	46
Şekil 3.4: Veri Analizi Sarmalı	54
Şekil 4.1: Öğrencilerin Özetleme Yapmaya İlişkin Duyguları	61
Şekil 4.2: Özetleme Yapmanın Gerekliliği	62
Şekil 4.3: Özetleme Yapmada Gelişmeyi Sağlayan Etmenlerle İlgili Görüşler	64
Şekil 4.4: Özetleme Becerisi Gelişimine İlişkin Öneriler	80

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırma sorularıyla birlikte araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Küreselleşme ile birlikte bilginin hızlı bir şekilde yayılması, bilim ve teknolojideki değişimler, yeni bilgi gereksinimleri tüm dünyada farklı bakış açıları getirmekte ve insanoğlunu yeni arayışlara itmektedir. Özellikle yaşanan bu hızlı değişimler eğitim dünyasında farklı anlayışlar geliştirmeyi gerektirmekte ve eğitimi yaşam boyu süren bir süreç haline getirmeye odaklanmaktadır.

19. yüzyıldan itibaren başlayan bu değişim ve gelişim, 21. yüzyılın başında hızla artmış tüm dünyada eğitim kademelerinin tümünde çağın gereksinimlerine göre şekillenmeye başlamıştır. Ancak bu süreçlerin toplumlarda dengeli bir biçimde, toplum yapısını sarsmadan oluşabilmesi, eğitimin geleneksel bilindik kalıplardan çıkarak bireylere farklı beceriler kazandırabilmesiyle mümkün olacaktır. Bu noktada Efe, Sağırılı, Ünlü ve Kaşkaya (2009) eğitimin bireylerin düşünce ve inançlarını yönlendiren ya da istediği yönde davranış oluşturmasını sağlayan en temel unsurunun etkileşimi sağlaması olduğu noktasına dikkat çekmişler ve eğitimin bugünün dünyasında bilgi akışına erişme açısından en önemli alanlardan biri olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Özer (2002) ise eğitim programlarında yeni eğitim anlayışıyla birlikte öğrencilere daha yoğun bilginin daha ileri düzeylerde verilmesi,

bilgiyi sadece edinen değil kullanmayı ve bilgi üretmeyi sağlayacak biçimde kazandırılması gerektiğini ve bunun gerçekleştirilebilmesinin ise büyük oranda öğrencilerin etkili öğrenme becerilerine sahip olmaları ile olanaklı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Özer'e (2008) göre, bireylerin günümüz dünyasındaki değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmeleri, artan ve gittikçe karmaşık bir hal alan bilgilere sahip olup onları kullanabilmeleri, öğrenmelerini etkili ve verimli bir şekilde yaşam boyunca devam ettirebilmeleri, bireylerin etkili öğrenen kişiler ya da etkili öğrenciler olabilmeleri ile mümkündür.

Değişen dünya ile birlikte öğrencinin sınıfta öğretmenin anlattıklarını dinleyip notlar alan, sınav zamanı onları ezberleyip onları aynen tekrarlayan, kısa bir süre sonra da unutan yani onun pasif alıcı olmadığı, öğrenme sürecinin aktif bir ögesi olduğu görüldü (Açıkgöz, 2007). Bu bağlamda, değişen bu eğitim anlayışında öğrencinin etkin bir öğrenen olması için öğrenmeyi öğrenebilmesi kaçınılmazdır. Bu noktada nitelikli insan gereksinimini karşılamak için bilgi toplumunda öğrenmeyi öğrenen kişiler yetiştirmek, eğitim sisteminin misyonu olmalıdır (Efe, Sağır, Ünlü ve Kaşkaya, 2009). Öğrenmeyi öğrenen bireyler veya etkin öğrenciler, kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluğu taşıyan ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilendir (Bayındır, 2008). Burada önemli olan, bireylerin gereksiz bilgi yığına sahip olmaktan çok, ihtiyaç olduğu anda kendi bilgisini kullanabilen, var olan bilgisini yeni durumlarda kullanabilen bireylerin yetişmesidir. Bu durum öğrencilerin bazı strateji ve becerilerden haberdar olmaları ve uygulamaları ile mümkün olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin özetleme sürecinde özetleme stratejilerinin farkında olup kullanmaları ve özdeğerlendirme yapmaları öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin sahip olması

gerektiđi dűşűnűlen bu olgular yeni eđitim anlayıřıyla eđitim programlarımıza da giren strateji ve becerilerdir.

Geliřen teknoloji ile bilgiye daha fazla ulařılması sonucu eđitim programlarında deđiřiklik yapılması yoluna gidilmektedir. 2005 yılında İlkűđretim Programında yapılan deđiřiklik ile eđitimde yapılandırmacı anlayıř benimsenmiřtir. Yapılandırmacılık, eski eđitim programından farklı olarak, űđretmeni merkezden alıp űđretimde rehber konumuna getiren bir yaklařım olmakla beraber űđrencilerin teknolojiyi kullanan, eleřtirel dűřűnebiyen, problem ozen bireyler olmalarını hedeflemektedir. Deđiřim sűrecinin bir yansıması olarak, Millű Eđitim Bakanlıđı Eđitimi Arařtırma ve Geliřtirme Dairesi Bařkanlıđı (EARGED) tarafından eđitimin niteliđini ve űđrenci bařarısını yűkseltmeyi amaçlayan Műfredat Laboratuvar Okulları Modeli'nde (MLO) yer alan: "űđrenci merkezli eđitim esastır. Okuldaki tűm eđitim, űđretim ve yűnetim hizmetleri bu amaca gűre dűzenlenmektedir." ilkesinden hareketle "űđrenci Merkezli Eđitim Uygulama Modeli" (űME) geliřtirilmiřtir (MEB, 2007). űđrenci merkezli eđitimin amacı, űđrencinin kendi kendine űđrenmeyi keřfetmesini sađlaması ve etkili űđrenme stratejilerini kullanması için desteklenmesini gerektirir. Ayrıca űđrenci merkezli eđitimde űđrenciler, űđrenme hedeflerinin belirlenmesinde, içeriđin, eđitim durumlarının ve deđerlendirmenin dűzenlenmesinde katkıda bulunurlar. Tűm bunlar geleneksel yűntemlerin yanı sıra alternatif deđerlendirme araçları da kullanmayı gerektirir. Bunlardan bir tanesi de űzdeđerlendirmedir. űzdeđerlendirme, űđrenciyi bařka űđrencilerle karřılařtırmaz, bunun yerine űđrencilerin bireysel geliřimini, bařarısını űler ve bireysel űđrenme hedeflerini destekler (MEB, 2007).

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte gündeme gelen öğrenci merkezli eğitim çalışmaları öğrenme stratejileri, stratejilerin öğretimi, özdeğerlendirme, akran değerlendirme gibi kavramlar da alanyazında sıkça anılır olmuştur. Bireylerin kendi öğrenme stratejilerini kendilerinin yapılandığı, hangi stratejileri nerede, nasıl kullanacağını bildiği, öğrenme süreçlerinde bizzat bireyin kendisinin bulunduğu, kısacası nasıl öğreneceğinin farkında olan bireyler yetiştirmek için öğrenme stratejilerinden haberdar olunması gerekmektedir. Ayrıca değerlendirme çeşitlerini de geliştirerek öğrenmede sonuç kadar sürecin de önemli olduğunun farkına varılmasını sağlamak yeni eğitim anlayışının hedeflerindedir. Bu şekildeki değerlendirmelerde istenilen hem süreci hem de sonucu tanımlayabilmektir. Özdeğerlendirme ile bu sağlanabilmektedir. Kısaca özetleme ve özdeğerlendirme becerileri yeni eğitim anlayışının getirdiği unsurlardan olup, eğitimde kullanılıp sonuçlarının alınmasını gerektirmektedir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli'nde hayat boyu öğrenme felsefesiyle tüm beceriler iç içedir ve bunlardan öğrenmeyi öğrenme ve özdeğerlendirme bu yaşam becerilerinden bazılarıdır (MEB, 2007). İlköğretim Türkçe Dersi 6., 7., 8. Sınıflar Öğretim Programı'nda öğrenme ve öğretme sürecindeki yöntem ve tekniklerden bahsederken yazma becerisinde kullanılabilecek tekniklerden birinin de özetleme olduğundan bahsedilir MEB (2006). Ayrıca değerlendirme sürecinde de değerlendirme araç ve yöntemlerinden birinin özdeğerlendirme olduğunu vurgular. Tüm bu nedenlerle yeni eğitim anlayışının getirdiği öğrenci merkezli eğitimi uygulama sürecinde kullanılabilecek stratejilerden biri olan özetleme stratejisi ile yine bu anlayışın gerektirdiği alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan

özdeğerlendirme becerisinin sınıf ortamlarında uygulamalarının nasıl sonuçlar vereceği sınınmaya ve araştırılmaya değer görülmüştür.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde özetleme stratejilerini uygulamalarının ve özdeğerlendirme yapmalarının özetleme beceri gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin özetleme ve özdeğerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğrencilerin özetleme stratejilerini uygulamalarının ve özdeğerlendirme yapmalarının özetleme becerilerinin gelişimine etkisi ne olmuştur?

3. Öğrencilerin özetleme becerisi gelişiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte eğitim programlarında önem kazanan öğrenme stratejilerinden biri olan "özetleme becerisi" ve "özdeğerlendirme" gibi kavramlar Türk eğitim sistemi içindeki eğitim programlarında yer almasına rağmen çok az öğretmen tarafından ilgi görmekte ve uygulanmaktadır (Uysal, 2008).

Okullarda derslerde çocuklara özet yaptırılsa da, bu uygulama ya çok sınırlı kalmakta ya da doğru yöntem ve tekniklerle uygulanmamaktadır. Ayrıca özetleme becerisini çocuklarda kazandırmak için gerekli strateji öğretimi de yapılmamaktadır (Çağlar, 2014). Halbuki özetleme becerisi öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatmasını sağlama, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmayı amaçlar (MEB, 2006).

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu programlarda da tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri ve özellikle de özdeğerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri, öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenme stratejileri kullanma gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (MEB, 2007). Bu yüzden bu değerlendirme yöntemleri ile ilgili çalışmaların yapılmasına önem verilmeli ve etkileri ortaya konulmaya çalışılmalıdır. Bu sayede bu yöntemlerin uygulanırılığı ile ilgili daha belirleyici bilgilere ulaşılabilecektir. Bu konudaki eksikliği gidermek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Ayrıca, çalışma bulgularının eğitim programı ve eğitim durumlarını yeniden yapılandırılma faaliyetlerine ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde sınıf içi kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejilere kaynaklık edeceği ve katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Bu çalışma 2014-2015 öğretim yılı Van ili Erciş İlçesi'nde Ortaokul 7. sınıfında öğrenim gören öğrencileri içermektedir. Bu nedenle, araştırmada elde edilen bulguların bu sınırlılık göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gereklidir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2014-2015 Öğretim yılı güz dönemi ile,
- Ortaokul 7. sınıfında öğrenim gören 20 öğrenci ile,
- Türkçe dersi içerisindeki özetleme becerisi ile,
- Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş görüşme soruları, öğrenci özetleme çalışmaları ve özetleme çalışmalarını değerlendirme için araştırmacı tarafından uyarlanılmış derecelendirilmiş puanlama anahtarı ile,
- Özdeğerlendirme uygulamasıyla sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Öğrenci merkezli eğitim: Bireysel özelliklerin dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve bireylerin kendini gerçekleştirmeleri için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılması (MEB, 2007).

Öğrenme stratejileri: Bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biri (Weinstein ve Mayer, 1986).

Özetleme: Kişinin bir metindeki bilgileri edinerek ve kendi sözcükleriyle yeniden yapılandırmasına dayanan, metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıran etkili bir okuma stratejisi (Okur, 2011).

Özetleme kuralları: Bir metni, okumamış birine en doğru biçimde aktarırken izlenmesi gereken sıra ile kullanılması gereken strateji ve tekniklere verilen en genel ad (Okur, 2011).

Özdeğerlendirme: Bireyin kendisini herhangi bir konuda kendi performansı ile ilgili değerlendirme veya yargıda bulunması ve öğrenme sonuçlarını artırmak amacıyla güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi (Klenowski, 1995).

Yapılandırmacılık: Bilginin dışarıdan pasif olarak alınmadığı, bireylerin gerçek yaşamdaki insanlarla etkileşimleri aracılığıyla edindikleri yaşantılarla yapılandırdıkları öğrenmenin doğasını açıklayan felsefi bir açıklama veya bilgi kuramı (Maclellan ve Soden, 2004).

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Türkçe Öğretim Programı

Öğretim programları nitelikleri, öğeleri, içerik ilkelerine göre ve öğretim programı temellerine dayanarak, her kademedeki dersler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bunlardan biri de 6-8. sınıflar için geliştirilmiş Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Program okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Ayrıca programda genel hedefler, belli başlı beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik saptanmış kazanımlar, aktivite örnekleri ile açıklamalar kısmı da bulunmaktadır (MEB, 2006).

Bütün sınıf düzeylerindeki Türkçe derslerinde neler kazandırılacağı ilköğretim programında belirtilmiştir. İlköğretim okullarında sağlam Türkçe alışkanlıkları kazanmış bir öğrenci, daha sonraki öğreniminde ve hayatta Türkçe'yi daha ileri seviyelerde kullanabilecek bir duruma gelir (Öz, 2001).

Türkçe öğretim programı belli bir süreçten geçerek, günümüzdeki haline ulaşmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla hazırlanan Türkçe öğretim programının genel amaçları doğrultusunda öğrencilerden; duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeleri, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru, bilinçli ve özenli kullanmaları; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma,

yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri; okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil bilincine ulaşmaları duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri; yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri beklenmektedir (MEB, 2006).

2.1.1 ğrenme Alanları

Türkçe Dersi ğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Tüm bu öğrenme alanları hem kendi ilerinde hem de her bir diğer alanla bir bütünlük içerisinde ilişkilendirilip ele alınmıştır (MEB, 2006).

2.1.1.1 Yazma

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili yollardan biridir. Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan bağlantılıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip ilerletmeleri devamlı okumalarını, yazmalarını ve yazdıklarını incelemelerini gerektirir (Uygun, 2012).

Türkçe ğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkanlarından faydalanarak ve yazılı anlatımın kurallarına uygun biçimde anlatmaları, yazma becerisini kendini ifade etmede alışkanlık haline getirmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmakta, ancak yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması uzun bir süreç istemektedir. Bu durum ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilmektedir (MEB, 2006).

Yazma becerisi kişinin tüm bilgi, birikim ve dili etkin bir şekilde kullanmasını gerektirdiği düşünülduğünde bu sürecin dinleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de güçlendirilmesi gerekmekte ve tüm bunlar yazma tekniğine uygun bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasıyla sağlanabilir (Uygun, 2012). Bu düşünceden hareketle programda yazma becerisiyle ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, farklı türlerde metinler yazma, planlı yazma, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, kendi yazdıklarını değerlendirme, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmenler, farklı yöntemlere uygun olabilecek etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hale getirerek onların farklı yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı ve onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir (MEB, 2006). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler okullarda mutlaka yeterli düzeyde uygulanmalıdır (İşleri, 2008; Akt: Uygun, 2012).

Yazma etkinliklerinin istenen ve beklenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesini gerekli kılar. Programda, yalnızca öğretmenin değil öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır (MEB, 2006).

İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe programında da dahil olmak üzere öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmekte ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma,

karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır (MEB, 2009; Akt: Uygun, 2012).

2.2 Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerinin giderek artan bir önem kazanması eğitimcilerin öğrenme stratejilerinin neler olduğunu tanımlamaları, bu stratejilerin etkili olup olmadığını, öğrencilere bu stratejilerin nasıl öğretilbileceği konularını da gündeme getirmiştir. Alanyazında öğrenme stratejilerinin ne olduğuna ve önemine ilişkin çeşitli görüşler olsa da farklı araştırmacılar öğrenme stratejilerini farklı şekilde tanımlamışlardır.

Strateji, genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak ele alınırken (Açıkgöz, 2009); Kail ve Bisanz' a (1982; Akt: Garner, 1988) göre ise tek bir etkinlikten daha çok etkinlikler silsilesini içerir. Herhangi bir stratejinin önemli bir özelliği, büyük oranda öğrenen kişinin kontrolü altında olmasıdır (Weinstein, Goetz ve Alexander, 1988). Bu bağlamda öğrenme stratejileri genel anlamıyla, yeni bilgi ve becerilerin edinimini, kavranmasını ve sonrasında transfer edilebilmesini kolaylaştıran düşünce, davranış ve duyguları içerir (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000) diyebiliriz.

Mayer'e (1988) göre ise öğrenme stratejileri, öğrenen kişinin bilgiyi nasıl işlediğini etkileyen, öğrenen kişinin davranışları olarak tanımlanabilir. Bayındır (2008) ise öğrenme stratejilerini bireye özgü bilgi işleme şekilleri olarak tanımlar. Özer'e (2002) göre, öğrenme stratejileri kısaca bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıran tekniklerden her biridir.

Bilginin hızla artması ve değişmesiyle kendini yenileyen, geliştiren kısacası öğrenmenin yaşam boyu gerçekleşen bir süreç olduğuna inancın artmasıyla öğrenme stratejilerinin önemine daha da ağırlık verilmektedir. Bu noktada Weinstein, Acee ve Jung'a (2011) göre, öğrenme stratejilerinin özdüzenleyici kullanımı öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alabilmelerine yardımcı olmakta ve onların yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrenme stratejilerinin amacı bireyi soru sormaya, araştırmaya ve bilişsel yapılara uygun olarak anlamalara yöneltmektir (Bayındır, 2008). Öğrenme stratejilerinin amacına değinen bir başka görüş ise Açıkgöz'e (2009) aittir. Açıkgöz'e göre, öğrenme stratejisinin amacı öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlenmesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrenme stratejilerine yönelik birtakım farklı sınıflamalarla karşılaşılmaktadır. Bilinen en yaygın sınıflama Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılanıdır (Akt: Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Bu sınıflandırma; (1) tekrarlama/ yineleme stratejileri, (2) anlamlandırma stratejileri, (3) örgütleme stratejileri, (4) anlamayı izleme stratejileri ve (5) duyuşsal stratejiler olarak belirlenmiştir. İlk üç kategori, bilginin edinimi ve örgütlenmesinde öğrenilen bilgiyi doğrudan etkileyen stratejileri ifade eder. Öteki iki kategori, öğrenmede biliş ötesi ve duyuşsal destek sağlayan stratejilerdir. O'Malley, Chamot, Stewner, Küpper ve Russo (1985; Akt: Duman, 2008), stratejileri bilişsel farkındalık stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejiler olmak üzere üç kategoride incelemişlerdir. Senemoğlu (2012) ise öğrenme stratejilerini, bilgiyi işleme kuramında açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alıp incelemiştir. Bu stratejiler, dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler,

anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler, güdüleme stratejileri ve yürütücü biliş (izleme) stratejileridir. Pressley ve Harris (1990), öğrenme stratejilerini altı grupta incelemişlerdir. Bu sınıflamanın diğerlerinden farkı oldukça özel davranışları içermesidir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için oluşturulan sınıflama özetleme, imgeleme, hikaye çözümlemesi, önceki bilgileri harekete geçirme, soru oluşturma ve soru-cevap şeklindedir (Akt: Yılmaz, 2011). Kirby (1984), öğrenme stratejilerini mikro ve makro stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır: Mikro öğrenme stratejileri daha çok belli bir alandaki beceri ve performansı belirtmektedir. Makro öğrenme stratejileri ise, belli bir alandaki bireysel ve duyuşsal boyutun varlığını göstermektedir (Akt: Riding ve Rayner, 1998).

Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflandırmasında ve diğer çalışmalarda olduğu gibi bilişsel stratejilerinin kullanımı tek başına olmaz. Yani özdüzenleme ve stratejik öğrenme birbiriyle bütünleşen süreçlerdir (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000).

Hem deneysel hem de diğer çalışmalar hangi stratejinin kullanılacağını ve nasıl kullanılacağını bilmenin yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrenciler bu stratejileri kullanmak istemeli ve öğrenme süreci boyunca da bu isteklerini devam ettirmelidirler. Bazı yöntemler bir öğrenciye diğerlerinden daha etkili de gelebilmektedir (Weinstein ve Husman ve Dierking, 2000).

Öğrenmeyi öğrenmenin ve öğrenme stratejilerinin öğrenilmesinin bütün bireyler açısından önem taşımaya karşın, Türkiye'de ilköğretimden başlayıp yükseköğretimin sonuna kadar okulların eğitim programlarında çoğunlukla ve sadece ders içeriklerinin öğretimine değinildiği saptanmış olup öğrenme stratejilerinin

öğretimine ise oldukça az ve sistemsiz bir biçimde yer verildiği söylenebilir (Özer, 2008). Oysa ki çalışmalar ilkokullardan başlayarak öğrencilere, öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğretmek gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2012).

Etkili ve verimli öğrenme stratejileri geliştirmede öğrencilere yardımcı olmak için hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, öğrencilerin üç çeşit bilgiyi edinmelerine ihtiyaç vardır: Bunlardan ilki öğrencilerin stratejilerden haberdar olmaları, ikincisi stratejileri nasıl kullanacaklarını bilmeleri, üçüncüsü ise bu stratejileri ne zaman kullanacaklarının farkında olmalarıdır. Öğrencilerin strateji veya stratejiler hakkındaki bilgi düzeyi öğretmenlere ve eğitmenlere kendilerinin ihtiyacı olan öğretim çeşidini belirlemede yardımcı olacaktır (Weinstein, Acee ve Jung, 2011; Weinstein, Husman ve Dierking, 2000).

Etkili öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilebileceği konusunda ortak görüşler olmakla birlikte, nasıl öğretileceği konusunda alanyazında farklı anlayışlar bulunmaktadır. Senemoğlu'na (2012) göre, öğrenme stratejilerinin öğretiminde yapılan çalışmalarda doğrudan öğretim yaklaşımı ve karşılıklı öğretim yaklaşımı olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılmıştır. Açıköz (2009) ise öğrenme stratejilerinin öğretiminde özel amaçlı programlar ve genel amaçlı programlardan söz eder. Bir başka sınıflama da Özer (2008) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamada, strateji öğretiminde kullanılan yaklaşımlar bağımsız öğretim yaklaşımı ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı olarak ele alınmıştır.

Öğrenme stratejilerinin kullanımının çok eskiye gitmesine rağmen öğrenme stratejilerinin fark edilmesi ve öğretilmesi konusunda, Mayer (1988) eğitim programlarının tarihine bakıldığında (1600'lerdeki Latin Okul Hareketi'nden

1960'lara kadar) öğrencilere nasıl öğrenileceğini öğretmeyi amaçlayan programların ne yazık ki olmadığını söylemiştir.

1970 ve 1980'ler sırasında ise strateji kullanımının farkındalığı anlaşılmış ve çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İlk pratik uygulama eğitim ortamında kullanılabilen bellek stratejileri alanında olmuştur (Wood, 1967; Akt: Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Bilişsel stratejilerin etkin olmaya başlamasıyla başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayıran şey, öğrenme stratejilerini bilip ve kullanmalarına göre olmuştur. Strateji alanındaki bu ilk uygulamanın en önemli bulgulardan biri bilişsel öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada değişken bir faktör olmasıdır (Pintrich, Brown ve Weinstein, 1994; Weinstein, 1978; Akt: Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). İlerleyen yıllarda birçok çalışma stratejilerin belleği güçlendirdiğini ve dikkati arttırdığını kanıtlamıştır (Weinstein, Acee ve Jung, 2011).

Araştırmacılar bilişsel stratejiler hakkında daha fazla bilgi edindikçe, bunların değiştirilebilir olup olmadığı, öğrencilere öğretilir olup olmadığı ve öğrencilerin başarısını etkileyip etkilemediği gibi sorularla ilgilenmeye başlamışlardır. Bu bağlamda Weinstein (1978) bilişsel stratejilerin öğretimle geliştirilebileceğini göstermiştir. 6 haftalık eğitim programından sonra ortaokul öğrencileri hem deneylik testlerde (eşleşmeli çağrışımsal öğrenme sözcük listeleri) hem de günlük öğrenmelerde (alışveriş) öğrenme performanslarını geliştirmişlerdir (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000).

Yine Weinstein (1986) öğrenme stratejileriyle ilgili yaptığı ilk çalışmalarda bellek destekleyicilerin tanıma ve hatırlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu

çalışmaların çoğunda bellek destekleyicilerin serbest hatırlama, çağrışımla hatırlama ve dizileri hatırlama süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (Bellezza, 1981; Bower, 1970; Paivio, 1969 ve 1971; Akt: Açıkgöz, 2009).

Gulinkoff (1976) ve Ryan (1980) tarafından yapılan çalışmalarda ise okuduğunu anlamada güçlük çeken çocukların parçadaki bilgiyi basitleştiremedikleri; Flavell'in (1979) çalışmasında ise küçük yaşlarda öğrencilerin öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerini bilemedikleri için bilişsel yönetimde başarısız oldukları; Baker'ın (1984) çalışmasında ise çocukların okumada kötü olmasının nedeninin tek tek sözcüklere takılarak parçanın genel anlamını gözden kaçırmaları olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Açıkgöz, 2009).

2.2.1 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı gibi, farklı şekillerde de sınıflandırılmıştır. Bunlardan en yaygın olanlarından biri Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılanıdır (Weinstein, Husman, Dierking, 2000). Bu taksonomide beş kategori belirtilmiştir.

- Tekrarlama/Yineleme Stratejileri
- Anlamlandırma Stratejileri
- Örgütlenme Stratejileri
- Anlamayı İzleme Stratejileri
- Duyuşsal Stratejiler

Üç kategori, bilginin edinimi ve örgütlenmesinde öğrenilen bilgiyi doğrudan etkileyen stratejileri ifade eder. Diğer iki kategori, öğrenmede bilişötesi ve duyuşsal destek sağlayan stratejilerdir.

Tekrarlama/yineleme stratejileri öğrencinin bilgiyi seçmesini ve edinmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerde temel etkinlik, zihinsel tekrarlamalardır. Aynen yineleme, liste ezberleme, sesli okuma, ses kaydı veya konferans yayınlarını dinleme, metin içerisinde gerekli yeri vurgulama, aynen yazma, satır altını çizme, flaş kart kullanma yineleme stratejilerinden bazılarıdır (Yüksel, 2011).

Ancak tüm tekrar stratejileri öğrenmede ve yeni bilgi ve becerileri bütünleştirmede etkili değildir. Pasif tekrar stratejileri basit tekrarları içerir ve çok fazla bilişsel etkinlik yapmaz. Bunlar düşünme gerektirmeyen tekrardır ve genellikle anlamlı öğrenmeyle sonuçlanmaz. Pasif tekrar öğrenme stratejilerinin aksine, aktif tekrar öğrenme stratejileri öğrenme amaçlarına ulaşmada daha etkilidir (Ornstein, Medlin, Stone, ve Naus, 1984; Simpson, Olejnik, Tan, ve Supattathum, 1994; Akt: Weinstein, Acee ve Jung, 2011). Aktif tekrar stratejileri daha fazla bilişsel süreç içerir ve anlamlıdır. Genellikle anlamayı ve öğrenmeyi gerçekleştirme amacıyla kullanılırlar. Örneğin; sözcük hakkında düşünmek için yabancı dil flaş kart kullanma, kelimenin bağıntlarına bakma, sözcüğü diyalog içerisinde kullanma karttaki sözcüğü sadece tekrar etmekle karşılaştırıldığında daha verimlidir.

Anlamlandırma stratejileri bilginin var olan şekliyle aynen belleğe yerleştirilmesi yerine anlamlı bir bütün haline getirilip uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlayan öğrenme stratejileridir (Yüksel, 2011).

Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen alması ya da zihne yerleştirmesinin ötesinde belleğinde var olan, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlar katması ve bu şekilde zihnine yerleştirmesi durumu vardır

(Yılmaz, 2011). Başka sözcüklerle anlatma, özetleme, karşılaştırma yapma, cümle içinde kullanma, ilişkilendirme, benzetim kurma, not alma, soru cevaplama, başka birine öğretme anlamlandırma stratejilerinden birkaçıdır (Yüksel, 2011).

Örgütlenme stratejileri öğrenilecek bilgilerin tekrar düzenlenerek yapılandırılıp öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerle öğrenmede de, anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, anlamlandırma yapmaya önem verilir. Kümelendirme veya sınıflandırma, ana hatları çıkarma, bilgi şeması oluşturma, aşamalı yapı oluşturma, çizelgeleştirme, örgütlenme stratejileri arasında yer alır (Özer, 2002).

Anlamayı izleme stratejileri öğrencinin kendi öğrenmelerini kendisinin düzenleyip planlamasına, denetlemesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirir. Sorunu belirleme, problem çözme, çalışmasını planlama, kendini sorgulama, kendini değerlendirme, hata düzeltme birer anlamayı izleme stratejisidir (Senemoğlu, 2012).

Duyuşsal stratejiler öğrencinin dikkatini ve motivasyonunu sağlamaya yardımcı olan stratejilerdir. Senemoğlu'na (2012) göre ise, "öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir" (s. 559). Öğrenci zaman zaman öğrenmeleri sırasında dikkatini toplamada zorluk, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal problemlerle karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerinde zorluk yaratabilir, hatta öğrenmelerinde bariyer oluşturabilir. Öğrenci kendisine engel olan tüm bu durumları duyuşsal stratejilerden faydalanarak sonlandırabilir ve kendisi için öğrenmeyi sağlayıcı durumları sağlayabilir. Dikkat toplamayı ve motivasyonu sağlama ve koruma, güven artırma, kaygıyla başa

çıkabilme, zamanı etkin kullanma ile ilgili stratejiler duyuşsal stratejilerden bazılarıdır (Yüksel, 2011).

2.2.1.1 Özetleme Stratejisi

Etkili çalışma ve öğrenme stratejilerinden biri olan özetleme becerisinde metnin ana hatlarıyla anlatılması söz konusu olup, öğrencinin yazılı materyaldeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma, metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme, her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve kendi sözcükleriyle ifade etme çalışmalarının tümünü özetleme becerisi içermektedir. Metnin ana fikri ve yan fikirleri arasındaki ilişkiler anlamı bozmadan çok kısa olarak bütünleştirilir (MEB, 2007). Pressley ve Woloshyn (1995), özetlemenin anlama ve kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulmuşlardır. Özetleme, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak uzun süreli belleğe aktarmasına yardım eden bir stratejidir (Senemoğlu, 2012).

Özetleme diğer yazı türlerinden daha farklıdır. Çoğu yazı türü, içerik ve yapının dikkatli ve ayrıntılı olarak planlanmasını, ana fikrin oluşturulmasını gerektirmektedir. Ancak özetleme mevcut yazılı materyal veya metne göre şekillendirilir. Özgün anlamına bağlı kalması için, özeti yazan kişi özete neleri dahil edeceğini, nelerin çıkarılacağı ve bunu nasıl sağlayabileceği durumlarına dikkat etmelidir (Anderson, Hidi ve Babadoğan 1991, s. 587).

Kiewra ve Dubois'e (1997) göre, özetleme, öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmede etkili bir yollardan biridir. Ayrıca, kalıcı kayıt ve gerektiğinde geri dönebilme imkanı sağlar. Bununla birlikte bilgi eksikliklerinin belirlenmesine yardım eder ve özetleme sonucu eksik bilgiler kolaylıkla fark edilebilir.

Raymond'a (2006) göre, sınıfta özetleme stratejisi kullanılırken belli sıralamalara dikkat edilmelidir. Bunlardan ilki öğrencilere okumaları için bir parça verilmeli, ardından öğrenciler okurken önemli detayları not almalıdır. Okuma işlemi bittikten sonra okuma metni kapatılıp hatırladıklarını okuma parçasına bakmadan yazmaları istenmelidir. Hatırladıkları bilgileri listeleyerek yazdıktan sonra öğrencilerden hatırladıkları bilgileri kullanarak bir paragraf oluşturmaları istenmelidir. Son olarak öğrencilerin oluşturdukları paragraflar paylaşılmalı ve öteki öğrencilerle karşılaştırma yapılmalıdır. Bu karşılaştırma öğrencilerin önemli bilgileri ve varsa eksikliklerini belirlemelerine yardım eder.

Pressley ve Woloshyn (1995) yalnız okuma etkinliğinde bulunmanın metindeki tüm bilgileri hatırlamada yetersiz olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda Kintsch ve van Dijk (1978) metnin özetlenmesinin yada gerekli çıkarmaların yapılmasının iyi bir okuma etkinliğinin önemli parçalarından biri olduğunu varsayar. Ancak çocuklara özetlemenin nasıl yapılacağı öğretilmezse, çocukların metinleri özetlemede güçlük yaşaması kaçınılmazdır (Brown ve Day, 1983). Bu yüzden özetleme yapmayı öğretme üzerine birçok araştırma yapılmıştır.

Özetleme stratejisini öğretmede izlenecek basamaklar şöyle sıralanabilir:

1. Metindeki önemsiz bilgiyi tanımlama ve çıkarma.
2. Metindeki ana fikri saptama ve kendi sözcükleriyle ifade etme.
3. Her paragraftaki temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme.
4. Metnin ana fikri ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri anlamını bozmadan çok kısa olarak bütünleştirme (Senemoğlu, 2012).

Rinehart, Stahl ve Erikson'un (1986) özetleme stratejisi öğretimi basamakları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Özetleme Stratejisi Öğretimi Basamakları

A. Özet yapmak için dört kuralı öğret:

- (1) Ana fikri belirle.
- (2) Önemsiz bilgiyi çıkar.
- (3) Ayrıntı bilgileri çıkar.
- (4) Ana fikri ve yardımcı bilgileri ilişkilendir.

B. Öğretim ilkelerini temellendir ve bireysel kontrolü sağla:

- (1) Açık ifadeler kullan. Stratejilerin, "ne zaman, nerede, niçin" uygulanacağını öğret.
- (2) Örneklerle model ol, stratejilerin nasıl uygulandığını göster.
- (3) Dönütlerle uygulama yap.
- (4) Uzun metinlerden önce kısa metinleri özetlettir.
- (5) Yavaş yavaş öğretmen merkezlikten öğrenci denetimine bırak.

C. Birkaç paragraflık metinleri özetlemede izlenecek üç adım:

- (1) Her paragrafın özetini çıkar.
 - (2) Paragraf özetlerinin özetini oluştur.
 - (3) Dört kuralı paragraflarda uygula.
-

(Pressley ve Woloshyn, 1995; *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance* adlı kitaptan alınmıştır.)

Günay'a (2007) göre ise, iyi bir özetleme yapmak için şu aşamalara dikkat etmek gerekir:

1. Metnin çok iyi anlaşılması sağlanmalıdır. Metin, özetleyecek kişi tarafından iyi anlaşılmamışsa özet de anlaşılmayacaktır.

2. Her metinde belli sayıda temel düşünce vardır. Bu düşünceleri gelişimlerine göre bölümlere ayırmak gerekir. Bu düşünce ve kavramlar metin içinde aşamalı olarak bölümler halinde geliştirilir ve metnin tamamına yerleştirilir. Özet öncesi, bu temel düşünceleri belirten bölümlerin ortaya koyulması gerekir.
3. Temel düşünceleri tanımlamak ve kendi aralarında gruplandırmak gerekir. Metnin gelişiminin ya da metnin her kesitindeki düşüncenin birkaç cümle ile ortaya konulması, genel bir özetlemede kolaylık sağlar.
4. Temel düşünceler; neden, sonuç, amaç, karşılaştırma, karşıtlık, çıkarım, denklik, sınırlama gibi ilişkilere göre mantıksal olarak sıralanmalıdır.
5. Özet yaparken metinde geçen temel düşünce ve eylemleri, ayrıntı ya da gereksiz olanlardan ayırmak gerekir.
6. Metindeki önemli her düşünceye özetle yer verilmeli ancak özetlenecek metnin oranlamasına dikkat edilmelidir.
7. Özgün metinde dolaysız anlatım biçiminde sorulmuş bir sorunun; özet metinde, dolaylı anlatım biçiminde ya da aktarılan üslup ile ilgili metnin soru olduğu anımsatılır.
8. Sadece metindeki cümlelerle metni özetlemek olanaksızdır. Alıntılarını sınırlandırmak gerekir. Kimi zaman, metinden anahtar sözcük ya da cümle alınabilir, söz öbekleriyle zenginleştirilebilir. Ancak metinden seçilen cümlelerin alt alta sıralanması özet değildir.
9. Özet yapan kişi, özetine kendi yorumunu katmamalıdır. Eleştiri veya değerlendirme yapmamalıdır.
10. Özetle alıntılar yazar ağzından verilir. ‘Yazar burada diyor ki...’ şeklinde olmaz.

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991) da belirttikleri gibi iyi bir özetleme için iki temel kural önemlidir. Bunlardan birincisi, seçme sürecidir ve özet içerisine alınacak ya da alınmayacak metin bilgilerini kapsar. İkincisi ise kısaltma sürecidir. Bu durum ayrıntılı olan genel fikirlerin değiştirilerek özet durumuna getirilmesini, kısaltılmasını içerir.

Özetleme becerisi ile ilgili Akyol'un (2010) görüşleri şöyledir:

1. Yaş ilerledikçe gelişmekle birlikte, her yetişkinin iyi özetleyici olduğu sonucu çıkarılmamalıdır.
2. Özetlemede yetişkinlerle çocuklar arasında en büyük farklılık önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etmede görülür.
3. İlköğretim çağı çocukları özeti orijinal metinden kısa olması gerektiğini bilmelerine rağmen özete neyi dahil edip etmeyecekleri konusunda sıkıntı çekerler.
4. Çocuklar metinleri kısaltma konusunda da sorun yaşarlar. Genellikle satır ve paragrafların bir kısmını silip bir kısmını aynen yazma yoluna giderler.
5. Özetler için uygun bir başlık oluşturmada çocukların sıkıntı çektiği görülür.

Bu görüşlerden de anlaşılmaktadır ki özetleme becerisinin oluşturulması ve geliştirilmesi kolay olmamakla birlikte çaba gerektiren bir süreçtir. Verilecek eğitimlerin çok yönlü olarak düşünülüp öğrencilerin söz konusu sıkıntılarını gideren ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayan öğretimin yapılmasına önem verilmelidir. Belet'in (2005) özetlemenin öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin nelere dikkat etmeleri gerektiği Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2: Özetleme Yaparken Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Durumlar

Öğrenciler	Öğretmenler
1. Metinleri özet yazma amacına yönelik olarak okumalıdır.	1. Öğrencilerin, birbirlerinin özetlerini okuması sağlanmalıdır.
2. Metindeki düşünceleri kendi ifadeleriyle yazmalıdırlar.	2. Öğrencilerin özetlerinde kendi ifadelerine yönelik cümleler yazmaları sağlanmalıdır.
3. Metinde anlatılmak istenen ana fikri bulmalıdır.	3. Bir materyalin özeti okunmadan öğrencinin materyali okuması, özetlemesi ve yazarla karşılaştırması sağlanmalıdır.
4. Ayrıntıları sınıflandırmalıdır.	4. Materyalin ana fikri vurgulanmalı, tüm ayrıntıların hatırlamasına ihtiyaç olmadığına anlaşılması sağlanmalıdır.
5. Özetlemenin, bilgiler dizisinin sıralanmış bir şekli değil; metnin bir minyatürü olduğunu unutmamalıdır.	5. Öğrencilerin çeşitli özetleri inceleyerek kendi özetlerini gözden geçirmelerine imkan verilmelidir.
6. Sınıflandırılan bilgileri bir bütün olarak bütünleştirerek yazmalıdır.	
7. Özeti tekrar okunmalı ve gözden geçirmelidir.	

(Belet, 2005, s. 37)

Sonuç olarak, özetleme ve öğretimi konusunda yapılan çalışmaların ve program içi etkinliklerin yetersizliği, sınıf içerisinde hem öğretmene hem de öğrenciye önemli görevler yüklemektedir. Uzman araştırmacıların çalışmalarının artması, eğitim-öğretim sürecinde özetleme ve öğretiminin önemi noktasında alandaki açığı kapatacaktır (Okur, 2011).

2.3 Özdeğerlendirme

Eğitimde değerlendirmeler, öğrenme süreci boyunca ve sonunda yapılmaktadır. Örneğin, öğrenme öncesi yapılan değerlendirmelerde öğrenci özellikleri, var olan öğrenci becerileri ile yöntem ve materyaller arasındaki uyum ele alınırken, öğrenme süresince yapılan değerlendirmeler ise geliştirilmesi amaçlanan becerinin öğrencide oluşup oluşmadığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Buradaki önemli nokta, hedeflere ulaşmada ortaya çıkan öğrenme ve öğretme güçlüklerini ortadan kaldırmaktır. Bunlar kısa sınavlar ve kendi kendini değerlendirme şeklinde olabilir (MEB, 2007).

Özdeğerlendirme, öğrencilerin çalışmalarında uyguladıkları veya uygulayacakları standart ve kriterleri belirleme sürecine katılmaları ve bu standart ve kriterleri ne derece yerine getirdikleri konusunda yargıda bulunmaları şeklinde tanımlanabilir (Boud, 1986). Cram'a (1995) göre, özdeğerlendirme öğrencileri ne bildiklerini, nasıl hissettiklerini ve ne yapabildiklerini keşfetme sürecine katmaktır (Akt: Uysal, 2008). Özdeğerlendirme Lewkowicz ve Moon'a (1985) göre ise, kendileri veya başkaları tarafından belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrenenlerin kendi başarı ve başarısızlıklarına karar vermelerini sağlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma benzer şekilde Nartgün (2006) özdeğerlendirmeyi öğrencilerin öğretim süreci içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaları ve bu çalışmalar neticesinde ulaştıkları öğrenme durumlarıyla ilişkili olarak kendilerini değerlendirmeleri olarak tanımlamıştır.

Özdeğerlendirme üzerine yapılan yorumlar genelde olumludur ve avantajları düşünüldüğünde uygulanması gereken bir tekniktir.

Özdeğerlendirme (Ellington, 1997),

- Öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarıyla birlikte “öğrenme için değerlendirme” sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.
- Öğrencilerin kendilerine hedef koyma ve zaman yönetimi becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Öğretmenlerin belirlemiş oldukları ve öğrencilerin genelde haberdar olmadığı ölçütlere göre değerlendirme yapılmasını önler.
- Öğrencilerin hızlı bir şekilde dönüt alabilmelerini sağlar.
- Öğrencilerin bireysel çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirmelerini, kendi yanlışlarından yeni şeyler öğrenmelerini sağlar.
- Öğrenmeyi ve öğrenmenin içselleşmesini artırır.

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2010) özdeğerlendirme yoluyla öğrencilerin kendilerine nesnel bir gözle bakmakla birlikte, olaylara farklı açılardan bakıp eleştiri yapabildiklerini, öğrenme sürecine daha çok katılıp güçlü ve zayıf yönlerini fark ettiklerini, karar verme, eleştirel düşünme, sorun çözme gibi çeşitli üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiklerini ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırarak akademik başarılarını yükselttiklerini söylemişlerdir.

Özdeğerlendirmenin yukarıda özetle bahsedilen faydaları genellikle öğrenmenin temel amaçlarından biri kabul edilen öğrenen özerkliği ile birlikte incelenmektedir ve özdeğerlendirme bağımsız öğrenmeyi geliştirmede vazgeçilmez bir öge olarak kabul edilmektedir (Boud, 1986; Oscarson, 1989). Puhl (1997) ise özdeğerlendirmenin yaşam boyu öğrenme sürecine değinerek öğrencilerin okuldan ayrıldıklarında beraberlerinde götürebilecekleri ve daha sonra yaşam boyu öğrenme için kullanacakları geliştirilmesi gereken önemli becerilerinden bir tanesi olarak

yorumlamıştır. Oscarson (1981) bu görüşü destekler nitelikte öğrencilerin kendi ürününü değerlendirme fırsatı verilene kadar gerçekten bağımsız bir öğrenen olamayacağını belirtmiştir. Başka bir deyişle, bağımsız öğrenme becerisine ve yaşam boyu öğrenme özelliğine sahip bir öğrencinin kendi kabiliyet düzeyinin farkında olması gerekmektedir ve bağımsız öğrenme becerisine sahip olmak içinde özdeğerlendirme önemli bir faktördür. Özdeğerlendirme için bir başka önemli nokta öğrenme sürecinde biçimlendirici izleme fırsatı sunmasıdır. Buradan özdeğerlendirmenin sadece performansı değerlendirmek için bir araç değil aynı zamanda öğrencilerin becerilerinin farkına varmalarını ve bu becerileri geliştirmelerini sağlayan öğrenmeye yardımcı bir özelliği olduğu da anlaşılmaktadır (Li Fung, 1998). Bunun yanı sıra, özdeğerlendirme öğretmenlerin de öğrencileri hakkında daha detaylı bilgiler edinmelerini sağlar. Düzenli yapılan özdeğerlendirme çalışmaları sayesinde öğretmenler öğrencilerinin öğrendiklerini ve düşüncelerini açığa vurma şansını görmekte, beklenti ve gereksinimleri hakkında daha net bilgiler elde edilebilme imkanına sahip olmaktadır.

Özdeğerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçlar, her bir öğrencinin öğrenme yollarını gösteren hikayesi gibidir (Huerta-Macias, 1995; Akt: Uysal, 2008). Her ne kadar özdeğerlendirmede yanlılık sorunu düşünülse de özdeğerlendirme, öğrencilerin algılarının farkında olmasına, öğretmenlere farklı öğrenciler için bireysel eğitim sağlama fırsatı vermesine ve öğrenmeyi kolaylaştıracak önlemlerin zamanında alınabilmesine olanak sağlamaktadır (McNamara ve Deane, 1995).

2.3.1 Özdeğerlendirme Becerisi Eğitimi

Öğrencilerin özdeğerlendirmenin önemini özellikle küçük yaşlarda ve kısa bir sürede kavramış olmaları ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri başlangıçta zor bir deneyim olabilir. Bu tür değerlendirmede yanlılığın önlenmesi de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (MEB, 2007). Ayrıca Blue (1988) kültürel altyapının öğrencilerin özdeğerlendirme yapma becerilerini etkilediğini, bazı grupların yüksek bazılarının ise düşük değerlendirmeler yaptıklarını belirtmiştir.

Bu yüzden, özdeğerlendirme tekniği ile ilgili eğitim çalışmaları yapmak ve öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak eğitim çalışmalarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Sinclair (1991) öğretmenlere, özdeğerlendirmeyi sınıfta nasıl uygulayacakları hakkında rehberlik edecek bilgiler içeren faydalı bir özdeğerlendirme eğitim programı önermiştir. Programın en önemli özelliklerinden birisi özdeğerlendirmenin amaçları ve nasıl yapılacağı ile ilgili verilen bilgiler ile uygulama aktivitelerinin değerlendirilmesi için gerekli becerilerin birlikte gelişiyor olmasıdır. Programın 10 hafta ve daha fazlasına yayılması durumunda maksimum fayda sağlayacağını ifade etmiştir. Aşamalar yaklaşık 70 dakika gerektirmektedir ayrıca sınıf içerisinde belli bir süre özdeğerlendirme çalışması yapıldığında en iyi sonucu vereceği düşünülmektedir.

Eğitim sonuçlarını görmek belli bir süre alacaktır fakat bu süre öğrencinin kazanımları düşünüldüğünde göze almaya değerdir. Öğrenciler almış oldukları eğitim sayesinde bağımsız öğrenen kişiler olma yolunda ciddi adım atmış olup yaşam boyu öğrenen bireyler olacaklardır. Sistematik bir şekilde yapılan zdeğerlendirme organizasyon, planlama, eleştirel bakabilme ve süreci izleme gibi diğer becerileri kazandıracaktır. Ayrıca zdeğerlendirme, her öğrencinin kendi çalışması üzerine dürüst ve eleştirel bir düşünce ile yaklaşmasını gerektirmektedir. Kişisel ğrenme ve performans üzerine bakılan içsel bakış, hem ğretmen hem akran değerlendirmesinde kullanılan dışsal bakıştan oldukça farklıdır. Öğrencinin bu değerlendirmede kendine şu soruları sorması önemlidir. “Benim çalışmalarım ve sınıf arkadaşlarımın hazırladıkları ödevler nasıl karşılaştırılır?” “Performans düzeyimi geliştirmek için neler yapmalıyım?” “Kendimi çalışmama nasıl yansıtım?” (Fallows ve Chandramohan, 2001, s. 3).

2.3.2 zdeğerlendirme eşitleri

Sinclair (1991) dilbilimsel performans ile ilgili üç farklı zdeğerlendirme türü ne sürmüştür. zdeğerlendirmenin türleri, ne zaman yapılması gerektiği ve hangi tür özdeğerlendirmenin ne tür amaçlara hizmet edeceği gibi bilgiler Tablo 2.3’te açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 2.3: Özdeğerlendirme Çeşitleri ve Amaçları

	Değerlendirme çeşidi	Ne zaman yapılmalı?	Amaçlar
1	Genel	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim süresinin başlangıcında Eğitim süresinin ortasında Eğitim süresinin sonunda 	<ul style="list-style-type: none"> Gelişmeyi izleme ve ileriki değerlendirmeler için bir başlangıç noktası oluşturma Sonraki karşılaştırmalar için veri sağlama Öğrencilerin kendilerine olan bakış açılarını netleştirmelerine yardımcı olma
2	Özel	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim süresi boyunca 	<ul style="list-style-type: none"> Kısa vadeli hedefler belirleyebilme Öğrenmeyi iyileştirme Bağımsızlığı teşvik etme
3	İzleme	<ul style="list-style-type: none"> Düzenli aralıklarla 	<ul style="list-style-type: none"> Tamamlanan çalışmaların kaydını tutma İlerlemeyi gözleme Motivasyonu sağlama

(Sinclair, 1991, s. 9)

2.3.3 Özdeğerlendirmeyi Etkileyen Etmenler

Özdeğerlendirme konusunda en önemli noktalardan birisi öğrencilerin özdeğerlendirme etkinlikleri konusunda eğitim alma gereksinimleridir. Lewkowicz ve Moon (1985), öğrenci ve öğretmenlerin özdeğerlendirme kavramı ve uygulamaları hakkında sağlam bilgilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Özellikle yeterli deneyime sahip olmayan öğrencilerin, özdeğerlendirme yapmanın gerekçesini başlangıçtan itibaren anlamaları ve amaçlarını bilmeleri gerekmektedir.

Çalışmalar, özdeğerlendirme konusunda yeterli eğitimin alınmamasının uygulamaların etkili olmasında önemli bir engel olduğunu ortaya koymuştur (Boud,

1986). Öğrencileri özdeğerlendirmeye hazırlarken atılacak ilk adım bir öğretim programı hazırlamaktır (Cram, 1995).

Yukarıdaki değerlendirmelerden yola çıkarak yeterli eğitim almamış ve belli bir süre özdeğerlendirme uygulamasına katılmamış öğrencilerden tamamen bağımsız ve anlamlı yargılarda bulunmaları beklenmemelidir. Özellikle ilk çalışmalarda öğrencilerin yanlış davranması ve çalışmayı anlamlandıramaması olasıdır. Uygulamada, öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirmeyi öğrenmeleri ve buna alışmaları uzun zaman alabilmektedir çünkü bu beceri eleştirel analiz ve değerlendirme gerektiren yüksek düşünme becerilerini kapsamaktadır. Bu yüzden özdeğerlendirme yapmayı başarmak daha küçük öğrenciler için çok daha zahmetli bir süreçtir (Harris, 1997). Bu durumu Günel, Hohenshell ve Hand (2006), özdeğerlendirmenin merkezinde üstbilişin etkin rol oynaması olarak belirtmişlerdir.

Özdeğerlendirmede düşünülen ve sorgulanan diğer bir nokta ise öğrencilerin iyi bir ürünün ölçütünü ortaya nasıl koyacaklarıdır. Eğer öğrenciler ölçütün nasıl olması gerektiği konusunda net fikirlere sahip değilse ölçütü ortaya koymak ciddi bir engel oluşturacaktır ve bu bazı öğrenciler için uygulamada mümkün olmayabilir (Boud, 1986).

Özdeğerlendirme sadece öğrencilerin kendi performanslarıyla ilgili yargıda buldukları bir süreç değildir. Bu süreçte öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirirken edinmiş oldukları dönütlerin sonucu olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin öğrencilere dönütleri yorumlamalarında ve dönütlerden öğrenmeleri için yardımda bulunmaları onlara rehber olmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin özdeğerlendirme yapabilmeleri için eğitilmelerinin yanı sıra, öğretmenlerin de özdeğerlendirme için eğitilmiş ve hazır olmaları gerekmektedir. Özdeğerlendirme uygulamalarını kolaylaştırmak ve etkili olmasını sağlamak için öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olmaları ve uygulamanın iyi sonuçlar doğuracağına inanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu şekildeki pozitif tutumu uygulamanın yürütülmesinde destekleyici ortamın oluşması için önemlidir (Lewkowicz ve Moon, 1985). Öğrencilerinin özdeğerlendirme uygulamalarında zorlanacağı düşüncesiyle bazı öğretmenler özdeğerlendirme fikrine sıcak bakmamaktadır (Cram, 1995). Öğretmenin öğrencilerine güveni ve özdeğerlendirmenin yararına ilişkin inancı da öğrencilerin özdeğerlendirme etkinliklerine başlamalarında kolaylaştırıcı bir yol oynayacaktır. Eğer öğretmenler özdeğerlendirmenin önemine inanmamışlarsa, doğal olarak öğrencileri de hazırlamak çok daha güç olacaktır.

Harris'e (1997) göre, özdeğerlendirme kişisel bir değerlendirme yöntemi olduğu için öznel faktörler bu değerlendirme yönteminin etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Blanche ve Merino'a (1989) göre, kişisel faktörler, akademik geçmiş, kültürel faktörler, kariyer beklentileri, akran grubu, aile beklentisi, akademik olgunluk, hedef dildeki yeterlik düzeyi, sosyal ve kişisel değişkenlerdir. Öğrencilerin göstermiş olduğu bu farklılıklar, öğretmenlerin özdeğerlendirme sürecinde her bir öğrencinin tek olması gerektiğini dikkate almalarının önemine vurgu yapmaktadır.

Özdeğerlendirme uygulanmadan önce öğrenme ortamı da göz önüne alınmalıdır. Özdeğerlendirme, özellikle öğrenen merkezli öğrenme ortamlarında daha etkili olmaktadır (Lewkowicz ve Moon, 1985). Buna göre özdeğerlendirmenin

uygulanacağı ortamlarda öğrenci merkezde olmalı, gereksinim ve beklentileri dikkate alınmalı ve motivasyon açısından derste etkin durumda olmalıdırlar.

Ayrıca özdeğerlendirmeyi kolaylaştırmak için uygun ölçme aracına da gereksinim vardır. Araştırmalar da farklı biçimlerde özdeğerlendirme araçları kullanılmıştır.

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özetleme ve özdeğerlendirme becerileri hakkında araştırmalara yer verilmiştir.

Anlamlandırma stratejilerini kullanan bir öğrenci yeni gelen bilgileri önceki öğrendikleriyle bağ kurarak zihninde işlediği için öğrenme daha anlamlı ve kalıcı hale gelmektedir. Bu stratejiler bilgilerin kavramasında ve çeşitli durumlarda kullanılabilmesinde etkili olmaktadır (Yüksel, 2011).

Bean ve Steenwhy'ın (1984) 6. sınıf çocuklarına öğrettikleri özetleme kuralları sayesinde çocukların paragrafı hatırlamaları sağlanmış ve öğretim yapılmayan çocuklara göre okuma anlama testlerini daha iyi yaptıkları görülmüştür (Akt: Pressley ve Woloshyn 1995).

Özetleme stratejileri öğretimi çok daha uzun metinler üzerinde de çalışmalar yapılarak değerlendirilmiştir. Örneğin, Taylor ve Beach (1984) 7. sınıf öğrencilerine özetlemeleri için 6-10 sayfalık metin verip nasıl aşamalı bir şekilde özetleneceğini öğretmişlerdir. Bu özetleme çalışması da öğretim yapılmayan gruplara göre metnin hatırlanmasına yarar sağlamıştır.

Ayrıca Bean (1986) yapmış olduğu çalışmada özet yazmanın farklı bir boyuttan önemini ele almıştır. Diğer bilinen faydalarının yanında, özet yazmanın, öğrencileri kendi fikirlerinden başka fikirlerle karşı karşıya getirmesinden dolayı onlarda mantıklı düşünmeyi geliştireceğini ileri sürmektedir. Buna göre, öğrenciler kendi düşünce ve görüşlerini geçici olarak ertelleyip, okudukları metnin yazarının bakış açısını ve fikirlerini anlamaya çalışacaklar, öğretmenlerinin de yardımıyla tezden antiteze ve senteze doğru bir geçiş yapacaklardır (Akt: Deneme, 2008).

Keçik'in (1992) "İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu adlı çalışmasında" ilkokul öğrencilerinin metni işleme becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2. sınıfta ve 5. sınıfta okuyan toplam 183 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Özet metinlerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin asıl metinden uzaklaştıkları, sıralamada karışıklık yaşadıkları, kabul edilemeyen eksiklikler yaptıkları, gönderim sorunu yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin, gönderim öğelerini başarılı bir şekilde kullanamadıkları, bu nedenle de ürettikleri metinlerde bağdaşıklığı sağlayamadıkları belirlenmiştir.

Pressley ve Woloshyn'e (1995) göre, özetleme çalışmalarının öğretimi için ne kadar süre gerekli olduğuna ilişkin ve 10 yaşın altında çocuklar üzerinde yapılmış çok fazla araştırma yoktur. Çoğu çalışma en az altı saatlik öğretim olması gerektiğini söylemekle birlikte, öğrencilerin stratejide uzmanlaşmak için gerekli uygulamaları yapmalarını önermektedir. Ayrıca öğretmen, strateji edinimi gerçekleşirken öğrencilerini gözlemlemeli ve öğrenci katılımını sağlamalıdır.

Çakır'ın (1996) "Büyük ölçekli kuralların ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğretilirliği" isimli çalışmasında etkileşimli okuma kuram sınıflaması içinde yer alan Kintsch ve Dijk (1978) ve Kintsch ve Dijk 'in (1983) çalışmalarında ortaya konan Büyük Ölçekli Yapı Modeli'nin temel alındığı çalışmada, ilkokul 4. sınıf düzeyinde büyük ölçekli stratejilerin öğretilirliği ve öğrencilerin özet yazma süreçlerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma 1994-95 öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş, çalışmada kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışmada büyük ölçekli stratejilerin öğretildiği gruba, öğretilmeyen grubun ön ve son özetlerden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, büyük ölçekli stratejileri kullanma yetkinliğinin sırası deney grubunda ön ve son test sonuçlarına göre nasıl olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştıran metinsel ipuçlarını kullanmayı bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç da büyük ölçekli stratejilerin öğrencilere kazandırılması halinde, özet yazma konusunda olumlu sonuçlar elde edilebileceğini ortaya koymuştur.

Görgen'in (1997) "Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi" isimli çalışmasında, özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretimin lise birinci sınıf öğrencilerinin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metin çalışma için harcadıkları süreye etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 103 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada veriler okuduğunu anlama testi ile öğrenme düzeyini belirleme testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretimi verilmiştir. Öğrenciler oluşturdukları özet ve bilgi haritalarına göre düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Elde edilen verilerin analiz

çalışmaları sonucunda özetleme becerisi düşük, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin özetleme beceri düzeyi yükseldikçe öğrenme ve hatırlama düzeyinin de yükseldiği görülmüştür.

Çıkrıkçı'nın (2004) "İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi" isimli çalışmasında amaç, ilköğretim 5. ve 8. sınıf Türkçe öğretiminde, yazma öğretiminin alt bileşenlerinden biri olan özetleme becerisinin bilişsel ve üst-bilişsel düzenlemelerini modele dayalı olarak betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda, özetleme becerisinin geliştirilmesine etkisi olan bilişsel düzenlemeleri işaretlemesi nedeniyle, Kintsch ve Dijk'in (1983) "Büyük Ölçekli Yapı Modeli" ile Kaplan'ın "Söylem Blok Modeli" çalışmanın kuramsal yapısını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin özetleme ediminde, en çok doğrudan alıntı ve alıntı stratejilerini kullandıkları; buna karşın, sekizinci sınıf öğrencilerinin, yan önermelerin silinmesi ve alıntı stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin, doğrudan alıntı stratejisini çok kullanmaları nedeniyle, metnin içeriksel bütünlüğünde sapmaların az olduğu görülmektedir. Buna karşın, sekizinci sınıf öğrencilerinin doğrudan alıntı stratejisini çok az kullandıkları belirlenmiştir.

Belet'in (2005) "Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi" isimli çalışmasında öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 5. sınıfta öğrenim gören 43 öğrenci üzerinde ve kontrollü ön test-son test modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme

ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri, Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak, özetleme stratejisine ilişkin “Okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “Materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma” davranışlarının gözlem sistematigi içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akçam'ın (2006) "Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi" isimli çalışmasında görsel okumanın, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinlerde anlam kurma düzeylerine etkisinin olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinlerde anlam kurma, ana fikri bulma, yardımcı fikirleri bulma, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri üzerinde, görsel okuma etkinliklerini içeren öğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan'ın (2006) "İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi" isimli çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma için ders kitaplarından, ünite dergilerinden, İlköğretim Türkçe 1-5 Öğretim

Programı ve Kılavuzu'ndan 4. sınıf öğrencileri için uygun görülmüş sekiz bilgilendirici metin seçilmiştir ve bu metinler öğrencilere özetletilmiştir. Araştırma sonunda anlama becerileri ve özetleme becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur. Anlama, özetleme ve hatırlama becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Temizkan'ın (2007) "İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi" isimli çalışmasında okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde "Okuma Stratejileri Kullanım Sıklığı Formu"ndan yararlanılmıştır. Öğrencilerin, formda geçen "Metinden Anladıklarımı Kendi Cümlelerimle Yazılı Olarak Özetlerim" maddesini kullanmalarına ilişkin ön test ve son test puanları hesaplanmış ve deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulamalardan sonra uygulama öncesine göre metinden anladıklarını kendi sözcükleriyle yazılı olarak özetlemeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın genelinden okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği; bu bağlamda okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra özetleme stratejilerinin lisans düzeyinde öğretmen adayları tarafından kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda, Kuş ve Türkyılmaz (2010)

“Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri)” isimli çalışmalarında öğretmen adayları tarafından okuma stratejilerinin ne oranda kullanıldığını araştırmıştır. Toplamda 577 öğrencinin katıldığı araştırmada “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Anketi” ve “Okuma Stratejilerini Kullanım Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Okuma stratejilerini kullanım ölçeği doğrultusunda öğrenciler tarafından verilen dönütlere genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının okuma sırası ve sonrasında özetleme, not alma gibi yazmayı gerektirici eylemleri gerçekleştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okuma sıklıkları ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Ayrıca Eyüp, Stebler ve Yurt' un (2012), 97 öğretmen adayı ile yaptıkları "Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri" adlı çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanma bakımından yeterli olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Özdeğerlendirme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Shameem'in (1998) özdeğerlendirmenin geçerliliği ile ilgili bir araştırma yapmış olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar özdeğerlendirmenin öğrenci gelişimini izlemekte ne kadar etkili olabileceğini göstermiştir. Ancak bazıları diğerlerine oranla daha etkili bulunmuştur. Örneğin, Bachman ve Palmer (1989) öğrencilerin yapamadıklarını yapabildiklerine göre daha kolay belirlediklerini ve bu yüzden ‘...yapabilirim’ cümlelerinin çok etkin olamayacağını belirtmişlerdir.

Boud ve Falchikov (1989) öğretmen değerlendirmesi ile akran değerlendirmenin uyumu ile ilgili çalışmayı gözden geçirmiş, çoğunda uyum olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci zdeğerlendirmelerinin genellikle ğretmen değerlendirmelerinden daha yüksek olduğu bilinen bir olgu olmakla birlikte, öğrencilerin kendilerine yaptıkları yüksek puanlı değerlendirmeler genellikle onların ders notlarına etki ettiği durumlarda gözlenmiştir (Boud ve Falckinov, 1989).

Butler (1990) ğrencilerin yaşı ilerledikçe (5-7-10) zdeğerlendirme ve ğretmen değerlendirmesi arasındaki ilişkinin artığını ($r = .16-.38-.83$) belirtmiştir. Bu durumu Ross (2006) ğrencilerin yaşları kcldke yüksek değerlendirmeler yapma ihtimali artmaktadır nku bilgilerini entegre edebilecekleri yeterli bilişsel becerilere sahip değillerdir şeklinde açıklamıştır. Ayrıca Ross (2006) ğrencilere zdeğerlendirme hakkında eğitim verildiğinde, öğrenciler kendi değerlendirmeleri ile akran puanları veya ğretmen puanları karşılaştırıldığında, değerlendirmeler arasında daha yüksek uyum bulunduğunu ve ayrıca özdeğerlendirmede güvenirlik çalışmalarında i tutarlığın yüksek olduğunu belirtmiştir. Çok az çalışmada objektif bir kriterle zdeğerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Bunlardan biri de Blatchford'un (1997) standart testlerle zdeğerlendirme sonuçlarını karşılaştırması ve ğrencilerinin yaşının bu ilişkiyi etkilediğini açıklamasıdır.

Zimmerman ve Schunk'un (2004) yaptığı bir diğer çalışma etkili özdüzenleme için öğrencilerin düzenli olarak zdeğerlendirme yapmaları gerektiği yönündedir. Buna göre zdeğerlendirmeler, zyeterlik düzeyini yükseltir ve öğrenciyi gelişme yönünde motive eder.

Zimbicki (2007) yaptığı araştırmada alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon seviyeleri ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 72 7. sınıf seviyesindeki öğrenci sözel testler, performans değerlendirme, kubaşık öğrenme, ürün değerlendirmesi, etkileşimli ders ve portfolyo oluşturmayı içeren birçok değerlendirme yöntemine katılmışlardır. Araştırma, öğrencilerin alternatif değerlendirmelere katıldıklarında motivasyon seviyelerinin ve öz yeterliliklerinin yüksek seviyelere ulaştığını göstermiştir (Akt: Adanalı, 2008).

Yine özdeğerlendirmenin motivasyon üzerindeki etkisini belirtenlerden biri de Milne' dir (2009). Ona göre özdeğerlendirme; kritik düşünme, konunun üzerine daha derin bilgi edinme, yaşam boyu öğrenme, değerlendirmenin sırrını çözme, gelişimin bilincinde olma, iletişimi geliştirme, gözlem yapma ve bireysel eleştiri yapma becerilerini geliştirmektedir. Ona göre özdeğerlendirme, öğrencinin zayıf yönlerine ışık tutabilir ve öğretmenlerin zamanı daha etkili kullanmasına yardımcı olabilir. Ders stratejisi olarak özdeğerlendirmenin kullanılması, öğrencilerin öğrenme amaçlarını daha iyi anlamalarını sağlar ve kendi öğrenmeleri için uygun ortamlarda daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olur.

Yurdabakan ve Uzun (2011) eğitim programlarındaki yapısal değişiklikle birlikte uygulamaya konulan yeni programın temellerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayanmasının eğitimde, aktif öğrenme ve farklı değerlendirme konularının önem kazanmasına neden olduğunu belirterek öğrencilerin çoklu bakış açısına sahip olmaları için farklı değerlendirme etkinliklerinden yararlanılması gerektiği ve

özdeğerlendirme konusunda öğrencilere deneyim sağlanması gerektiği üzerinde durmuştur.

Bu bağlamda alanyazındaki araştırmaların çoğunlukla deneysel, kontrol gruplu, metnin hatırlanmasına yönelik ve bunlar gibi farklı amaçlara erişip erişmediğine bakılmış ve genellikle özetleme stratejilerinin öğretmen adaylarında kullanılabilirliği ile ilgilenilmiştir. İlgili araştırmaların taranması sonucunda eylem araştırması olarak özetleme becerisinin gelişiminde strateji öğretimi ve özdeğerlendirme yönteminin kazandırılmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

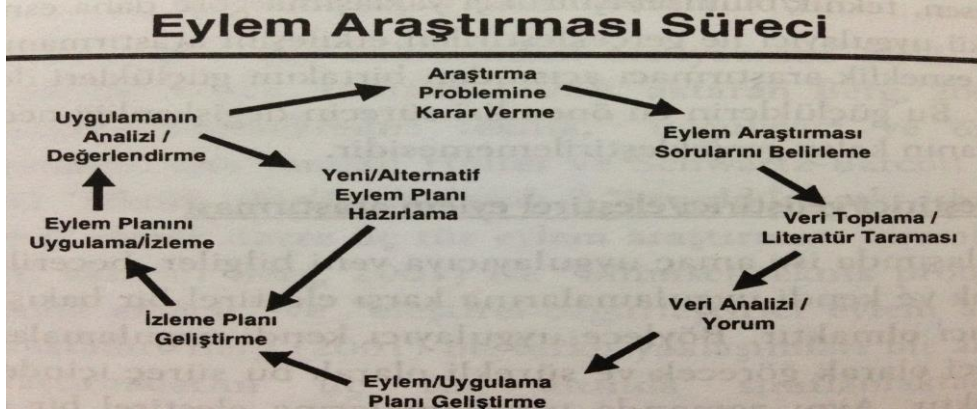
Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik-güvenirlik, etik ilkeler ve araştırmacının rolü üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğrencilerin okuma dersinde özetleme becerisi gelişiminde strateji öğretiminin özdeğerlendirme yaparak kazandırılmasını incelemek amacıyla, araştırılan problemin derinlemesine çalışılmasına imkan veren, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması (action research) esas alınarak hazırlanmıştır. Bu tip araştırmalarda “nasıl” ve “niçin” soruları ağırlıkta olmakla birlikte “ne” sorusuna da yanıt alınabilir. Bu sayede araştırma, uygulama boyutunda ele alınıp öğrencilerin öğrenmelerine yarar sağlayacak ve kendi öğrenmelerini kolaylaştıran veya zorlaştıran noktaların saptanabilmesine olanak sağlayacaktır. Yıldırım ve Şimşek (2008), eylem araştırmasının amacını, uygulamayı geliştirme ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamak için teorik bilgiye katkıda bulunmanın yanında bireyin kendi öğretme ve öğrenmesini kolaylaştırma etkinliklerini sistemli olarak analiz edip çözümleyebilmesi şeklinde özetlemiştir. Eylem araştırması süreci ise şekil 3.1’de gösterildiği gibidir.



Şekil 3.1: Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması, bir araştırmanın içerisinde uygulayıcının kendisinin veya bir başka araştırmacı ile birlikte yürüttüğü ve uygulama süreciyle ilgili sorunların ortaya çıkarılması ya da mevcut ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistemli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren ya da geliştirilmesi gereken bir süreci ele alan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu açıdan bakıldığında bu çalışmada da öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmede strateji öğretiminde özdeğerlendirmelerin kullanılmasının nasıl fayda sağlayacağını araştırmak amacıyla eylem araştırması yoluna gidilmiştir. Bu sayede araştırmacı aynı zamanda kendini sorgulama ve karşılaşılan sorunlara bir çözüm bulma çabası içine girer. Öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakarak merak edilen durumu araştırırken iyileştirmeye yönelik önerilerde bulunma imkanına sahip olur. Bu araştırmada tüm bu ihtiyaçlara cevap bulmak için eylem araştırması yoluna başvurulmuştur.

3.2 Çalışma Grubu

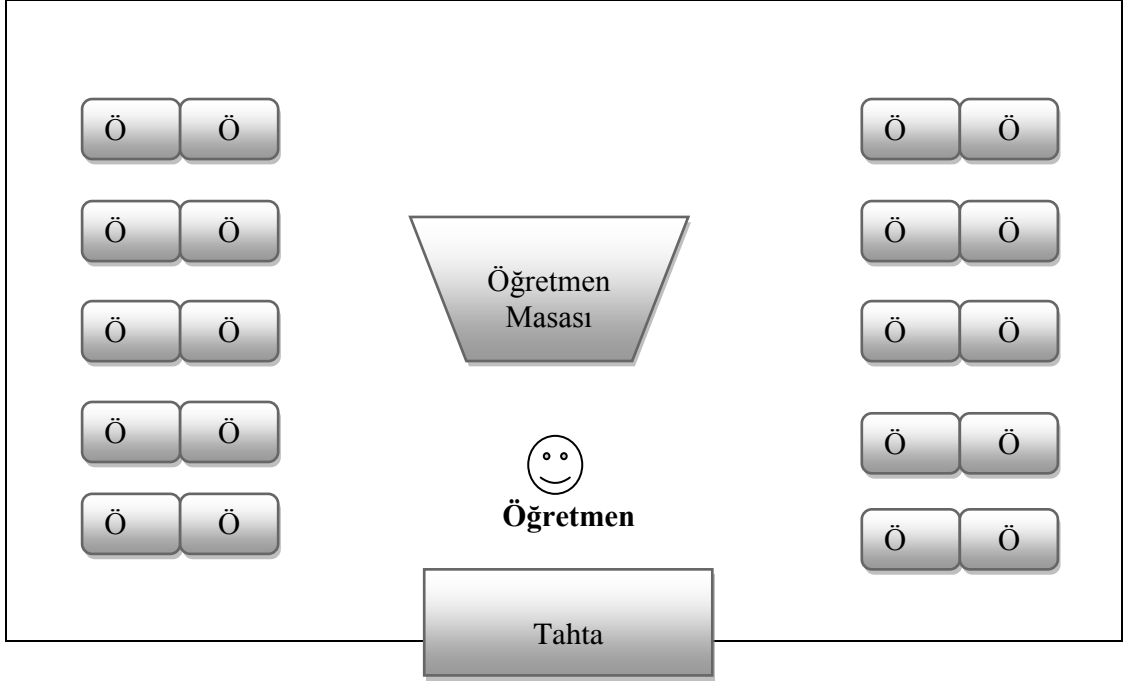
Araştırmanın pilot çalışması 2013–2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilmiştir. Asıl çalışma ise 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Van iline bağlı Erciş kazasında Atatürk Ortaokulu'nda

gerçekleştirilmiştir. Okul 6., 7. ve 8. sınıfların bulunduğu ortaokul olarak hizmet vermektedir. Okulda 11-14 yaşları arasındaki öğrenciler bulunmaktadır. Okulda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun kararı ile seçilen ders kitapları okutulmaktadır. Ders saatleri hafta içi 06:30 ile 12:00 arasındadır. Araştırmanın kapsamında olan 7. sınıf şubelerinden 4 sınıf bulunmaktadır (7-A, 7-B, 7-C, 7-D). Araştırmanın çalışma grubunu, okul müdürünün de görüşü alınarak 20 öğrenciden oluşan amaçlı örneklem yoluyla seçilen 7-D sınıfı oluşturmuştur. Araştırmayı mevcut sınıf öğretmeni değil araştırmacının kendisi uygulamıştır.

Araştırmanın bu yaş grubundaki öğrencilerle yapılmasının nedeni, bu düzeydeki öğrencilerin, strateji gelişim dönemlerine bakıldığında, strateji öğretimi ve stratejileri kendiliğinden kullanabilmeleri açısından uygun dönemde olmaları ve öğretim programlarında özetleme becerilerine yer verilmiş olması söylenebilir. Ayrıca bu yaş grubundaki öğrenciler kendi kendilerini değerlendirebilme becerilerine sahip olup öğretim programlarında alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine değinilmektedir (MEB, 2006).

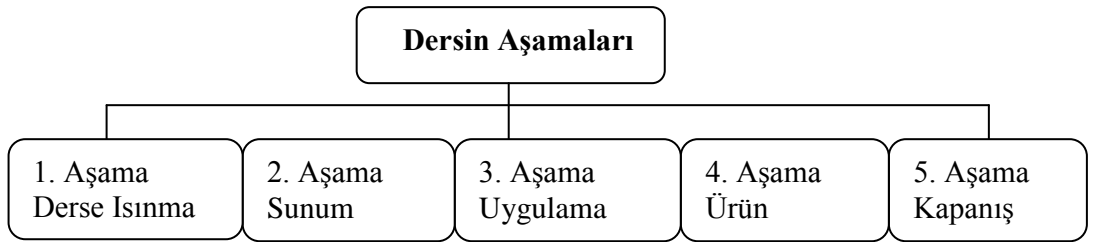
3.3 Sınıf Düzeni ve Dersin İşleniş Aşamaları

Çalışma 7-D sınıfıyla gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin oturma düzeni ikişerli sıralar şeklindedir (Bkz. Şekil 3.2). Öğretmen masası sınıfın ortasında olacak şekilde sağ ve sol tarafta 3'er sıra vardır. Sınıfta bir beyaz tahta bulunmaktadır. Araştırmacı çoğu zaman tahtanın önünde anlatımı yapmış ve uygulama sürecinde öğrenciler arasında bulunmuştur.



Şekil 3.2: Öğrencilerin Oturma Planı ve Sınıf Düzeni

Dersin tüm işleniş aşamaları ders planına göre yapılmış olup, her bir haftada gerçekleşen dersler 5 aşamadan oluşmuştur (Bkz. Şekil 3.3). Bunlar derse ısınma, sunum, uygulama, ürün ve kapanış aşamalarıdır. 40 dakikadan oluşan ders saatleri toplamda haftada 3 ders saatini almıştır.



Şekil 3.3: Dersin İşleniş Aşamaları

1: Derse Isınma

Dersin ilk aşaması olan derse ısınma sürecinde araştırmacı öğrencileri selamlamış ve derse karşı öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmıştır. Bu süreç genellikle birkaç dakikayı almıştır. Bu süre zarfında öğrencilerin motivasyonunun sağlanması

amaçlanmış ve ders boyunca bu motivasyonun devam etmesi beklenmiştir. Tüm derslerde bu süreç başarıyla işlenmiştir.

2: Sunum

Dersin ikinci aşamasında araştırmacı öğrencileri konuyla buluşturmuştur. Bu aşamada çalışmanın içeriği ve gerekli olduğunda kuralları açıklanmıştır. Çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında konuşmalar yapılmıştır. İlerleyen derslerde geçmiş konular hakkında da kısa bilgilerin verildiği kısım bu aşamadır. Bu süreç 4-5 dakikayı almıştır.

3: Uygulama

Dersin üçüncü aşaması olan uygulama sürecinde araştırmacı öğrencilere sorular sorarak onların çalışmayı anlayıp anlamadığını ölçmüş ve verilen yönergeler doğrultusunda öğrencilerin çalışmalarını şekillendirmelerini istemiştir. Bu süreçte gerekli görülen yerlerde öğretmen müdahalelerde bulunmuştur. Öğrenciler ders kitaplarındaki metinleri okumalarını bu aşamada yapmışlardır. Tüm derslerde uygulama süreci başarıyla gerçekleşmiştir. Bu süreç 20-30 dakikayı almıştır.

4: Ürün

Dersin dördüncü basamağı olan bu aşamada öğrenciler konuyla ilgili yaptıkları özet çalışmalarını şekillendirmişler ve öz-değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Bu süreç bir ders saatini almıştır.

5: Kapanış

Dersin son kapanış aşamasında genel bir değerlendirme yapılmıştır. Konu özetlenmiştir. Anlaşılmayan yerler ve öğrencilerin soruları değerlendirilmiştir. Bu süreç yaklaşık 5-10 dakikayı almıştır. Tüm derslerde bu süreç uygulanmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırma süreci içinde yer alan veri toplama yöntemlerinden görüşme, öğrenci çalışmalarını, öğrencilerin her bir özet çalışmasından sonra kendilerini değerlendirebilecekleri özdeğerlendirme formu ile araştırmanın öğrenci özet çalışmalarını değerlendirmesi için oluşturulmuş derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaya yönelik çoklu veri kullanımına çeşitleme (triangulation) denir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da yöntem çeşitlemesi yapılmıştır.

3.4.1 Odak Grup Görüşme

Stewart ve Cash'e (1985) göre, görüşme, önceden planlanmış ve ciddi bir amaç için yapılan, ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olan, soru sorma ve cevaplama tarzına dayalı etkileşimli bir süreçtir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada problemi belirlemek ve elde edilen verileri çeşitlemek için bir uygulama öncesi, çalışmanın değerlendirilmesi ve öğrencilerin görüşlerinin neler olduğu ve nasıl değiştiğinin belirlenmesi amacıyla bir de uygulama sonrası odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Patton (2002) görüşme türlerini üçe ayırmıştır:

1) Sohbet Tarzı Görüşme (The Informal Conversational Interview): Sorular önceden belirlenmez ve etkileşimin akışı içerisinde kendiliğinden gerçekleşir.

2) Görüşme Formu Yaklaşımı (The Interview Guide Approach): Görüşme sırasında değinilecek sorular ve konular önceden belirlenir. Ancak soruların sırası ve kullanılacak kelimeler görüşme süresince değişebilir.

3) Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme (Standardized Open-ended Interview): Sorulacak sorular ve sorulma sırası görüşmeden önce belirlenir ve görüşme süresince değiştirilmeden takip edilir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada yapılan görüşmeler özel olarak hazırlanmış ve gerekli soruları kapsayan görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşmelerin birçoğunda sorular belirlendiği sırada sunulmuştur.

Görüşme formu, odak grup görüşme formu biçiminde araştırmacı tarafından yapılandırılmış, biri Türkçe öğretim elamanı olmak üzere iki uzman tarafından öğrenci düzeylerine uygun olup olmadığına bakılmış, sonrasında pilot çalışmayla birlikte görüşme soruları yeniden şekillendirilmiştir (Bkz. Ek 1). Görüşme sorularının anlaşılabilirliği pilot çalışmada test edilmiş ve gerekli sorular düzeltilmiştir. Görüşme formunda toplam 10 soru yer almış olup bunların ilk 7 sorusu özet ve özetleme stratejilerine yönelik, öteki 3 soru ise özdeğerlendirme hakkında öğrencilerin görüşlerini almaya dönük sorulardır. Görüşme formunun hazırlanmasında Yıldırım ve Şimşek'in (2008) örnek odak grup görüşme formundan yararlanılmıştır (s. 166).

3.4.2 Özet Değerlendirme için Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı

Çalışmada öğrenci özetlerini değerlendirmek için Uygun (2012) tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış Yazılı Anlatımı Değerlendirme için Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı'ndan (YADİDPA) yararlanılmıştır (Bkz. Ek 2). Yapılan pilot çalışma sayesinde ve 2 uzman öğretmenin görüşü alınarak

derecelendirme puanları anahtarının öğrenci düzeyine uygunluğu kontrol edilmiştir. Derecelendirilmiş puanlama anahtarında toplam 10 madde yer almıştır ve bu maddelerin yanıtları “1, 2, 3” (zayıf, orta, iyi) şeklinde puanlanmıştır. 8 madde özetleme becerisini ölçmede kullanılan maddelerden oluşmuştur. 2 madde ise yazılı anlatımlarda dikkat edilmesi gereken noktalama ve yazım kurallarına uygunluğu kontrol etmiştir.

3.4.3 Özdeğerlendirme Formu

Bu araştırmada, öğrencilerin her bir özetleme uygulamasından sonra kendi kendilerini değerlendirebilecekleri özdeğerlendirme formu (Bkz. Ek 3) kullanılmıştır. Özdeğerlendirme formunun pilot çalışma aracılığıyla uygulanabilirliği test edilmiştir. 2 uzman kişi tarafından kontrolleri yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi 6., 7. ve 8. sınıflar öğretim programındaki özdeğerlendirme örneği temel alınarak oluşturulmuştur (MEB, 2006). Form içerisindeki maddeler özetleme stratejileri kurallarını içeren 8 madde olup yanıt seçenekleri "Hiç yer vermedim" HYV, "Biraz yer verdim" BYV, "Yer verdim" YV şeklinde sıralanmıştır.

3.4.4 Öğrenci Özetleme Çalışmaları

Eylem araştırmalarında birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulmaktadır. Bunlardan biri de öğrenci çalışmalarıdır. Bir ders kapsamında yazılan yazılar veya ödevler öğrencilerin tutumları, motivasyonları, algıları, tepkileri ve süreçteki gelişimleri açısından önemli veri kaynakları olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğrenciler tarafından özetlenen metinler öğretmen tarafından derecelendirme puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada ğrencilerin Türkçe dersi bağlamında normal ders işlenişi sırasında kullandıkları Mill Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu onaylı 7. sınıflar için hazırlanmış Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri özetleme yapmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenciler zetleme çalışmalarını (Bkz. Ek 4) ğretmen rehberliğinde, mevcut okuma metinlerini programdaki sıraya göre izleyerek yapmışlardır.

3.5 Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama yönteminin bir arada kullanılması yaygındır. Araştırmacı, araştırma sorusuna yanıt verebilecek birden fazla yöntemi artılarını ve eksilerini dikkate alarak araştırma desenine dahil edebilir. Bu Şekilde, bir veri toplama yönteminin sınırlılığı, diğer bir veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmaya ait verilerin toplanmasının ilk aşamasına Ekim 2014 tarihinde başlanmıştır. Süreç aşağıdaki Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Veri Toplama Süreci

Konular	Tarih	Uygulamalar
Öğrencilerle Tanışma Haftası	27-31 Ekim 2014	
1."Atatürk ve Türk Tiyatrosu"	3-7 Kasım 2014	Görüşme 1 Uygulama 1 Özdeğerlendirme 1
2. "Bir Fincan Kahve"	10-14 Kasım 2014	Uygulama 2 Özdeğerlendirme 2
3."Kırkpınar'a Adını Veren Kırk Yiğit"	17-21 Kasım 2014	Uygulama 3 Özdeğerlendirme 3
4. "Ateş Pahası"	24-28 Kasım 2014	Uygulama 4 Özdeğerlendirme 4
5. "Verilen Sözü Tutmak"	1-5 Aralık 2014	Uygulama 5 Özdeğerlendirme 5
6. "Nasrettin Hoca"	8-12 Aralık 2014	Görüşme 2 Uygulama 6 Özdeğerlendirme 6

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin özdeğerlendirme yaparak özetleme stratejilerini ve bu sayede özetleme becerilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla 27-31 Ekim 2014 tarihinde çalışmaya başlanmıştır. Araştırmanın uygulaması araştırmacı tarafından yapılmış, mevcut ders öğretmenleri süreç içerisinde araştırmacıyı izlemiştir. Araştırmanın uygulanması süresince ders öğretmenine çalışmalar hakkında bilgi verilmiş, süreç öğretmen ve araştırmacının işbirliği ile yürütülmüştür.

Araştırma başlamadan önceki hafta okuldaki öğrencilerle iletişimde bulunulmuş ilk veriler bu hafta alınmaya başlanmış, öğrencilerin hazır bulunuşlulukları saptanmıştır.

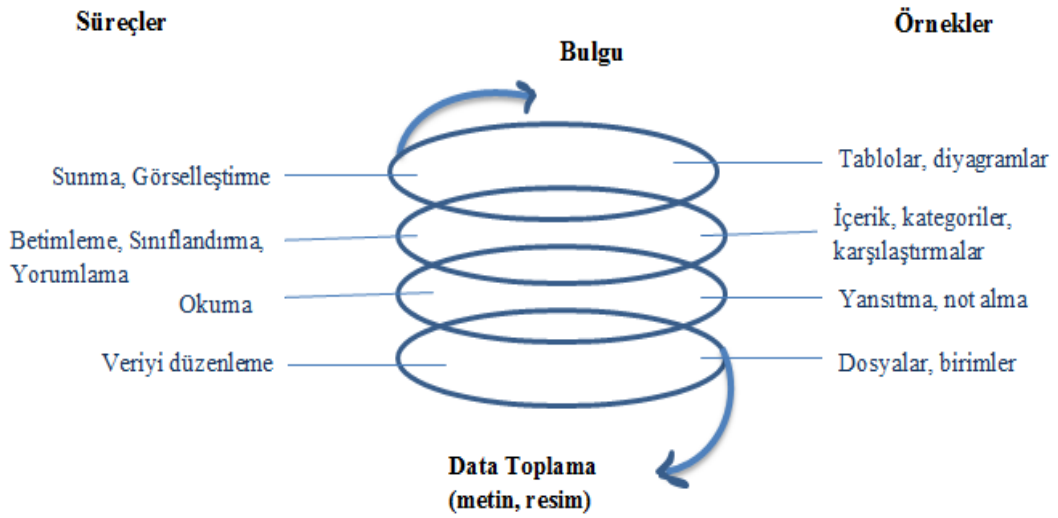
Çalışma, haftada 5 saat olan Türkçe dersi kapsamında ele alınmıştır. Bu nedenle araştırma için haftada 3 ders saati olmak üzere 6 hafta uygulama yapılabilmiştir. İlk önceleri 23 olan sınıf mevcudu 3 öğrencinin başka bir sınıfa geçirilmesiyle 20 kişiye düşmüştür ve çalışmalar 20 kişi ile yapılmıştır. Araştırmacı sınıf içerisinde dersi yönetme görevini bizzat kendisi yapmıştır. Tüm haftalarda mevcut sınıf öğretmeni ise derslere katılmıştır. İlk ve son haftalarda öğrencilerle toplamda 2 görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin özetleme ve özdeğerlendirme hakkındaki görüşleri alınmıştır. 6 hafta süren çalışmalarda süreç boyunca özet çıkarma ve özdeğerlendirme çalışmaları düzenli olarak yapılmıştır. Haftalık 3 ders saatinin ilk ders saatinde özetleme stratejileri öğretimi her seferde tekrar edilmiş ve metnin özet çıkarmak için okuması yapılmıştır. İkinci ders saatinde öğrenciler özdeğerlendirme formunu doldurmuşlar ve üçüncü ders saatinde ise metnin özeti öğretmen tarafından kurallara uygun bir şekilde yapılarak tahtaya yazılmıştır. Böylece öğrenciler nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda dönüt alabilmişlerdir. Bu çalışmalar boyunca öğrencilere çeşitli ödüller verilerek derse katılımlarının artması sağlanmaya çalışılmıştır. Ders uygulama planları Ek 5'de verilmiştir.

3.6 Verilerin Analizi

Bu araştırma bir eylem araştırması olup görüşme ve öğrenci ürünlerinden yararlanılmış, veri toplama aracı olarak bir de özdeğerlendirme yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizinde esas amaç elde edilen verileri tanımlayabilecek kavramlara ve örüntülere varmaktır. Bu yöntemin temelinde uygulanan işlem, birbirine benzerlik gösteren verileri belli

kodlar ve temalar doğrultusunda bir araya toplamak ve bunları okuyucuya anlaşılır gelebilecek bir şekilde düzenleyip açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrenci çalışmaları ve özdeğerlendirme formları ise nicel bir şekilde analiz edilmiş frekans ve yüzdelik değerleri alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, Creswell (1994) tarafından ortaya koyulan ve Şekil 3.4'te gösterilen veri analizi sarmalındaki aşamalara uygun şekilde analiz edilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen veriler düzenlenerek analiz birimleri oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilen tüm veriler okunarak kodlanmıştır. Son olarak bulgular, tablolar ve doğrudan yapılan alıntılarla sunulmuştur.



Şekil 3.4: Veri Analizi Sarmalı (Kaynak: Creswell, 1994).

Görüşme Verilerinin Analizi: Süreçte öğrenci görüşme formları içerik analiz yöntemiyle analiz edilip iki uzmanın görüşü alınarak karşılaştırılmıştır. Sonrasında araştırmacı ve uzmanın bağımsız olarak yaptığı kodlamalar 'görüş birliği' ve 'görüş ayrılığı' şeklinde belirtilmiştir. Kodlamalar ile ilgili görüş birliğine varıldıktan sonra,

kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) aşağıda verilen güvenilirlik formülü uygulanmış ve kodlar arası güvenilirlik % 92 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Kodlayıcılar arası güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$$

Öğrencilerin ilk görüşme ve çalışma sonucunda yapmış oldukları görüşmeler karşılaştırılarak bulgularda yer verilmiştir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda ana ve alt temalar oluşturulmuş ve bunları içeren görüşme analiz tabloları (Bkz. Ek 8) hazırlanmıştır. Oluşturulan ana tema ve alt temalar uzman görüş alındıktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Görüşme verilerinin analizinde öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3...Ö20 şeklinde kodlanmıştır.

Öğrenci Özetleme Çalışmalarının Analizi: Öğrenci özetleme çalışmaları nicel olarak analiz edilmiş olup, öğrencilerin her hafta yapılan çalışmaları derecelendirilmiş puanlama anahtarıyla analiz edilmiştir (Bkz. Ek 13). Derecelendirilmiş puanlama anahtarı Uygun (2012) tarafından geliştirilmiş olup son düzenlemeleriyle birlikte pilot çalışması yapılmıştır. Öğrenci özetleme çalışmalarında yukarıda sözü edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplama formülü burada da kullanılarak, % 87 değerine ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, kodlayıcılar arasında en az % 70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekmektedir.

Verilerin analiz sonuçları tablolar ile gösterilerek görüşme ve öğrenci çalışmaları yapılan alıntılarla ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte katılımcıların kimliklerini saklı tutmak için kendi isimleri yerine Ö1, Ö2,... verilerek sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Özdeğerlendirme Verilerinin Analizi: Öğrenci özdeğerlendirme formları da nicel bir şekilde analiz edilmiş olup, yukarıdaki formül kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre % 98 güvenilirlik oranıyla özdeğerlendirme formlarının değerine ulaşılmıştır. Öğrenciler 6 hafta boyunca özdeğerlendirme yapmışlar ve ders sonunda her bir öğrenci kendisine ait olan özdeğerlendirme formunu doldurmuştur. Özdeğerlendirme raporlarının analizi sonucunda oluşturulan özdeğerlendirme analiz tabloları (Bkz. Ek 11) ve özdeğerlendirme matrisleri (Bkz. Ek 13) hazırlanmıştır.

Tüm verilerin analizinden sonra, uygulama süresince sınıf içi uygulamalardan elde edilen veriler, tüm verilerle çeşitlendirilmiştir.

3.7 Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik bir araştırmanın kalitesini belirleyen en önemli unsurlardandır. Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, uzman teyidi ve bunlar gibi) kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yine Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre,

"Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemlidir. Farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem, ve döküman analizi gibi) elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır" (s. 255).

Uzman incelemesi ise, araştırmacının kendi yaklaşımını kontrol etme ve araştırma sürecinde bu yaklaşımın olası etkilerini görme bakımından fayda sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı teyidinde, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil

edip etmediğini anlamak için veri kaynaklarının teyit edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tüm bunlar araştırmanın niteliğini artıracak yöntemlerdir.

Yapılan bu çalışmanın geçerli ve güvenilir olması için birtakım önlemlere başvurulmuştur. Ayrıca veri toplama araçların geliştirilmesinde tema ve kodların oluşturulması sürecinde ve sonrasında uzmanlardan görüş alınmıştır.

Araştırmanın elde edilen tüm verileri iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak ortak bir karara varılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın tutarlılığının sağlandığı söylenebilir. Tutarlık incelemesinde amaç, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılıp araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği eylemlerde tutarlı davranmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın dış geçerliği için ise çalışma grubu, ortamı ve süreci ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Çünkü dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bunun yanı sıra öğrenci çalışmalarının analizi, görüşme sorularıyla araştırma problemine ilişkin derinlemesine veri sağlamıştır. Dış güvenilirlik ise, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda benzer şekilde elde edilip edilmeyeceği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla, araştırmaya katılanlar, araştırma ortamı ve süreci diğer örneklerle karşılaştırma yapılabilecek kadar ayrıntılı tanımlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra veri toplama ve analiz yöntemlerinden ayrıntılı olarak söz edilmiştir.

İç güvenilirlik, başka bir deyişle tutarlılık, aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Burada farklı veri toplama araçları ile elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve iç güvenilirlik artırılmıştır. İç geçerlik ise araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarla örtüşmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle bulguların kendi içerisinde tutarlı olup olmadığına bakılmış, bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtmasıyla ilgili denetlemeler yapılmıştır.

3.8 Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda vurgulanan araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması durumu eylem araştırmalarında kendini göstermektedir. Araştırmacı bu çalışmada hem öğretmen hem de araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı bir ders öğretmeni gibi dersin planlanması ve işlenişinden sorumlu olmuştur. Ders programına göre ilerleyen konularda var olan araştırmayla ilgili öğretimi yapmış ve sonuçlarını almaya çalışmıştır. Süreç içerisinde nerede, ne zaman hangi uygulamanın yapılacağı konusunda öğrencileri yönlendirme görevinde bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin anlamasını sağlamak için öğrencilerle gerekli iletişimi sağlamış ve onları cesaretlendirip motivasyonu yüksek tutmaya çalışmıştır.

Araştırmacı, araştırmacı rolüne sahip olarak ise veri toplama ve analiz sürecinde bizzat kendisi bulunmuştur. Eylem araştırmalarında araştırmayı uygulayan, dışarıdan bir araştırmacı değil, çalışmayı sistemli bir şekilde yöneten ve uygulamayı gerçekleştirip sonuçları yansıtan kişidir (Nunan, 1991; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu durum, çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili soru işaretleri yaratabilmektedir. Bu nedenle çoklu veri toplama araçları kullanmaya gidilmiş ve bu

sayede geçerlik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Toplanan veriler uzman kişi ve kişilerle değerlendirme yoluna gidilmiştir.

3.9 Etik İlkeler

Nitel bir araştırmanın önemli özelliklerinden biri de araştırmaya ilişkin etikdir. Nitel araştırmalarda, etik konularının daha belirgin bir şekilde kullanılması gerekir. Bu araştırma Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nce Kasım ayı başında resmi izin alınarak yapılmaya başlanmıştır (Bkz. Ek 14). Araştırmacı, katılımcı adaylarına gerekli açıklamaları yaptıktan sonra araştırma için gönüllü olup olmayacağı kararını onlara bırakmalıdır (Ekiz, 2009). Çalışma araştırma okulunun müdürü ve ders öğretmeninini izniyle gerçekleştirilmiştir. Sınıf içerisinde öğrenciler çalışmaya katılmaları için zorlanmamış ve öğrencilerin isimleri gizli tutulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin kimliklerine farklı numaralar verilmiştir. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı "7. sınıf Türkçe Ders Kitabı" kullanılmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR

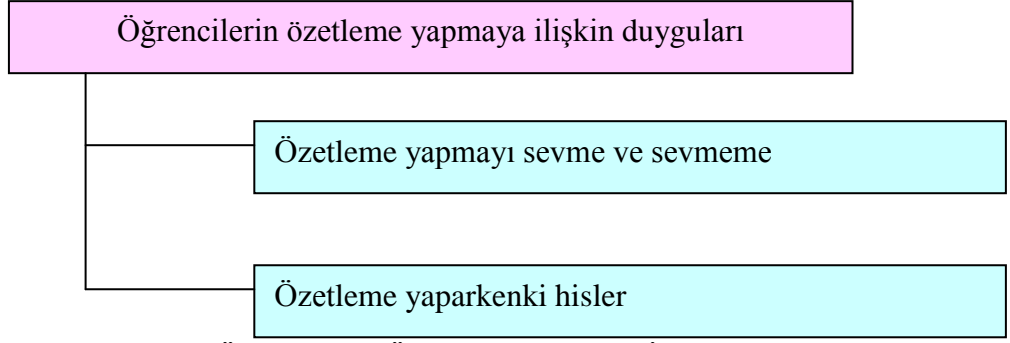
Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularıyla ilgili olarak eğitim öncesi ve sonrası uygulanan öğrenci görüşmelerinin çözümlenmelerinden, her bir çalışma sonrası yapılan öğrenci özdeğerlendirme formlarının analizlerinden ve öğrenci özet çalışmalarının değerlendirilmesinden ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin özetleme ve özdeğerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri dört ana başlık altında sunulmuştur: Öğrencilerin özetleme yapmaya ilişkin duyguları, öğrencilerin özetleme yapmanın gerekliliğine ilişkin görüşleri, öğrencilerin özetleme becerisini geliştiren etmenlere ilişkin görüşleri, öğrencilerin özetleme çalışmalarını değerlendirebileceklere ilişkin görüşleri.

4.1.1 Öğrencilerin Özetleme Yapmaya İlişkin Duyguları

Öğrencilerin özetleme yapmaya ilişkin duygularıyla ilgili bulgular şekil 4.1’de öğrencilerin özetleme yapmayı sevme ve sevmeme sebepleri ve özetleme yaparkenki hisleri alt başlıklarında sunulmuştur.



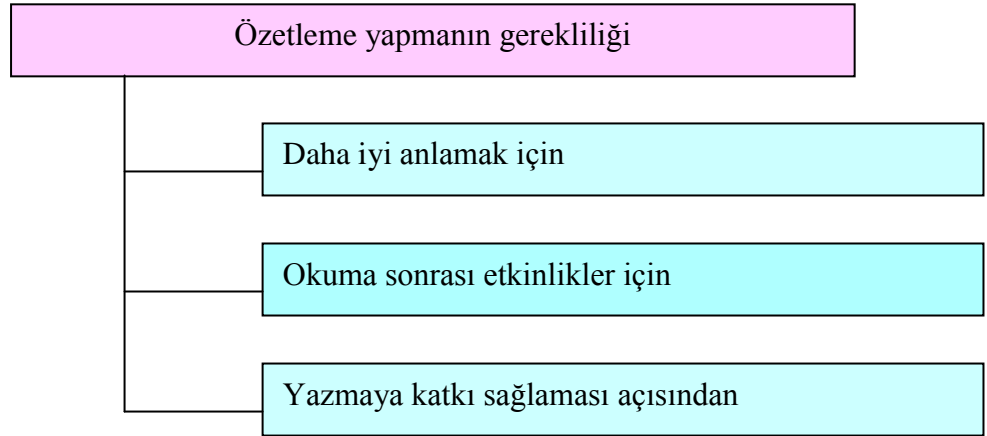
Şekil 4.1: Öğrencilerin Özetleme Yapmaya İlişkin Duyguları

Özetleme yapmayı sevme ve sevmeme: Öğrencilerin özetleme yapmayı sevme ve sevmeme nedenleriyle ilgili görüşleri eğitim ve uygulamalar sonrasında değişmiştir. Çoğu öğrenci özet yapmayı sevdiğini, Çok azı ise hala sevmediğini söylemiştir. Öğrencilerin özetleme yapmayı sevmesinin nedenleri arasında büyük çoğunlukla özetlemenin nasıl yapılacağını öğrenmiş olmaları gösterilmektedir. Bunun yanında 1 öğrenci eğlenceli (Ö4) bulunduğunu söylemiştir. Özetleme yapmayı sevmediğini söyleyen 1 öğrenci (Ö14) bunun nedeninin zor bir süreç olduğunu söylerken, 1 öğrenci (Ö18) hala sevmediğini çünkü kafa yorucu bir iş olduğunu söylemiştir. İlk görüşmede özetleme yapmayı sevdiğini söyleyen öğrenci (Ö1) kendini yazar gibi gördüğünü bu sebeple özetleme yapmayı sevdiğini söylemiştir. Çok az öğrenci (Ö2, Ö7, Ö10, Ö11) metni anlayıp anlamadıklarını keşfetmelerini sağladığını, bazı öğrenciler (Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö17) ise okumayı, 1 öğrenci (Ö9) yazmayı sevdiğini, 2 öğrenci (Ö13, Ö15) yeni şeyler öğrendiklerini ve gelişmelerine katkı sağladığını söylemişlerdir. 1 öğrenci (Ö3) özetleme yapmayı sevmediğini çünkü odaklanamadığını, yine aynı şekilde 1 öğrenci (18) yazamadığı için özetleme yapmayı sevmediğini söylemişlerdir. 1 öğrenci (Ö16) kafa yorucu geldiğini, çok az öğrenci (Ö19, Ö20) ise gerekli görmediklerini söylemişlerdir.

Özetleme yaparkenki hisler: Öğrencilerin özetleme yaparkenki hisleri 6 haftalık eğitim ve uygulamalar sonrasında değişmiştir. İlk görüşmede bazı öğrenciler (Ö3, Ö4, Ö18, Ö20, Ö19) kendilerinde olumsuz duygular - ‘mutsuz’, ‘canı sıkılmış’, ‘kendini kötü hissetme’- yarattığını söylerken, son görüşmede çok az öğrenci (Ö3, Ö20) özetleme yapmayı sıkıcı bulmuş, 1 kişi (Ö7) ise özetleme yapmanın sıkıcı olmasına rağmen kendisine faydalı olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Tüm bu durumlarda öğrencilerin verdikleri yanıtlar ilk ve son görüşme sorularıyla paraleldir. Özetleme yapmayı sevmeyen öğrenciler sıkıcı ve mutsuz hissederken, özetleme yapmaktan hoşlanan kişiler ise kendilerini iyi hissettiklerini söylemiştir.

4.1.2 Öğrencilerin Özetleme Yapmalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin özetleme yapmalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2: Özetleme Yapmanın Gerekliliği

Eğitim ve uygulamalar öncesinde öğrencilerin yarıdan fazlası özet yapmayı gereksiz görmüş ve okuma parçalarını okuduklarında akıllarında kalabileceklerini belirtmişlerdir. İlk görüşme esnasında öğrencilerin yarisından fazlası özetleme

yapmayı sevdiğini söylemesine rağmen ‘özetleme yapmayı gerekli görüyor musunuz?’ sorusuna öğrencilerin bir kısmı gerekli gördüğünü söylemiştir.

İlk görüşmede özetleme yapmayı gerekli gören öğrenciler ise daha çok metni hatırlamak için özetlemeyi gerekli gördüklerini söylemişlerdir. Ancak ikinci görüşmede bu öğrenciler özetleme yapmalarının yazma becerilerinin gelişimine fayda sağladığını, okuma sonrası etkinliklerin daha kolay yapılmasını sağladığını ve metnin anlaşılmasında yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım öğrenci (5) ise bunun gerekli olmadığını okuyarak akıllarında kaldığını, yazmalarının gerekli olmadığını söylemiştir. İlk görüşmede öğrencilerin yarısından fazlası (12) okuma parçasını daha iyi anlayabilmek için özet çıkarmanın gerekli olmadığını söylerken bu sayı ikinci görüşmede 5'e düşmüştür. Bu durumla ilgili öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

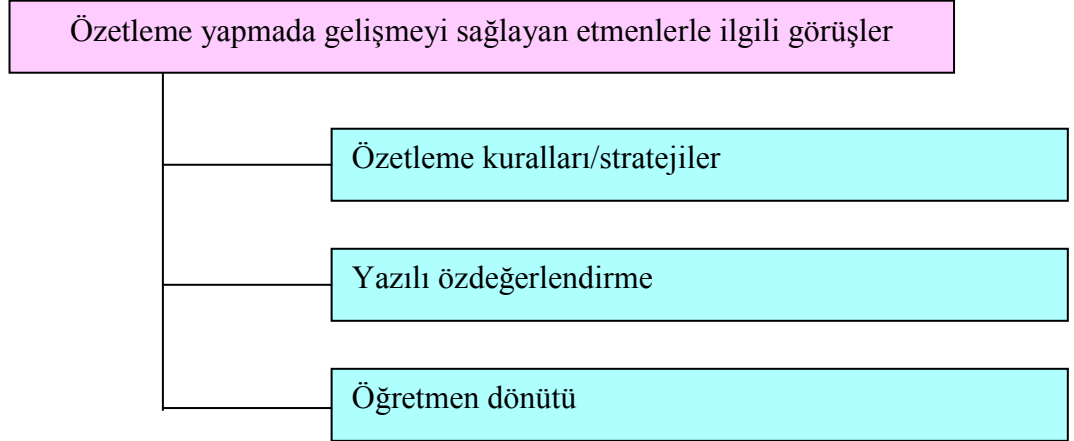
Ö1: "Evet daha iyi anlamak için özet çıkarmak gereklidir çünkü kısa olunca metin daha iyi anlaşılıyor."

Ö5: "Evet daha iyi anlamak için özet çıkarmak gereklidir çünkü yazmak fayda sağlar ve daha iyi anlayabiliriz."

Özetleme yapmanın yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını söyleyen öğrencinin (Ö17) görüşü öğrenci çalışmalarından elde edilen bulgularla nispeten tutarlılık göstermiştir. Öğrenci çalışma kâğıtları ve özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgular öğrencilerin kendi cümleleriyle yazma becerisinde gelişme gösterdiklerini göstermiştir.

4.1.3 Özetleme Becerisini Geliştiren Etmenlere İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen bulgular, şekil 4.3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin özetleme yapmada gelişmelerini sağlayan bazı etmenlerin olduğunu ortaya çıkarmıştır.



Şekil 4.3: Özetleme Yapmada Gelişmeyi Sağlayan Etmenlerle İlgili Görüşler

İkinci görüşme sonucu çıkan bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (17) özetleme becerilerinin geliştiğini söylerken, yalnızca 1 öğrenci (Ö3) herhangi bir fikrinin olmadığını, çok az öğrenci (Ö10, Ö13) ise bu becerilerinin gelişmediğini söylemiştir. Geliştiklerini söyleyen öğrenciler büyük oranda öğrendikleri özetleme kurallarının ve stratejilerinin bu duruma etki ettiğini söylemişlerdir. 2 öğrenci (Ö14, Ö15) öğretmen dönütü ve 2 öğrenci (Ö1, Ö5) de özdeğerlendirme yapmalarının buna katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durumu öğrenciler şu şekilde açıklamaya çalışmıştır.

Ö1: "Evet özet yapmamı geliştirdi. Nereden, nasıl özete başlayacağımı öğrendim. Anlamsız/gereksiz düşünceleri çıkarmam gerektiğini öğrenmiş oldum."

Ö4: "Evet özet yapmamı geliştirdi. Gelişmemi sağlayan etmenler özet kurallarını öğrenmiş olmamdı."

Ö7: "Evet, geliştirdi. Kendi cümlelerimle yazmam gelişmemi sağladı."

Ö11: "Evet, mantıksal sırayla gitmem gerektiğini öğrenmem işime çok yaradı. Ayrıca ana fikri bulmayı öğrenmek, gereksiz cümleleri çıkartmam çok fayda sağladı."

4.1.4 Öğrencilerin Özetleme Çalışmalarını Değerlendirebileceklere İlişkin Görüşleri

Öğretim öncesinde öğrencilere özetleme çalışmalarını değerlendirebilecek kişi veya kişiler hakkında görüşleri alındığında 4 kişi "fikrim yok" derken, 1 kişi kitabın yazarının, 15 kişi ise "öğretmenim veya Türkçe öğretmenim değerlendirir" şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Bunun nedeni olarak öğretmenin daha iyi değerlendirebileceği yönündeki görüşleridir. Bu durumu öğrenciler şu şekilde açıklamaya çalışmıştır.

Ö2: "Yapmış olduğum özetleme çalışmalarını en iyi kitabın yazarı değerlendirir. Çünkü o her şeyi daha iyi bilir."

Ö3: "Özet çalışmalarını en iyi öğretmenim veya Türkçe öğretmenim değerlendirebilir. Çünkü o daha iyi bildiği için."

Öğretim sonrasındaki görüşmelerde öğrenciler özet çalışmalarını değerlendirmede kendilerini de katmışlardır. Değerlendirme sürecine 6 öğrenci "öğretmenim veya Türkçe öğretmenim şeklinde cevap verirken, 13 kişi "kendim, öğretmenlerim, arkadaşlarım" cevabını vermişlerdir. 1 kişi "sadece kendim değerlendirebilirim" şeklinde yanıt vermiştir. Bu durumu öğrenciler şu şekilde açıklamışlardır.

Ö14: "En iyi öğretmenlerimiz değerlendirme yapabilir. Çünkü onlar daha çok bilgili ve bizim anlayıp anlamadığımızı görebilir."

Ö19: "Yapmış olduğumuz özetleme çalışmalarını en iyi kendimiz ve öğretmenlerimiz değerlendirebilir. Arkadaşlarımız da değerlendirebilir ama öğretmen ve kendimiz daha iyi yapabiliriz. Çünkü kendimizin öğrenmesi çok önemlidir. Öğretmenimiz de yol gösterici olabilir."

Ö10: " En iyi kendim değerlendiririm çünkü böylece ben daha iyi öğrenmiş olurum."

Öğretim öncesinde öğrencilerin özet çalışmalarını kendilerinin değerlendirmek isteyip istemediğiyle ilgili görüşlerinde 12 öğrenci "bilmiyorum, fikrim yok" derken, 3 kişi "hayır" cevabı vermiştir. 1 öğrenci ise "olabilir" şeklinde bir yanıt vermiştir. Bunun yanında 4 öğrenci "evet değerlendirmek isterim" şeklinde olumlu bir yanıtta bulunmuştur.

Öğretim sonrasındaki görüşmelerde öğrencilerin özet çalışmalarını kendilerinin değerlendirmek isteyip istemediğiyle ilgili görüşlerinde 6 öğrenci "hayır, bence kendimizi değerlendirmek önemli değil, biz bilemeyiz" derken, yarısından fazlası "evet, kendimi değerlendirmek isterim" şeklinde yanıt vermişlerdir.

4.2 Öğrencilerin Özetleme Stratejilerini Uygulamalarının ve Özdeğerlendirme Yapmalarının Özetleme Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Bu araştırma sorusuna yanıt bulmak için öğrenci özdeğerlendirme formları ile öğrenci çalışma kağıtları analiz edilip karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşmelerinden çıkan verilerden de yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çeşitlenmesi öğrencilerin özetleme becerilerindeki gelişmelerinin her bir strateji bağlamında değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ana Düşünceye Yer Verme

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre (Bkz. Ek 12), öğrenciler 'ana düşünceye yer vermede' gelişme göstermişlerdir. Öğrenci çalışmalarında ana düşünceye yer verme durumu (YV) ilk çalışmada %15 iken, son çalışmada %55 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %50'den %35'e düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %35'ten %10'a düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Ana düşünceye yer verdi' maddesi için 7 öğrenci 'zayıf', 10 öğrenci 'orta', 3 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Ana düşünceye yer verdi' maddesi için 2 öğrenci 'zayıf', 7 öğrenci 'orta', 11 öğrenci 'iyi' puanı almıştır (Bkz. Ek 10).

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre (Bkz. Ek 13), öğrenciler ana düşünceye yer vermede gelişme gösterdiklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında ana düşünceye yer verme durumu (YV) ilk çalışmada %20 iken, son çalışmada %70 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %75'ten %20'ye düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %5'ten %10'a yükselmiştir. İlk çalışmada 'Ana düşünceye yer verdim' maddesi için 4 öğrenci 'yer verdim' derken, 1 öğrenci 'yer vermedim' ve 15 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Ana düşünceye yer verdim' maddesi için 11 öğrenci 'yer verdim' derken, 2 öğrenci 'yer vermedim' ve 7 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır (Bkz. Ek 11).

Öğrenci görüşmelerinden çıkan bulgulara göre ise, (Bkz. Ek 9) ilk görüşmede 3 öğrenci çalışmalarında ana düşünceye yer vermede iyi olduğunu, 8 öğrenci ise zayıf olduğu söylemiştir. Son görüşmede ise 9 öğrenci ana fikir bulmada iyi olduğunu söylerken yalnızca 3 öğrenci zayıf oldukları noktalar arasında ana fikir bulma olduğunu söylemiştir.

Yardımcı Düşüncelere Yer Verme

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler yardımcı düşüncelere yer vermede gelişme göstermemişlerdir. Öğrenci çalışmalarında yardımcı düşüncelere yer verme (YV) ilk çalışmada %25 iken, son çalışmada da %25'te kalmıştır. Biraz ver yerdiğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %50'de, hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %25'te kalmıştır.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Önemli olay ve kavramlara (yardımcı düşünceler) yer verdi' maddesi için 5 öğrenci 'zayıf', 10 öğrenci 'orta', 5 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Önemli olay ve kavramlara (yardımcı düşünceler) yer verdi' maddesi için 5 öğrenci 'zayıf', 10 öğrenci 'orta', 5 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler yardımcı düşüncelere yer vermede gelişme gösterdiklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında yardımcı düşüncelere yer verme durumu (YV) ilk çalışmada %20 iken, son çalışmada %40 olmuştur. Biraz ver yerdiğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %55'ten %45'e düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %25'ten %15'e düşmüştür. İlk çalışmada 'Önemli olay ve kavramlara (yardımcı düşünceler) yer verdim' maddesi için 4 öğrenci 'yer verdim', 5

öğrenci 'yer vermedim' ve 11 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Önemli olay ve kavramlara (yardımcı düşünceler) yer verdim' maddesi için 8 öğrenci 'yer verdim', 3 öğrenci 'yer vermedim' ve 9 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır.

Öğrenci görüşmelerinden çıkan bulgulara göre ise, ilk görüşmede 8 öğrenci, çalışmalarında yardımcı düşüncelere yer vermede zayıf olduklarını söylemiştir. Son görüşmede herhangi bir öğrenci yardımcı düşünceleri bulma ve çalışmalarında yer verme için iyi ya da zayıf olduklarını söylememiştir.

Gereksiz Cümle ve Anlatımları Çıkarma

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler gereksiz cümle ve anlatımları çıkarmada gelişme göstermemişlerdir. Öğrenci çalışmalarında gereksiz cümle ve anlatımları çıkarma durumlarına yer verme (YV) ilk çalışmada %15 iken, son çalışmada %10 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %25'te kalmıştır. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %60'tan %65'e yükselmiştir.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Gereksiz cümle ve anlatımları çıkarttı' maddesi için 12 öğrenci 'zayıf', 5 öğrenci 'orta', 3 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Gereksiz cümle ve anlatımları çıkarttı' maddesi için 13 öğrenci 'zayıf', 5 öğrenci 'orta', 2 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler gereksiz cümle ve anlatımları çıkarmada gelişme göstermediklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında gereksiz cümle ve anlatımları çıkarma

durumuna yer verme (YV) ilk çalışmada %40 iken, son çalışmada %30 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %45'ten %50'ye yükselmiştir. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %15'ten %20'ye yükselmiştir. İlk çalışmada 'Gereksiz cümle ve anlatımları çıkardım' maddesi için 8 öğrenci 'yer verdim' derken, 3 öğrenci 'yer vermedim' ve 9 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Gereksiz cümle ve anlatımları çıkardım' maddesi için 6 öğrenci 'yer verdim' derken, 4 öğrenci 'yer vermedim' ve 10 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır.

Öğrenci görüşmelerinden çıkan bulgulara göre ise, ilk görüşmede 7 öğrenci, çalışmalarında gereksiz cümle ve anlatımları çıkarmada iyi olduklarını söylemiştir. Son görüşmede ise, 12 öğrenci bu stratejiyi kullanmada zayıf olduklarını söylemiştir.

Kendi Cümleleriyle Yazma

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler kendi cümleleriyle yazma stratejisinde gelişme göstermişlerdir. Öğrenci çalışmalarında kendi cümleleriyle yazma durumuna yer verme (YV) ilk çalışmada %10 iken, son çalışmada %40 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %55'ten %40'a düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %35'ten %20'ye düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Kendi cümleleriyle yazdı' maddesi için 7 öğrenci 'zayıf', 11 öğrenci 'orta', 2 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Kendi cümleleriyle yazdı' maddesi için 4 öğrenci 'zayıf', 8 öğrenci 'orta', 8 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler kendi cümlelerimle yazdım ifadesinde gelişme gösterdiklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında kendi cümlelerimle yazdım ifadesine yer verme (YV) ilk çalışmada %60 iken, son çalışmada %65 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %40'tan %30'a düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %0'dan %5'e yükselmiştir. İlk çalışmada 'Kendi cümlelerimle yazdım' maddesi için 8 öğrenci 'yer verdim' derken, hiçbir öğrenci 'yer vermedim' dememiştir ve 11 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Kendi cümlelerimle yazdım' maddesi için 9 öğrenci 'yer verdim' derken, 1 öğrenci 'yer vermedim' ve 11 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır.

Öğrenci görüşmelerinden çıkan bulgulara göre ise, ilk görüşmede 4 öğrenci, çalışmalarını kendi cümleleriyle yazmada zayıf olduklarını söylemiştir. Son görüşmede ise, herhangi bir öğrenci bu stratejiyi kullanmada zayıf ya da iyi olduklarını söylememiştir.

Anlamalı Cümleler Yazma

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler anlamalı cümleler yazma stratejisinde gelişme göstermişlerdir. Öğrenci çalışmalarında anlamalı cümleler yazmaya yer verme (YV) ilk çalışmada %45 iken, son çalışmada %55 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %25'ten %30'a yükselmiştir. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %30'tan %15'e düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Anlamalı cümleler yazdı' maddesi için 6 öğrenci 'zayıf', 5 öğrenci 'orta', 9 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Anlamalı cümleler yazdı' maddesi için 3 öğrenci 'zayıf', 6 öğrenci 'orta', 11 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler anlamalı cümleler yazmada gelişme gösterdiklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında anlamalı cümleler yazma ifadesine yer verme (YV) ilk çalışmada %55 iken, son çalışmada %65 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %35'den %30'a düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %10'dan %5'e düşmüştür. İlk çalışmada 'Anlamalı cümleler yazdım' maddesi için 11 öğrenci 'yer verdim' derken, 2 öğrenci 'yer vermedim' ve 7 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Anlamalı cümleler yazdım' maddesi için 13 öğrenci 'yer verdim' derken, 1 öğrenci 'yer vermedim' ve 6 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır.

Gereksiz Kelime Tekrarı Yapmama

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler gereksiz kelime tekrarı yapmama stratejisinde gelişme göstermişlerdir. Öğrenci çalışmalarında gereksiz kelime tekrarı yapmama durumlarına yer verme (YV) ilk çalışmada %30 iken, son çalışmada %50 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %30'ten %35'a yükselmiştir. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %40'tan %15'e düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Gereksiz kelime tekrarı yapmadı' maddesi için 8 öğrenci 'zayıf', 6 öğrenci 'orta', 6 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Gereksiz kelime tekrarı yapmadı' maddesi için 3 öğrenci 'zayıf', 7 öğrenci 'orta', 10 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler gereksiz kelime tekrarı yapmamada gelişme gösterdiklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında gereksiz kelime tekrarı yapmadı ifadesine yer verme (YV) ilk çalışmada %15 iken, son çalışmada %25 olmuştur. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %65'te kalmıştır. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %25'ten %10'a düşmüştür. İlk çalışmada 'Gereksiz kelime tekrarı yapmadım' maddesi için 2 öğrenci 'yer verdim' derken, 3 öğrenci 'yer vermedim' ve 12 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Gereksiz kelime tekrarı yapmadım' maddesi için 5 öğrenci 'yer verdim' derken, 2 öğrenci 'yer vermedim' ve 13 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır.

Mantıksal Bütünlük İçerisinde Yazma

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler mantıksal bütünlük içerisinde yazma stratejisinde gelişme göstermişlerdir. Öğrenci çalışmalarında mantıksal bütünlük içerisinde yazmaya yer verme (YV) ilk çalışmada %65 iken, son çalışmada %80 olmuştur. Biraz ver yerdiğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %5'ten %20'ye yükselmiştir. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %30'tan %0'a düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Mantıksal bütünlük içerisinde yazdı' maddesi için 6 öğrenci 'zayıf', 1 öğrenci 'orta', 13 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Mantıksal bütünlük içerisinde yazdı' maddesi için 4 öğrenci 'zayıf', 2 öğrenci 'orta', 16 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler mantıksal bütünlük içerisinde yazmada gelişme gösterdiklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında mantıksal bütünlük içerisinde yazma ifadesine yer verme (YV) ilk çalışmada %10 iken, son çalışmada %65 olmuştur. Biraz ver yerdiğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %70'ten %35'e düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %20'den %0'a düşmüştür. İlk çalışmada 'Mantıksal bütünlük içerisinde yazdım' maddesi için 2 öğrenci 'yer verdim' derken, 3 öğrenci 'yer vermedim' ve 15 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Mantıksal bütünlük içerisinde yazdım' maddesi için 11 öğrenci 'yer verdim' derken, hiçbir öğrenci 'yer vermedim' dememiştir ve 9 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır.

Öğrenci görüşmelerinden çıkan bulgulara göre ise, ilk görüşmede herhangi bir öğrenci, çalışmalarında mantıksal bütünlük içerisinde yazmada iyi ya da zayıf olduğunu belirtmezken son görüşmede ise, bazı öğrenciler bu stratejiyi kullanmada iyi olduklarını söylemiştir.

Söz Varlıklarından Yararlanma

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler yazılarında söz varlıklarından (söz öbekleri) yararlanmada gelişme göstermemişlerdir. Öğrenci çalışmalarında söz varlıklarından yararlanmaya yer verme (YV) ilk çalışmada %15 iken, son çalışmada da %15 olarak kalmıştır. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %5'ten %25'e yükselmiştir. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %80'den %60'a düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Yazılarında söz varlığından (öbeklerinden) yararlandı' maddesi için 19 öğrenci 'zayıf', 1 öğrenci 'orta', puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Yazılarında söz varlığından (öbeklerinden) yararlandı' maddesi için 12 öğrenci 'zayıf', 5 öğrenci 'orta', 3 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Öğrenci özdeğerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler söz öbeklerinden yararlanmada gelişme göstermediklerini söylemiştir. Öğrenci özdeğerlendirme formlarında söz öbeklerinden yararlanma ifadesine yer verme (YV) ilk çalışmada %15 iken, son çalışmada da %15'te kalmıştır. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %45'ten %40'a düşmüştür. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %40'tan %45'e yükselmiştir. İlk çalışmada

'Yazılarımda söz varlığından yararlandım' maddesi için 2 öğrenci 'yer verdim' derken, hemen hemen öğrencilerin yarısı 'yer vermedim' ve 7 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır. Son çalışmada ise, 'Yazılarımda söz varlığından yararlandım' maddesi için 3 öğrenci 'yer verdim' derken, bazı öğrenciler 'yer vermedim' ve 9 öğrenci ise 'biraz yer verdim' ifadelerini kullanmışlardır.

Öğrenci görüşmelerinden çıkan bulgulara göre ise, ilk görüşmede herhangi bir öğrenci, çalışmalarında söz varlıklarından yararlanmada iyi ya da zayıf olduğunu belirtmezken, son görüşmede ise, 3 öğrenci bu stratejiyi kullanmada zayıf olduklarını söylemiştir.

Yazım Kurallarına Uyma

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre (Bkz. Ek 13), öğrenciler yazım kurallarına uymada gelişme göstermemişlerdir. Öğrenci çalışmalarında yazım kurallarına uymaya yer verme (YV) ilk çalışmada %25 iken, son çalışmada da %25 olarak kalmıştır. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %20'den %35'e yükselmiştir. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %55'ten %40'a düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Yazım kurallarına uyuldu' maddesi için 11 öğrenci 'zayıf', 4 öğrenci 'orta', 5 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Yazım kurallarına uyuldu' maddesi için 8 öğrenci 'zayıf', 7 öğrenci 'orta', 5 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Noktalama İşaretlerini Kullanma

Öğrenci özetleme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler noktalama işaretlerini kullanmada gelişme göstermemişlerdir. Öğrenci çalışmalarında noktalama işaretlerini kullanmaya yer verme (YV) ilk çalışmada %30 iken, son çalışmada da %30 olarak kalmıştır. Biraz ver yediğini (BYV) söyleyen öğrenci yüzdeliği %15'ten %30'a yükselmiştir. Hiç yer vermediğini (HYV) belirten öğrenci oranı %55ten %40'a düşmüştür.

Özetleme değerlendirme puanlarına baktığımızda ise ilk çalışmada 'Noktalama işaretleri kullanıldı' maddesi için 11 öğrenci 'zayıf', 5 öğrenci 'orta', 4 öğrenci 'iyi' puanı almıştır. Son çalışmada ise, 'Noktalama işaretleri kullanıldı' maddesi için 8 öğrenci 'zayıf', 6 öğrenci 'orta', 6 öğrenci 'iyi' puanı almıştır.

Buna göre eğitim öncesinde öğrencilerden yarısı, özetleme becerilerinde en iyi oldukları noktalarda 'bilmiyorum, fikrim yok' derken, geri kalan çok azı (Ö1, Ö2, Ö3) ana fikri bulmada iyi olduğunu, yarıya yakını (Ö5, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18) gereksiz cümleleri çıkarmada iyi olduğunu söylemiştir.

Eğitim ve uygulamalar sonrasında ise öğrencilerin özetlemede en iyi oldukları noktalar aşağıdaki tablo 4.4 gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Özetlemede En İyi Olunan Noktalar

Stratejiler	Öğrenci sayısı
Ana fikir bulma	9
Mantıksal bütünlük içinde yazma	9

İlk görüşmede bazı öğrenciler (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6) kendi cümleleriyle yazmada zorlandığını, yarıya yakını ise ana fikri bulmada zorlandıklarını, bazı öğrenciler (Ö2, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18) de yardımcı fikirleri bulmada zorlandığını söylemişlerdir. Eğitim ve uygulamalar sonrasında ise öğrencilerin özetlemede en zayıf oldukları noktalar aşağıdaki tablo 4.5 gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Özetlemede En Zayıf Olunan Noktalar

Stratejiler	Öğrenci sayısı
Söz öbeklerini kullanma	3
Gereksiz cümleleri çıkarma	12
Ana fikri bulma	3

Öğretim sonrasında öğrenciler en iyi ve en zayıf oldukları yerleri belirtmişlerdir. Buna göre 2 öğrenci 'fikrim yok' derken, öğrencilerin yarıdan fazlası gereksiz cümleleri çıkarma ve yardımcı fikirleri bulmada zorlandıklarını ve 3 öğrenci de söz öbeklerini kullanmalarının en zayıf noktaları olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin yarısına yakını mantıksal bütünlük içinde yazmada iyi ve yine yarısına yakını ana fikri bulmada iyi olduklarını söylerken 3 öğrenci ana fikri bulmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak 1. görüşme formunda ana fikri bulmada zorlanıyorum diyen kişiler bu öğrenciler değildir. Bu durum 1. görüşme formunda öğrencilerin çok da bilinçli cevaplar vermediklerini göstermektedir. Zayıf noktaların giderilmesi için öğrenciler ikinci görüşmede daha fazla detaylar vermişlerdir. 1 öğrenci sınıf içi sessiz bir ortamın olması gerektiğini söylerken, 6 öğrenci öğretmenin ders/konu anlatması gerektiğini söylemiştir. 3 öğrenci öğretmenin öğrenciler tarafından yapılan özet çalışmalarına dönüt vermesini istemiştir. 5 öğrenci daha fazla uygulama

yapmayı istemekte ve örnek metinler üzerinde özetleme stratejilerini pekiştirmeyi düşünmektedir. 4 öğrenci ise daha fazla özdeğerlendirme yapmayı istemiştir. 1 öğrenci ise 6 haftalık sürenin az olduğunu daha fazla uygulama süresi olmasının daha etkili olacağını söylemiştir.

Çeşitlenen bulgulara göre, öğrencilerin ilk yaptıkları çalışmalar ve son yaptıkları çalışmalar arasında ‘yardımcı düşüncelere yer verme’, ‘gereksiz cümleleri çıkarma’, ‘söz öbekleri’, ‘yazım kuralları ve noktalama işaretleri’ hariç hem kendi değerlendirmeleri bakımından hem de öğretmen değerlendirmesi tarafından yavaş yavaş ilerleme olduğu kaydedilmiştir. Özellikle ‘ana düşünceye yer verme’, ‘kendi cümleleriyle yazma’, ‘anamlı cümleler yazma’, ‘gereksiz kelime tekrarı yapmama’, ‘mantıksal bütünlük içerisinde yazma’ noktalarında öğrenciler gelişme gösterirken; ‘yardımcı düşüncelere yer verme’, ‘gereksiz cümleleri çıkarma’, ‘söz öbeklerinden yararlanma’, ‘yazım ve noktalama işaretlerine uyma’ gibi durumlarda pek gelişme göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

4.3 Öğrencilerin Özetleme Becerisi Gelişiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Önerileri

Görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre, özetleme becerisi gelişimi için, öğrenciler sınıf koşullarına, öğretmen rolüne, öğretmen dönütüne, daha fazla uygulama ve örnek metin incelemeye, daha fazla özdeğerlendirme ve daha fazla zaman kullanımına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Şekil 4.4’te özetleme becerisi gelişimiyle ilgili öneriler gösterilmiştir.



Şekil 4.4: Özetleme Becerisi Gelişimine İlişkin Öneriler

Ayrıca öğrenci çalışmalarından elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin özet çalışmalarında yardımcı düşüncelere yer verme, gereksiz cümleleri çıkarma, söz öbeklerinden yararlanma, yazım ve noktalama işaretlerine uyma gibi durumlarda problem yaşadıkları görülmüştür.

Sınıf Koşulları

Buna göre çoğu öğrenci karşılaştıkları durumlarda daha etkili sonuçlar alabilmeleri için verdikleri ifadelerde her birinin özetleme yapabilmede sınıf içi düzene önem verdikleri, sınıftaki olumsuz şartların en aza indirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Başlıca işaret edilen nokta sınıf içinin sessiz olması gerektiği kanaatidir. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde açıklamıştır.

Ö8. "Sınıfta çok fazla uğultu vardı. Tam olarak dikkatimi okuma parçasına veremedim. Sınıf daha sessiz olsaydı daha iyi okuyup özetini çıkarabilirdim."

Öğretmen Rolü

Bir diğer durum ise öğretmenin sunuş yoluyla öğretim yapması yönündedir. Çoğu öğrenci sınıfta öğretmenin daha fazla anlatmasını (ders) istemektedir. Bunun sebebi öğrencilerin geleneksel alışkanlıkları olabileceği gibi mevcut araştırılan konunun içeriğinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler öğretmeni ders anlatan rolünde görmek istemekte ve öğretmen ne kadar fazla konuyu anlatırsa daha iyi anlayacaklarını düşünmektedirler. Bu durumla ilgili bir öğrenci şöyle demiştir. Ö2. "Öğretmen sınıfta konuyu bir defa anlattığında çok fazla anlamamıştım. Daha sonra birkaç kez ne yapmamız gerektiğini söylediğinde daha iyi anladım. Bu yüzden öğretmen mümkün olduğunca sınıfta öğrencilere konuyu anlatmaya çalışmalı."

Öğretmen Dönütü

Öğretmen dönütlerinin öğrenciler tarafından kendi zayıf noktalarının giderilmesinde etkili olduğu görüşü yaygındır. Bu sayede öğretmen dönütleri öğrencilerin etkili öğrenmelerinde sıklıkla baz alınmalıdır. Bu durumla ilgili bir öğrenci şöyle demiştir. Ö16. "Öğretmenin tahtada bize dönütler vermesi ve yaptığımız özet çalışmalarını tahtada nasıl yapılacağını göstermesi çok fayda sağladı diye düşünüyorum. Çalışmalarda daha fazla dönüt verilmeli ve böylelikle daha iyi anlayabilir daha kolay öğrenebilirim."

Uygulama ve Örnek Parça İnceleme

Bazı öğrencilerin mevcut durumlar karşısında verdikleri bir diğer cevap ise yaşadıkları problemleri en aza indirmek için daha fazla örnek metinler incelemeleri ve uygulama yapmaları gerektiğidir. Öğretmen tarafından her bir okuma metninin yazılı bir şekilde tahtada özetlenerek gösterilmesi öğrencilerin dikkatini çekmiş ve

karşılaştıkları zorluklara öneri olarak daha fazla uygulama ve örnek metin incelenmesi yönünde fikirler sunmuşlardır. Bu durumla ilgili 1 öğrenci;

Ö8. "Keşke daha fazla okuma parçası olsaydı." şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

Bu doğrultuda öğrencilere yazılı dönütler vermek gibi uygulamaları yazılı olarak öğrencilere sunmak da problemleri aşmada etkili yöntemlerden biri olmuştur.

Öğrencilerin yardımcı düşüncelere yer verme, gereksiz cümleleri çıkarma, söz öbeklerinden yararlanma, yazım ve noktalama işaretlerine uyma gibi durumlarda anlamlı bir gelişme göstermedikleri düşünüldüğünde daha fazla ve farklı metinlerle karşılaşmaları öğrencilerin başarısını arttırabilir.

Özdeğerlendirme

Ayrıca öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri karşılaştıkları problemleri analiz etmelerini sağlamıştır. Çoğu öğrenci özdeğerlendirme hakkında yeni bilgi sahibi olduklarını söylemişler ve kendilerini değerlendirmekten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Daha çok özdeğerlendirme yapmak istemekle birlikte öğretmen değerlendirmelerinin de olması gerektiği yönünde fikirlerini söylemişlerdir. Bir öğrenci aşağıdaki gibi yorumda bulunmuştur.

Ö1. "Kendi yanlışlarımı kendim buldum yani öncelikle ben farkına vardım. Keşke özdeğerlendirme yapmayı daha önceden öğrenmiş olsaydım."

Zaman

Bir diğer öneri ise öğrencilerin çalışma süresinin olduğundan daha fazla olması gerektiği yönündedir. Bulgular 6 haftalık programın tüm öğrencilerin özetleme becerisini geliştirmede yeterli olmadığını göstermiştir.

Ö20. "Daha fazla zamanımız olup özet yapsaydık daha başarılı olabilirdik."

Özet olarak öğrenci özetleme çalışmaları, özdeğerlendirme formları ve öğrenci görüşmeleri tüm araştırma sorularına cevap aramak için kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ana fikir bulma, mantıksal bütünlük içinde yazma, anlamlı cümleler yazma, gereksiz kelime tekrarı yapmama, kendi cümleleriyle yazma becerilerinde gelişme görülürken; yardımcı düşüncelere yer verme, gereksiz cümleleri çıkarma, söz öbeklerinden yararlanma, yazım ve noktalama işaretlerine uyma gibi stratejilerde anlamlı bir gelişme gösteremedikleri yapılan görüşme, öğrenci çalışmaları ve özdeğerlendirmelerle ortaya çıkmış ve birbirleriyle tutarlılık göstermiştir. Öğrencilere ayrıca bu süreçte karşılaştıkları problemlere ilişkin öneriler yapmışlardır.

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulguların, konuya ilişkin önceden yapılmış alanyazındaki çalışma bulgularıyla ve kuramsal bilgilerle tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1 Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin özetleme ve özdeğerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri dört ana başlık altında öğrencilerin özetleme yapmaya ilişkin duyguları, öğrencilerin özetleme yapmanın gerekliliğine ilişkin görüşleri, öğrencilerin özetleme becerisini geliştiren etmenlere ilişkin görüşleri, öğrencilerin özetleme çalışmalarını değerlendirebileceklere ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Öğrencilerin özetleme yapmaya ilişkin duygularıyla ilgili bulgulara göre öğrencilerin özetleme becerisiyle ilgili görüşleri ilk olarak özetleme yapmayı sevme ve sevmeme ve özetleme yaparken ki hisleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre, öğrencilerin özetleme yapmayı sevme ve sevmeme nedenleriyle ilgili görüşleri eğitim ve uygulamalar sonrasında değişmiştir.

Öğrencilerin özetleme yapmayı sevmesinin nedenleri arasında büyük çoğunlukla özetlemenin nasıl yapılacağını öğrenmiş olmaları gösterilmektedir. Özetleme

yapmayı sevdiğini söyleyen öğrenciler çoğunlukla özetleme yaparken kendini iyi hissettiğini ve özetleme yapmayı faydalı gördüklerini söylemiştir.

Öğrencilerin özetleme yaparken ki hisleriyle ilgili çıkan bulguda ilk görüşmede bazı öğrenciler kendilerinde olumsuz duygular (mutsuz, canı sıkılmış, kendini kötü hissetme) geliştirdiğini söylerken, ikinci görüşmede daha az sayıda öğrenci özet yapmayı sıkıcı bulmuş, 1 kişi ise özetleme yapmak sıkıcı gelmesine rağmen kendisine faydalı olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Tüm bu durumlarda öğrencilerin verdikleri yanıtlar 1. ve 2. görüşme sorularıyla paraleldir. Özetleme yapmayı sevmeyen öğrenciler sıkıcı ve mutsuz hissederken, özetleme yapmaktan hoşlanan kişiler ise kendilerini iyi hissettiklerini söylemiştir. Alanyazındaki çalışmalar benzer sonuçları destekler niteliktedir. Senemoğlu'na (2012) göre, duyuşsal öğrenci girdileri, öğrencilerin dersteki başarılarını önemli ölçüde etkileme gücüne sahiptir.

Öğrencilerin özetleme yapmalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerle ortaya çıkan bulgulara göre, eğitim ve uygulamalar öncesinde öğrencilerin yarıdan fazlası özetleme yapmayı gereksiz görmüş ve okuduklarında akıllarında kalabileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum ilk görüşme esnasında birçok öğrencinin özetleme yapmayı sevdiğini söyleyip sadece bazı öğrencilerin özetleme yapmayı gerekli gördüğünü göstermiştir. Bu durum öğrencilerin bazılarının 'özetleme yapmayı seviyor musunuz?' sorusuna doğrudan 'evet' cevabı verdiklerini göstermektedir. Sonraki görüşmede daha fazla öğrencinin özetleme yapmayı gerekli görmesi özetleme çalışmalarının kendilerine fayda sağladığını düşünmelerine sebep olmuş

olabilir. Ross'a (2006) göre, her soru ile bir davranış yoklanmaya çalışılmalıdır. Önemsiz davranışlar ölçülmeye çalışılmamalıdır.

Öğrencilerin özetleme yapmaya ilişkin kazanımlarıyla ilgili çıkan bulgulara göre, eğitim ve uygulamalar sonrasında özetleme yapmada gelişmeyi sağlayan etmenler açısından öğrencilerin verdiği cevaplarda çeşitlilik görülmüştür. Öğrenciler ilk görüşmede çoğunlukla herhangi bir fikir yürütemezken, ikinci görüşmede kendilerinde gelişmeyi sağlayan etmenler arasında öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğretmen dönütü, yazılı özdeğerlendirme ve özetleme stratejilerinden bahsetmişlerdir. MEB'e (2006) göre, öğretmenin öğrencilere verdiği geri dönüt, etkili öğrenme ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamada önemli rol üstlenmektedir.

Öğrencilerin özdeğerlendirme becerisinde değerlendiricilere ilişkin görüşleriyle ilgili ortaya çıkan bulgulara göre, öğretim öncesinde öğrencilere özetleme çalışmalarını değerlendirebilecek kişi veya kişiler hakkında görüşleri alındığında çoğunlukla 'öğretmenim veya Türkçe öğretmenim değerlendirir' şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Öğretim sonrasında ise öğrenciler özet çalışmalarını değerlendirmede kendilerini de katmışlardır. Yine dikkate değer bir çoğunluk 'kendim, öğretmenlerim, arkadaşlarım' şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin özdeğerlendirme becerisi hakkında fikir sahibi olmalarına rağmen ikinci görüşme sonrasında da değerlendirme sürecine öğretmenlerini katmaları kendi değerlendirmelerine güven duymadıklarını veya öğretmenlerine değerlendirme sürecinde daha fazla güven duyduklarını göstermektedir. Boud ve Falchikov (1989) da bireylerin kendi çalışmalarını değerlendirme ve akran değerlendirmede güven sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama sonrasında yapmış oldukları özetleme çalışmalarını kendilerinin de değerlendirmek istemesi ve kendilerini daha başka alanlarda da değerlendirip özdeğerlendirmenin öğrenmenin bir parçası olduğunun farkına varmaları dikkat çekicidir. Ancak öğrencilerin özetleme çalışmalarını en iyi değerlendirici olarak öğretmenlerini görmeleri özdeğerlendirme sürecinde kendi rollerinin önemini benimsemelerinde daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Cheng ve Warren (1997) Hong Kong’lu öğrencilerle yapmış oldukları bir çalışma sonunda özdeğerlendirme becerisinin ve öğretiminin sistemli ve kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyduğunu savunmuştur.

5.2 Öğrencilerin Özetleme Stratejilerini Uygulamalarının ve Özdeğerlendirme Yapmalarının Özetleme Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Öğrenci özdeğerlendirme ve öğretmen özet değerlendirme çalışmalarından ve görüşmelerden çıkan bulgulara göre, ilk çalışmalardan sonraki çalışmalara doğru öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerinin birbirlerine yaklaşmasıdır. İlk çalışmalarda öğrenciler özdeğerlendirme sürecinde yeni olduklarından bu beceriyi tam olarak kavradıkları söylenemez. Nitekim bunu öğrenci görüşleri ve öğretmen değerlendirmelerindeki çelişkili ifadeler göstermektedir. Özellikle son üç çalışmada öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve öğretmen özet çalışmalarını değerlendirme puanları nispeten istikrarlı çıkmıştır. Rolfe, (1990; Falchikov, 1991; Mcdowell, 1995; Birenhaum ve Dochy, 1996; Miller ve Ng, 1996; Yuen, 1998; Fujita 2001) öğretmen ve öğrenciler arasında yapılan değerlendirmelerin paralel olabileceği noktasına değinmiştir (Akt: Uysal, 2008).

Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar arasında 'gereksiz cümle ve anlatımları çıkarma', 'söz öbeklerinin kullanımı', 'yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma' hariç hem kendi değerlendirmeleri bakımından hem de öğretmen değerlendirmesi tarafından yapılan puanlamalarda yavaş yavaş ilerleme olduğu görülmüştür. Özellikle 'ana düşünceye yer verme', 'kendi cümleleriyle yazma', 'anlamli cümleler yazma', 'gereksiz kelime tekrarı yapmama', 'mantıksal bütünlük içerisinde yazma' konularında öğrenciler gelişme gösterirken; 'yardımcı düşüncelere yer verme', 'gereksiz cümleleri çıkarma', 'söz öbeklerinden yararlanma', 'yazım ve noktalama işaretlerine uyma' gibi durumlarda gelişme gösterememişlerdir. Bu durum yeteri kadar uygulama ve örnekler üzerinde çalışılmadığından dolayı da olabilmektedir. Yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması uzun bir süreç istemektedir (MEB, 2007). Bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler okullarda mutlaka yeterli düzeyde uygulanmalıdır (İşleri, 2008; Akt: Uygun, 2012).

Son çalışmalara doğru gidildikçe öğrencilerin 'ana düşünceye yer verme' oranı artış gösterirken ve bu değerlendirme öğretmen puanlamasıyla doğru orantılı ilerlerken, öğrencilerin 'yardımcı düşünceler yer vermesi' kendi değerlendirme formlarıyla öğretmen değerlendirmesinde paralellik göstermemiştir. Öğrenciler özdeğerlendirmelerinde yardımcı düşüncelere yer verdiklerini söylerken, öğrenci özetleme çalışmalarında yer vermedikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenci görüşmelerinde de öğrenciler yardımcı düşünceleri bulmada zayıf olduklarını söylememişlerdir. Bu bağlamda, öğrenci özdeğerlendirmeleri ve görüşmeleri tutarlı olurken, öğrenci özet çalışmaları yardımcı düşüncelere yer verilmediğini göstermiştir. Özetleme çalışmalarında yardımcı düşüncelere yer verilmemesinin

nedeni öğrencilerin parçada yardımcı düşünceler üzerinde daha fazla zorlandıklarını ve bunu yapmaya hazır olmadıklarını göstermiş olabilir. Bu durum 'özet yazarken özgün metindeki detayları da özetleme' ve 'özgün metindeki bütün örneklere değinme' gibi yetişkin öğretmen adaylarının bile büyük çoğunluğunda özetleme çalışmalarında yardımcı düşüncelere yer vermedikleri bir durumdur (Eyüp, Stebler ve Yurt, 2012).

Yine son çalışmalara doğru öğrencilerin özetlerinde hala söz öbeklerine yer vermedikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin söz öbekleri kullanarak cümleler oluşturmasını ve çok daha fazla bu konuda dönüte ihtiyaçları olduğundan olabilir. Bu durumu Çıkrıkçı (2004) metnin genelinde öğrencilerin doğrudan alıntı ve alıntı stratejilerini kullandıklarını, genelleme ve ekleme stratejilerini daha az kullandıkları söyleyerek anlatmaya çalışmıştır.

5.3 Öğrencilerin Özetleme Becerisi Gelişiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Önerileri

Görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler sınıf koşullarına, öğretmen rolüne, öğretmen dönütüne, daha fazla uygulama ve örnek metin incelemeye, daha fazla özdeğerlendirme ve daha fazla zaman kullanımına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Buna göre bulgular, öğrencilerin karşılaştıkları durumlarda daha etkili sonuçlar alabilmeleri için, sınıf içi düzene önem verilerek, sınıftaki olumsuz şartların en aza indirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Başlıca işaret edilen problem sınıf içinin sessiz olması gerektiği kanaatidir. Yıldırım'a (2012) göre, öğretmenlerin sınıf ortamını öğrencilerin kendini ifade edebilecekleri şekilde düzenlemesi önemlidir.

Öğrencilerin üzerinde durduğu diğer öneriler öğretmenin sınıf içindeki rolüne ve öğretmen dönütüne ilişkilidir. Öğrenciler öğretmenin sınıf içindeki anlatıcı rolüne güvenmekte ve konuyu anlatıcı olarak sürdürmesini istemektedirler. Öğretmen dönütünün kendilerine fayda sağladığını ve yazılı ve sözlü dönütlerin etkili olduğunu söylemişlerdir. MEB (2006), yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte öğretmen dönütleri çok daha önemli hale gelmiştir. Çünkü öğretmen tarafından verilen anında dönütler öğrencinin olumsuz davranışı pekiştirmeden düzeltmesini sağlar.

Ayrıca öğrenciler sınıf içindeki uygulamaların ve örnek metinlerin daha fazla olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Farklı metinler üzerinde çalışmalar yapmalarının kendilerine daha çok katkı sağlayacağı üzerinde durmuşlardır.

Öğrencilerin özdeğerlendirme becerisi için yaptıkları önerilerden çıkan bulgular ise, öğrenciler özdeğerlendirme ile ilgili eğitimlerine devam ettirmek istemekte ve farklı alanlarda da kullanılması önermektedir. Ancak kendi değerlendirmeleriyle birlikte öğretmen değerlendirmelerinin de olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde daha fazla zaman kullanımına ilişkin önerileri de olmuştur. Buna göre, öğrenciler özetleme sırasında daha fazla zaman talep etmişlerdir. Ayrıca 6 haftalık özetleme becerisi eğitiminin daha fazla olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Pressley ve Woloshyn'e (1995) göre, özetleme uzun ve zaman alıcı bir süreçtir.

Bölüm 6

SONUÇ

Çoklu verilerden elde edilen bulgular özetleme becerilerinin gelişiminde öğrencilerin ‘ana düşünceye yer verme’, ‘mantıksal bütünlük içerisinde yazma’, ‘gereksiz kelime tekrarı yapmama’, ‘anlamli cümleler yazma’, ‘kendi cümleleriyle yazma’ noktalarında gelişme gösterdiklerini; ‘yardımcı düşüncelere yer verme’, ‘gereksiz cümle ve anlatımları çıkarma’, ‘söz varlıklarından yararlanma’ noktalarında ise gelişme göstermediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci özetleme çalışmalarından çıkan bulgular ise öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerini kullanmada gelişme göstermediğini ortaya koymuştur. Öğrenci özdeğerlendirme formlarından çıkan bulgularda ‘yardımcı düşüncelere yer verme’ ifadesi dışında öğretmen değerlendirilmesinin yapıldığı özetleme çalışmalarında gelişen ve gelişmeyen noktalarda tutarlılık görülmüştür.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar alanyazınla birlikte düşünülüp genel olarak değerlendirildiğinde, özetleme stratejilerinin ve özdeğerlendirme becerilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanması etkili öğrenme-öğretmen ortamlarının oluşmasına yol açacaktır. Bu nedenle, etkili öğrenme-öğretme ortamlarının oluşmasını sağlayacak olan öğretmenlerin bu strateji, yöntem ve tekniklere hakim olması ve etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesi için, Türkçe dersinde özdeğerlendirme öğretimiyle yapılan özetleme çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- Öğrencilerin özdeğerlendirme ve özetleme stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- Sınıf veya branş öğretmenlerine özdeğerlendirme ve strateji öğretimi hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.
- Üniversitelerin sınıf veya Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümlerinde özdeğerlendirme becerisi ve özetleme stratejisi gelişimi öğretimi hakkında eğitim verilebilir.

6.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Van il Erciş kazasında bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür Benzer araştırmalar daha fazla öğrenci ve öğretmen ile yürütülebilir.
- Benzer bir araştırma, farklı sınıf seviyelerinde yapılabilir.
- Özetleme becerisi gelişemeyen öğrenciler üzerinde bu durumun nedenlerini belirlemeye ilişkin nitel veya karma bir araştırma yapılabilir.
- Özdeğerlendirme becerisi öğretiminin farklı derslerde kullanımına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Özdeğerlendirme gibi alternatif değerlendirmeler ile öğrenme stratejileri konuları daha kapsamlı olarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıköz, K.Ü. (2007). *Başarmak elimizde*. İzmir: Biliş Yayıncılık.

Açıköz, K.Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.

Adanalı, K. (2008). *5. Sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akçam, H.K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem.

Anderson, V., Hidi, S. & Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 587-594.

Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bachman, L. & Palmer, A. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing* 6, 14-25.
- Bayındır, N. (2008). Öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğretmen. *Milli Eğitim*, 180, 24-30.
- Bean, T. W. & Steenwhy, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth grades' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 297-306.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe Dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blanche, P. & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39, 313-340.
- Blatchford, P. (1997). Students' self assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17(3), 345-360.
- Blue, G.M. (1988). Self-assessment: The limit of learner independence. In A. Brookes & P. Grundy (Eds.). *Individualisation and autonomy in language learning*. London: Modern English Publications in association with the British Council: Macmillan.

- Boud, D. (1986). *Implementing student self-assessment*. Sydney, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia Incorporated.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Butler, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, 61, 201-210.
- Cram, B. (1995). Self-assessment: From theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. G. Brindley (Ed.), *Language assessment in action* (ss. 271-350). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Çağlar, S. (2014, Mayıs). *Öğrenme stratejileri ve öğrenme stratejilerinin öğretiminin 6.sınıflar örneğinde incelenmesi*. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziantep.

- Çakır, Ö. (1996, Mayıs). *Büyük ölçekli kuralların ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğretilebilirliği*. X. Dilbilim Kurultayı'nda sunulan bildiri, İzmir. <http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/1945/kitapcik.pdf> adresinden 23/01/2015 tarihinde alındı.
- Cheng, W & Warren, M. (1997) Having second thoughts: student perceptions before and after a peer assessment exercise, *Studies in Higher Education*, 22, 233-239.
- Çıkrıkçı, S.S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim* (2. baskı). Ankara.
- Efe, N., Sağırılı, M. Ö., Ünlü, İ. & Kaşkaya, A. (2009). Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 227-238.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ellington, H. (1997). *Making effective use of self assessment*. The Robert Gordon University, England.

Eyüp, B., Stebler, Z. & Yurt, S. U. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.

Fallows, S. & Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment: Reflections on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 229-246.

Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. C. E. Weinstein, E. T. Goetz, and P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, (ss. 63–76). Academic Press, San Diego.

Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretimini bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi* (3. baskı). İstanbul.

Günel, M., Hohenshell, L. & Hand, B. (2006). *The Impact of students' self-evaluations of the science writing heuristic: closing the achievement gap*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Francisco, California.

- Harris, M (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 71-75.
- Kiewra, K. H. & Dubois, N. F. (1997). *Learning to learn: Making the transition from student to life-long learner*. USA: Prentice Hall.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Klenowski, V. (1995) Student self-evaluation processes in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163.
- Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1), 11-32.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lewkowicz, J. & Moon, J. (1985). Evaluation: A way of involving the learner. J. C. Alderson (Ed.), *Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education* (ss: 45-80). Oxford: Pergamon Press.

Li Fung, Y. (1998). *Implementing student self assessment in a secondary four writing class of a local secondary school*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Hong Kong.

Maclellan, E.,& Soden., R. (2004). The importance of epistemic cognition in student-centred learning. *Instructional Science*, 32(3), 253-268.

Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: an overview. C.E. Weinstein, E.T.Goetz ve P.A. Alexander (Ed.), *Learning and Study Strategies* (ss. 11-22). San Diego, California: Academic Press, Inc.

McNamara, M. J. & Deane, D. (1995). Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning. *TESOL Journal*, 5, 17-21.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*, <http://okulweb.meb.gov.tr/54/02/866922/yuk/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim%20Dersi%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>, (Erişim Tarihi: 04.07.2014).

MEB (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara.

- Miles, M., B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milne, C. (2009). Assessing self evaluation in a science methods course: Power, agency, authority and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 758-766.
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Bahar (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi* (ss. 355-415). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oscarson, M. (1981). Subjective and objective assessment of foreign language performance. (Edit.) J. Read. *Directions in language testing Singapore: SEAMEO* (ss. 225-239). Regional Language Centre.
- Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, 6, 1-13.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.

- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (ss.139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Pressley, M. & Woloshyn V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline Books.
- Puhl, C.A. (1997). Develop, not judge: Continuous assessment in the ESL classroom. *English Teaching Forum*, 35(2), 2-15.
- Raymond, J. (2006). *Summarizing* <http://curry.edschool.virginia.edu/go/readquest> web adresinden 30 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A. & Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21, 422-438.
- Riding R. & Rayner S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Ross A. J. (2006). The reliability, validity, and utility of self assessment. *Practical assessment, Research & Evaluation*.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Shameem, N. (1998). Language testing. *SAGE Publications*, 15(1), 86-108.
- Sinclair, B (1991). *Self-assessment: Why? How?* The Queensland Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference on Tomorrow's Lesson, ss. 22-29.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, B. M. & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılımı: Akran değerlendirme ve özdeğerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weinstein C. E., Goetz E. T. & Alexander P.A. (1988). *Learning and Study Strategies*. San Diego, California: Academic Press, Inc.

Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (ss. 727–747). San Diego, Calif.: Academic Press.

Weinstein, C. E., Acee, T. W. & Jung, J.-H. (2011). Self- regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*. No:126. Wiley periodicals, Inc.

Weinstein, C. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In: Witrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (ss. 315-327). New York: Macmillan Company.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurdabakan, İ. & Uzun, A. (2011). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öz-Değerlendirme Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 145-155.

Yüksel, S. (2011). Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 151-164). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In Dai, D. Y., & Sternberg, R. J. (Eds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (ss. 323-349). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

EKLER

EK 1: GÖRÜŞME FORMU

Tarih: .../.../2014

Saat:

Giriş

Değerli öğrenciler,

Ben Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Seher Külte Çağlar. 7.Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde özetleme stratejileri ve özdeğerlendirme yoluyla özetleme becerileri gelişimlerini araştırmak için bir çalışma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda araştırmaya katkıda bulunacaksınız.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmede vereceğiniz tüm bilginin gizli tutulacağını ve yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağını belirtmek isterim. Bunun yanında araştırmada isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Bu araştırmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ediyorum. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz varsa, önce bunu yanıtlamak isterim.

Seher Külte Çağlar

shrkulte@gmail.com

GÖRÜŞME SORULARI

Öğrenci : _____

1. Özetleme yapmayı seviyor musunuz? Niçin?

2. Okuma parçasını özetlerken kendinizi nasıl hissedersiniz?

3. Bir okuma parçasını daha iyi anlayabilmeniz için özet çıkarmanız gerekli midir? Niçin?

4. Bir okuma parçasını okurken özet çıkarmak yerine farklı yöntemler kullanır mısınız?

5. Özetleme stratejilerini öğrenmeniz özet yapmanızı geliştirdi mi? Gelişmenizi sağlayan etmenler nelerdir?

6. Özet yaparken neler öğrendiniz?

7. Özetleme yaparken en iyi ve en zayıf olduğunuz noktalar nelerdir? Bu zayıf noktaların giderilmesi için neler yapılabilir?

8. Yapmış olduğunuz özetleme çalışmalarını en iyi kimin değerlendirebileceğini düşünüyorsunuz? Niçin?

9. Yapmış olduğunuz özetleme çalışmalarını kendiniz de değerlendirmek ister miydiniz? Sizce bu önemli mi? Niçin?

10. Kendinizi daha fazla değerlendirmek ister misiniz? "Kendini değerlendirme" öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?

EK 2: ÖZET DEĞERLENDİRME İÇİN DERECELENDİRİLMİŞ

PUANLAMA ANAHTARI (7. Sınıflar Türkçe Dersi)

ÖLÇÜTLER	1 (Zayıf)	2 (Orta)	3 (İyi)
Ana düşünceye yer verdi.	Metinde ana duygu ya da düşünceye yer verilmemiştir.	Metinde ana duygu ya da düşünceye yer verilmeye çalışılmıştır. Fakat ana duygu ya da düşünce net bir şekilde ifade edilmemiştir.	Metinde anlatılmak istenen ana duygu ya da düşünce açık bir şekilde ifade edilmiştir.
Önemli olay ve kavramlara (yardımcı düşünceler) yer verdi.	Metinde konuyla bağlantılı önemli olay ve kavramlara (yardımcı düşüncelere) yer verilmemiştir.	Ana düşünceyi destekleyen yalnızca 1 yardımcı duygu – düşünce ve önemli olaya yer verilmiştir.	Ana düşünceyi destekleyen 1’den fazla yardımcı duygu ya da düşünceye yer verilmiştir.
Gereksiz cümle ve anlatımları çıkardı.	Gereksiz cümle ve anlatımları çıkarmamıştır.	En az 2 gereksiz cümle ve anlatım vardır.	Gereksiz cümle ve anlatımları çıkarmıştır.
Kendi cümleleriyle yazdı.	Metine bağlı kalıp kendi cümlelerine yer vermemiştir.	En az 3 cümle metine bağlı kalınarak yazılmıştır.	Kendi cümleleriyle yazmıştır.
Anamlı cümleler yazdı.	2’den fazla cümlesi anlaşılmamaktadır.	1-2 cümlesi anlaşılmamaktadır.	Bütün cümlelerde kimin ne yaptığı anlaşılmalıdır.
Gereksiz kelime tekrarı yapmadı.	Metinde 2’den fazla gereksiz kelime tekrarı bulunmaktadır.	Metinde 1-2 gereksiz kelime tekrarı bulunmaktadır.	Metinde gereksiz kelime tekrarı bulunmamaktadır.
Mantıksal bütünlük içinde yazdı.	Birbirini anlam ya da oluş bakımından tamamlamayan cümlelerin sayısı 3’den fazladır.	Birbirini anlam ya da oluş bakımından tamamlamayan 1-3 cümle bulunmaktadır.	Cümleler birbirini anlam ya da oluş bakımından tamamlayacak nitelikte sıralanmıştır
Paragraflar arasında geçişi sağlamak için söz öbeklerinden yararlandı.	Metinde anlamı zenginleştirmek amacıyla bağlaçlardan yararlanılmamıştır.	Metinde anlamı zenginleştirmek amacıyla en az 1 kez bağlaçlardan yararlanılmıştır.	Metinde anlamı zenginleştirmek amacıyla 1’den fazla kez bağlaçlardan yararlanılmıştır.
Yazım kurallarına uyuldu.	Yazım kurallarına uyulmamıştır.	1-2 cümlede yazım kurallarına uyulmamıştır.	Yazım kurallarına uyulmuştur.
Noktalama işaretleri kullanıldı.	Noktalama işaretleri doğru kullanılmamıştır.	1-3 cümlede noktalama işaretleri doğru kullanılmamıştır.	Noktalama işaretleri gerektiği yerde ve doğru kullanılmıştır.

EK 3: ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin adı ve soyadı:.....
Çalışmanın adı:.....

Tarih:.....

	Hiç yer vermedim	Biraz yer verdim	Yer verdim
Ana düşünceye yer verdim.			
Önemli olay ve kavramlara (yardımcı düşünceler) yer verdim.			
Gereksiz cümle ve anlatımları çıkardım.			
Kendi cümlelerimle yazdım.			
Anlamalı cümleler yazdım.			
Gereksiz kelime tekrarı yapmadım.			
Mantıksal bütünlük içinde yazdım.			
Yazılarımda söz varlığından yararlandım.			

Çalışma sırasında neler öğrendim?

.....
.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....
.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....
.....

Benim için bu çalışmanın anlamı

.....
.....

EK 4: ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI

Ölenilen Sözi Tutmak Be Reaktinde İş Yapmak

Ölenilen sözi tutmak çk önemlidir. Mesela bir toplantıyı rasel şekilde jidiyonunuz her yere seaktirle gitmeyi akı karlı haline getirmelisiniz.

İngilterede, concu gıham adında bir saatçinin yanına bir müşteri gelir ve derki bir bu saati alcam ama siz bu saatin güzel işleyişine işi sevdimisiniz conc söyle cevap verir ve, işi bu saat yedi yıl boyunca çalısın ve bir dahika geri kalırsa, bana geri iade ediniz. Müsteri saati alır ve yedi yıl sonra concu bulur.

Daha sonra konusmaya başlar ve şöyle der. Yedi yıl önce bir işi sevdiminiz soruşunı hatırladınız mı? evet hatırladım. Yedi yıl içinde bir dahika geri kalırsa parame geri verecektiniz sonra saati alır, bir hafta sonra müşteri saati almaya gelir ve beney paranzu alınız der. Fakat müşteri saati geri vermek istemez sadece sevdiğini söyler doğru olmadığı hatırlatır için gelmişim diye berim için işi sevdim işi dermiş.

DEYİMLERİN ÖYKÜSÜ

Ateş Pahası

Bir Osmanlı hükümdarı ava çıkar. Tam
a sırada koranlık sökmüş ve yağmur bastırır.
Padşah ve yanındakiler bir oduncunun kulübesine
sığınmışlar. Padşah her ne kadar kendini belli etme-
meye calıpsada oduncu durumu anlamış. Sabaha
kadar ateşi yanı sıcaklıkta tutmuş. Padşah bir
ara atılır bin altın edebileceğini söylemiş.
Sabah olup gela hazırlanacaklarında oduncu derundan
poydalanarak bin altın istemiş. Padşah fiyatı yüksek
bulmuş fakat Ateş iyiydi şimdi Pahasını verin
dermiş.

ATATÜRK VE TÜRK TİYATROSU

1931 yılında bir şehir tiyatrosu olan Darübedâyü'l-Adabiyye'nin Seyircisi Cemal'in bir turneye çıktığını öğrenen yerliler arasında Seyircisi ise Atatürk'tür. Atatürk bir yıl önce bu Sırtçı çocukları yemeye misafir ediyordu. Onlarla birlikte Sırtçı hekiminde konuşuyorlar ve Atatürk Muhsin beyden oynadığı yepitten bir para söylemesini istiyor. Muhsin bey de bu ısrara rağmen kabul etmiyor. Atatürk, Muhsin beye gel seninle bahse girerim Sırtçı piyes vereceğim bunu oynayacaksın eğer güzel oynarsan Senin bir Sırtçı obaşına inanırım. Muhsin bey bu bahse kabul ediyor. Aradan uzun zaman geçer. Atatürk piyes gönderir. Önderimiz Atatürk 1932 yılının 19 Şubatında tiyatroya geliyor. Ve piyes oynandıktan sonra Atatürk, Muhsin beye sen benim gerçek Sırtçıydın diyor. Her şey bir Sırtçı, her zaman Sırtçı. İspatlar, kanıtlar.

- Bir Fincan Kahve -

O zamanlar, kahve çok önemliydi. Okadar önemliydi ki kahve kaneler acılmıştır. Sonradan tütün gibi bir ara kahveyi de yasakladılar. Fakat, insanlar kahve içmekten asla vazgeçemediler. Sonra yasak kalktı. Misafir geldiğinde, hemen kahve yapılırdı ve hemen misafirin önüne sunulurdu. Kahve dünyada okadar çok yaygınlaştı ki adı: "Türk kahvesi" olarak adlandırıldı. Ve günümüzde kahvenin yeri ve önemi vardır. Bunun yanında günümüzdeki insanlarda hatta kahveyi çok sevip içiyorlar.

Kırkpınar Adını Veren Kırk Yiğit

Edirne'yi fetheden savaşçılardan kırk Edirne'nin batısındaki bir çayırda gelirler. Herkes birbirine eşleşir ve omansız bir güreşe tutuşurlar. Arabın saçları geçer fakat kimse'nin sırtı yere gelmez. Adeta güdük denktir. Arabın bir gün geçer fakat yine kimse'nin sırtı yere gelmez. Bir gün daha geçer fakat sonuç yine aynıdır. İki gün boyunca tek lokma yemeyen yiğitler kısa bir süre sonra birer birer yere yığılır ve halkınmazlar. Oraya gelen askerler kırk yiğidi gömerler ve her yiğidin mezarına başından kırk pınar fıskırını O pınardan günümüze dek aktarılmıştır. O yiğitlerin şerefine her yıl "Kırkpınar Güreşleri" düzenlenir. Fakat Kırkpınar günümüzde Yunanistan sınırları içerisinde yer aldığı için güreşler Edirne Sarayı'nda düzenlenmektedir.

DERS	TARİH
KONU	GÜN

KIRKPINAR'A ADINI VEREN KIRK YIĞIT

Kirpınar Kırk yığitın şehit olduğu Gayıdır. Türkiye'den başka başka bir yerde bu kadar gelecekte Spor dalı yoktur. Edirne'yi fetheden Kırk yığit bir Gayıra geldiler. Bu Gayır güzel yerliliklerle dolu ve çok temiz bir yerdir. Yığitler Cimerler arasında vatanlar dinlenirler Yığitlerin arasından biri güreş tutmak istemiştir. Diğer otuz dokuz arkadaşları da bu fikri onaylamış. Herkes birbirine es tutup güreşmeye başlamışlar. Kırk yığitlerde delikanlı ve gençlermiş. Bir izleyenleri bile yokmuş. Herkes esit güreşiydi bir tulu yere devrilen olmamıştı. Kimse güreşi biracmıyordu. En sonunda gece oldu. Yığitler kendilerini güreşe öyle kaptırmışlardı ki gecenin geldiğini bile farketmiyorlardı. Sonunda aradan iki gün geçmişti. Hepsini çok aç ve susadılar ve kırk yığit kirpınar'da durup kaldılar. Gayıra gelen Türk askerleri kırk yığit için kırk mazar yapmış. Bazılarını kırk yığit'in mezarlarının yanında kirpınar adını vermiş. Bu yüzden bu Gayıra kirpınar adı verilmiş. Her yıl kirpınar'da güreş oynanır durur. Yapılan bu güreşler birden çok pehlivan ortaya çıkartmıştır. Kirpınar Edirne'nin batısında bulunurdu ancak yunanistan'ın sınırları arasında bulunur. Kirpınar güreşçileri Haziran ayında güreş yaparlar. Güreşçiler tipten kırk yığit gibi birbirlerine kesetle güreşirler. Ve kuybedlere kollar birbirlerini birtirirler.

EK 5: UYGULAMA SÜRECİ

1. HAFTA

Ders : Türkçe

Sınıf : 7. sınıf

Süre : 40 + 40 + 40 dakika

Amaç : Özetleme becerisi gelişiminde strateji öğretiminin öz değerlendirme yaparak kazandırılması.

Konu : Atatürk ve Türk Tiyatrosu

Süreç: Derse öğrenciler güdülenerek başlanır. Öğrencilere derse karşı ısınma zamanı tanınır. Zaman zaman ödülleri teşvik ettirilir. İlk ders öğrencilere özetleme yapmaları için metni okumaları ve özetlerini çalışma kâğıtlarına yazmaları için zaman verilir. İkinci saat öğrenciler öz değerlendirme yaparlar. Üçüncü saat ise metin öğretmen tarafından tahtada özetlenir, öğrencilerin dönüt alması sağlanır. Bu hafta ilk görüşme yapılır.

2. HAFTA

Ders : Türkçe

Sınıf : 7. sınıf

Süre : 40 + 40 + 40 dakika

Amaç : Özetleme becerisi gelişiminde strateji öğretiminin öz değerlendirme yaparak kazandırılması.

Konu : Bir Fincan Kahve

Süreç: Derse öğrenciler güdülenerek başlanır. Öğrencilere derse karşı ısınma zamanı tanınır. Zaman zaman ödülleri teşvik ettirilir. İlk ders öğrencilere özetleme yapmaları için metni okumaları ve özetlerini çalışma kâğıtlarına yazmaları için zaman verilir. İkinci saat öğrenciler öz değerlendirme yaparlar. Üçüncü saat ise metin öğretmen tarafından tahtada özetlenir, öğrencilerin dönüt alması sağlanır.

3. HAFTA

Ders : Türkçe

Sınıf : 7. sınıf

Süre : 40 + 40 + 40 dakika

Amaç : Özetleme becerisi gelişiminde strateji öğretiminin öz değerlendirme yaparak kazandırılması.

Konu : Kırkpınar' a Adını Veren Kırk Yiğit

Süreç: Derse öğrenciler güdülenerek başlanır. Öğrencilere derse karşı ısınma zamanı tanınır. Zaman zaman ödülleri teşvik ettirilir. İlk ders öğrencilere özetleme yapmaları için metni okumaları ve özetlerini çalışma kağıtlarına yazmaları için zaman verilir. İkinci saat öğrenciler öz değerlendirme yaparlar. Üçüncü saat ise metin öğretmen tarafından tahtada özetlenir, öğrencilerin dönüt alması sağlanır.

4. HAFTA

Ders : Türkçe

Sınıf : 7. sınıf

Süre : 40 + 40 + 40 dakika

Amaç : Özetleme becerisi gelişiminde strateji öğretiminin öz değerlendirme yaparak kazandırılması.

Konu : Ateş Pahası

Süreç: Derse öğrenciler güdülenerek başlanır. Öğrencilere derse karşı ısınma zamanı tanınır. Zaman zaman ödülleri teşvik ettirilir. İlk ders öğrencilere özetleme yapmaları için metni okumaları ve özetlerini çalışma kağıtlarına yazmaları için zaman verilir. İkinci saat öğrenciler öz değerlendirme yaparlar. Üçüncü saat ise metin öğretmen tarafından tahtada özetlenir, öğrencilerin dönüt alması sağlanır.

5. HAFTA

Ders : Türkçe

Sınıf : 7. sınıf

Süre : 40 + 40 + 40 dakika

Amaç : Özetleme becerisi gelişiminde strateji öğretiminin öz değerlendirme yaparak kazandırılması.

Konu : Verilen Sözü Tutmak

Süreç: Derse öğrenciler güdülenerek başlanır. Öğrencilere derse karşı ısınma zamanı tanınır. Zaman zaman ödüllerle teşvik ettirilir. İlk ders öğrencilere özetleme yapmaları için metni okumaları ve özetlerini çalışma kağıtlarına yazmaları için zaman verilir. İkinci saat öğrenciler öz değerlendirme yaparlar. Üçüncü saat ise metin öğretmen tarafından tahtada özetlenir, öğrencilerin dönüt alması sağlanır.

6. HAFTA

Ders : Türkçe

Sınıf : 7. sınıf

Süre : 40 + 40 + 40 dakika

Amaç : Özetleme becerisi gelişiminde strateji öğretiminin öz değerlendirme yaparak kazandırılması.

Konu : Nasrettin Hoca

Süreç: Derse öğrenciler güdülenerek başlanır. Öğrencilere derse karşı ısınma zamanı tanınır. Zaman zaman ödüllerle teşvik ettirilir. İlk ders öğrencilere özetleme yapmaları için metni okumaları ve özetlerini çalışma kağıtlarına yazmaları için zaman verilir. İkinci saat öğrenciler öz değerlendirme yaparlar. Üçüncü saat ise metin öğretmen tarafından tahtada özetlenir, öğrencilerin dönüt alması sağlanır. Bu hafta ikinci görüşme yapılır.

EK 6: GÖRÜŞME KOD ve TEMALAR

Görüşme 1

Öğrencilerin Özetleme Becerisine

İlişkin Görüşleri:

1- Özetleme yapmayı sevme

Yazar gibi hissetme

Metni anlayıp anlamadığını keşfetme

Okumayı sevme

Yazmayı sevme

Öznel anlatım

Yeni şeyler öğrenme/ gelişmeye katkı

Özetleme yapmayı sevmeme

Odaklanamama

Yazamama

Kafa yorucu gelme

Gerekli görmeme

2- Özetleme yaparkenki hisler

Mutsuz

Canı sıkılmış

Kendini kötü hissetme

Faydalı görme/iyi hissetme

3- Özet çıkarmanın gerekliliği

Gereksiz

Gerekli /Daha iyi anlamak için

Gerekli/ Hatırlamak için

Gerekli/ Başarılı hissetmek için

4- Özetlemede en iyi olunan noktalar

Ana fikir bulma

Gereksiz cümleleri çıkarma

Özetlemede en zayıf olunan noktalar

Kendi cümlelerimizle yazma

Ana fikri bulma

Yardımcı fikirleri bulma

Daha iyi özetler için öneriler

Sınıf içi durumlar

Öğretmen rolü (anlatma)

Öğrencilerin Özdeğerlendirme

Becerisine İlişkin Görüşleri:

5- Özetleme çalışmalarını kim/kimler

değerlendirebilir?

Öğretmen/ Türkçe öğretmeni

Görüşme 2:

Öğrencilerin Özetleme Becerisine İlişkin Görüşleri:

1- Özetleme yapmayı sevme

Nasıl yapılacağını öğrenme

Eğlenceli bulma

Özetleme yapmayı sevmeme

Zor bir süreç olarak görme

Kafa yorucu gelme

2- Özetleme yaparkenki hisler

Sıkıcı

Faydalı görme/ iyi hissetme

3- Özet çıkarmanın gerekliliği

Gereksiz

Gerekli/ daha iyi anlamak için

Gerekli/ okuma sonrası etkinliklerin kolaylaşması

Gerekli/ yazmanın fayda sağlaması

4- Özetlemede gelişmeyi sağlayan etmenler

Özetleme kuralları/ stratejiler

Yazılı özdeğerlendirme

Öğretmen dönütü

5- Özetlemede en iyi olunan noktalar

Ana fikri bulma

Mantıksal bütünlük içinde yazma

Özetlemede en zayıf olunan noktalar

Söz öbeklerini kullanma

Gereksiz cümleleri çıkarma

Ana fikri bulma

Daha iyi özetler için öneriler

Sınıf içi durumlar

Öğretmen rolü (anlatma)

Öğretmen dönütü

Daha fazla uygulama ve örnek metin inceleme

Daha fazla özdeğerlendirme

Öğrencilerin Özdeğerlendirme

Becerisine İlişkin Görüşleri:

6- Özetleme çalışmalarını kim/kimler değerlendirebilir?

Kendim

Kendim/ öğretmenler/ arkadaşlarım

Öğretmen/ Türkçe Öğretmeni

EK 7: GÖRÜŞME 1 ANALİZ TABLOSU

Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri	Öğrencilerin Özetleme Yapmaya İlişkin Duyguları	<p>Özetleme Yapmayı Sevme</p> <p>Yazar gibi hissetme Ö1 Metni anlayıp anlamadığını keşfetme Ö2, Ö7, Ö10, Ö11 Okumayı sevme Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö17 Yazmayı sevme Ö9 Öznel anlatım Ö8 Yeni şeyler öğrenme/gelişmeye katkı Ö13, Ö15</p> <p>Özetleme yapmayı sevmeme</p> <p>Odaklanamama Ö3 Yazamama Ö3 Kafa yorucu Gelme Ö16, Ö18 Gerekli Görmeme Ö19, Ö20</p>	<p>Ö4. "Evet severim çünkü okumayı çok seviyorum. Okuduğum parçanın özetini çıkarmak hoşuma gidiyor."</p> <p>Ö11. "Evet seviyorum çünkü okuma parçalarını daha iyi anladığımı düşünüyorum. Daha iyi anlayıp anlamadığımı özet çıkarınca anlamış olurum ve soruları daha iyi yapabilirim."</p> <p>Ö3. "Özetleme yapmayı sevmiyorum çünkü odaklanamıyorum, aklım dağılıyor. Özet çıkarmak bu yüzden zor geliyor yazamıyorum."</p> <p>Ö16. "Özet işini sevmiyorum çünkü bana angaryaymış gibi geliyor."</p>
	<p>Mutsuz Ö3, Ö4 Canı sıkılmış Ö18, Ö20 Kendini kötü hissetme Ö19 Faydalı görme/İyi hissetme Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17</p>	<p>Ö3. "Öğretmenimiz özet çıkarmamız gerektiğini söylediğinde kendimi mutsuz hissediyorum."</p> <p>Ö18. " Özet çıkaracağım zaman canım sıkılır, hiç yapmak istemem."</p> <p>Ö19. "Kendimi kötü hissederim.Çünkü özet işini sevmiyorum."</p> <p>Ö1. "Bana faydası olduğunu düşünüyorum."</p> <p>Ö5. "Özet çıkarırken iyi hissederim."</p>	

<p style="text-align: center;">Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri</p>	<p style="text-align: center;">Öğrencilerin Özetleme Yapmalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri</p>	<p>Gereksiz Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20</p> <p>Gerekli/daha iyi anlamak için Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö16</p> <p>Gerekli/hatırlamak için Ö8, Ö15</p> <p>Gerekli/başarılı hissetmek için Ö17</p>	<p>Ö1: " Hayır illaki özet çıkarmam gerekli değildir bence çünkü okuyunca aklımda kalır."</p> <p>Ö5: "Özet çıkarmak parçayı anlamak için gerekli değildir çünkü okuduğumda aklımda tutabiliyorum."</p> <p>Ö7: " Okuma parçasını daha iyi anlayabilmek için özet çıkarmak gereklidir çünkü önemli olan daha iyi anlayabilmektir."</p> <p>Ö8: " Okuma parçasını daha iyi anlayabilmek için özet çıkarmak gereklidir çünkü unuttuğumuz cümleler olabilir. Bu sayede parçayı daha iyi hatırlayabiliriz."</p>
---	--	---	--

Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri	Öğrencilerin Özetleme Becerisini Geliştiren Etmenlere İlişkin Görüşleri	Fikrim yok/henüz sağlamadı Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	
		Fikrim yok/ henüz sağlamadı Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö20 Konular Ö15, Ö18, Ö19 Stratejiler Ö1, Ö5, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17	Ö15. "Özet yaparken konuları daha iyi öğrenmiş oldum." Ö1. "Bazı stratejiler olduğunu öğrendim." Ö5. "Özet yaparken stratejiler kullanmalıyım"
		Özetlemede en iyi olunan noktalar Fikrim yok/bilmiyorum Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20 Ana fikir bulma Ö1, Ö2, Ö3 Gereksiz cümleleri çıkarma Ö5, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18 Özetlemede en zayıf olunan noktalar Kendi cümlelerimizle yazma Ö1, Ö3, Ö5, Ö6 Ana fikri bulma Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20 Yardımcı fikirleri bulma Ö2, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18 Daha iyi özetler için Sınıf içi durumlar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19 Öğretmen rolü (anlatma) Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20	Ö2. "Bana göre sınıf içi gürlütlüydü. Sınıf daha sessiz olursa daha iyi özet yapabiliriz." Ö3. " Sınıfımız daha az sayıda olursa daha rahat çalışabiliriz. Bu durum performansımızı artırır." Ö7. "Daha iyi özetler için öğretmenimiz konuyu daha çok anlatmalı." Ö16. "Öğretmenimizin bize öğretmesiyle daha iyi yapabiliriz."

<p style="text-align: center;">Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri</p>	<p style="text-align: center;">Öğrencilerin Özdeğerlendirme Becerisinde Değerlendiricilere İlişkin Görüşleri</p>	<p>Ö2: "Yapmış olduğum özetleme çalışmalarını en iyi kitabın yazarı değerlendirir. Çünkü o her şeyi daha iyi bilir." Ö17: "Özet çalışmalarını en iyi öğretmenim veya Türkçe öğretmenim değerlendirebilir. Çünkü o daha iyi bildiği için."</p>
		<p>Ö2. "Kendimi değerlendirmek istemem çünkü bir anlamı yok. Saçma geliyor." Ö4. "Başkaları bizi değerlendirirse daha iyi olur." Ö20. "Kendimi değerlendirsem bunu sadece ben bilmiş olurum. Bizi öğretmen değerlendirebilir.Çünkü notları o veriyor." Ö5. "Kendimi değerlendirmek isterim zevkli bir şey. Ö7. "Değişik bir şeyler yapmış olduğumuz için eğlenceli olabilir</p>
		<p>Ö5."Daha fazla kendimi değerlendirmek isterim.Bazı şeyleri daha fazla öğrenmiş olurum." Ö7. "Kendimizi değerlendirirsek kendimizin farkında oluruz." Ö20. "Değerlendirmek istemem. Öğretmenin değerlendirmesi yeterlidir."</p>

EK 8: GÖRÜŞME 2 ANALİZ TABLOSU

Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri	Öğrencilerin Özetleme Yapmaya İlişkin Duyguları	<p>Özetleme Yapmayı Sevme Nasıl yapılacağını öğrenme Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17 Eğlenceli bulma Ö2</p> <p>Özetleme yapmayı sevmeme Zor bir süreç olarak görme Ö14, Ö18 Kafa yorucu gelme Ö20</p>	<p>Ö3. "Evet seviyorum, çünkü metni anlayabildiğimi gördüm ve kısa olarak anlatmam bana fayda sağladı. Özetleme kolay ve güzel geldi." Ö16. "Artık seviyorum, çünkü nasıl yapılacağını öğrendim ve eğlenceli gelmeye başladı." Ö14. "Biraz seviyorum çünkü zor olduğunu düşünüyorum. Kolay gelmediği için pek yapmak istemem. " Ö18. " Özetleme yapmayı hala sevmiyorum. Çünkü çok kafa yorucu olduğunu düşünüyorum.</p>
		<p>Sıkıcı Ö3, Ö20 Faydalı görme/İyi hissetme Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19</p>	<p>Ö18. " Özet çıkarmak bana fayda sağladı okuma parçalarını daha iyi anladığımı farkettim." Ö19."Özet çıkarmanın faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden özet çıkaracağımız zaman kendimi iyi hissediyorum."</p>

<p>Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri</p>	<p>Öğrencilerin Özetleme Yapmalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri</p>	<p>Gereksiz, Ö9, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20</p> <p>Gerekli/daha iyi anlamak için Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18</p> <p>Gerekli/okuma sonrası etkinliklerin kolaylaşması Ö8, Ö15</p> <p>Gerekli/yazmanın fayda sağlaması Ö5, Ö17</p>	<p>Ö1. "Evet daha iyi anlamak için özet çıkarmak gereklidir çünkü kısa olunca metin daha iyi anlaşılıyor."</p> <p>Ö5. "Evet daha iyi anlamak için özet çıkarmak gereklidir çünkü yazmak fayda sağlar ve daha iyi anlayabiliriz."</p>
---	--	--	--

Öğrencilerin Özetteleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri	Öğrencilerin Özdeğerlendirme Becerisinde Değerlendiricilere İlişkin Görüşleri	<p>Kendim Ö10</p> <p>Öğretmen/Türkçe öğretmeni Ö1, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18</p> <p>Kendim/Öğretmenler/</p> <p>Arkadaşlarım Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö19, Ö20</p>	<p>Ö6: "Yapmış olduğumuz özetleme çalışmalarını en iyi kendimiz ve öğretmenlerimiz değerlendirebilir. Arkadaşlarımız da değerlendirebilir ama öğretmen ve kendimiz daha iyi yapabiliriz. Çünkü kendimizin öğrenmesi çok önemlidir. Öğretmenimiz de yol gösterici olabilir."</p> <p>Ö10: "En iyi kendim değerlendiririm çünkü böylece ben daha iyi öğrenmiş olurum."</p>
		<p>Evet Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19</p> <p>Hayır Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö17, Ö20</p>	<p>Ö2: "Kendimi değerlendirmek isterim çünkü Kendini değerlendirmek iyi bir şey"</p> <p>Ö5: "Kendimi değerlendirmek isterim zevkli bir şey. "</p>
		<p>Evet Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17,</p> <p>Hayır Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö20</p>	<p>Ö5: "Daha fazla kendimi değerlendirmek isterim. Bazı şeyleri daha fazla öğrenmiş olurum."</p> <p>Ö7: "Kendimizi değerlendirirsek kendimizin farkında oluruz."</p> <p>Ö20: "Değerlendirmek istemem. Öğretmenin değerlendirmesi yeterlidir."</p>

<p>Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri</p>	<p>Öğrencilerin Özetleme Becerisini Geliştiren Etmenlere İlişkin Görüşleri</p>	<p>Fikrim yok/henüz sağlamadı Ö3,Ö10,Ö12</p> <p>Özetleme kuralları/stratejiler Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11Ö13, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20</p> <p>Yazılı özdeğerlendirme Ö1,Ö5 Öğretmen dönütü Ö14,Ö15</p>	<p>Ö1:"Evet özet yapmamı geliştirdi. Nereden, nasıl özete başlayacağımı öğrendim. Anlamsız/gereksiz düşünceleri çıkarmam gerektiğini öğrenmiş oldum."</p> <p>Ö4: "Evet özet yapmamı geliştirdi. Gelişmemi sağlayan etmenler özet kurallarını öğrenmiş olmamdı."</p> <p>Ö8: "Evet, mantıksal sırayla gitmem gerektiğini öğrenmem işime çok yaradı. Ayrıca ana fikri bulmayı öğrenmek, gereksiz cümleleri çıkartmam çok fayda sağladı."</p>
---	--	--	--

<p style="text-align: center;">Öğrencilerin Özetleme ve Özdeğerlendirme Becerilerine İlişkin Görüşleri</p>	<p style="text-align: center;">Öğrencilerin Özetleme Becerisini Geliştiren Etmelere İlişkin Görüşleri</p>	<p>Özetlemede en iyi olunan noktalar Fikrim yok/bilmiyorum Ö19, Ö20 Ana fikir bulma Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14 Mantıksal bütünlük içinde yazma Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18</p> <p>Özetlemede en zayıf olunan noktalar Fikrim yok/bilmiyorum Ö19, Ö20 Ana fikri bulma Ö5, Ö7, Ö15 Yardımcı fikirleri bulma Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12 Ö13, Ö14, Ö16, Ö18 Söz öbeklerini kullanma Ö4, Ö11, Ö17</p> <p>Daha iyi özetler için Sınıf içi durumlar Ö19, Ö20 Öğretmen rolü (anlatma) Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö15, Ö16 Öğretmen dönütü Ö4, Ö10, Ö17 Daha fazla uygulama Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8 Daha fazla özdeğerlendirme Ö11, Ö12, Ö14, Ö18</p>	<p>Ö2. "Bana göre sınıfta daha fazla örnek yapmalıyız. Örnek metinleri inceledikçe özetleme stratejilerini daha iyi anladım. Uygulama yapmaya önem verilmeli"</p> <p>Ö20. " Sınıfımız daha az sayıda olursa daha rahat çalışabiliriz. Bu durum performansımızı arttırır."</p> <p>Ö7."Daha iyi özetler için öğretmenimiz konuyu daha çok anlatmalı."</p> <p>Ö18. "Özdeğerlendirme yaparsam daha başarılı olacağımı anladım.</p>
---	---	---	--

EK 9: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME MATRİSİ 1-2

GÖRÜŞME 1	Katılımcılar																						
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%	
<i>Özetleme yapmayı sevme</i>																							
Yazar gibi hissetme	+																					1	5
Metni anlayıp anlamadığımı keşfetme		+					+			+	+											4	20
Okumayı sevme				+	+	+						+		+				+				6	30
Yazmayı sevme									+													1	5
Öznel anlatım								+														1	5
Yeni şeyler öğrenme/gelişmeye katkı													+		+							2	10

<i>Özetleme yapmayı sevmeme</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Odaklanamama			+																		1	5
Yazamama																		+			1	5
Kafa yorucu Gelme																+					1	5
Gerekli Görmeme																			+	+	2	10
<i>Özetleme yaparkenki hisler</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Mutsuz			+	+																	2	10
Canı Sıkılmış																		+		+	2	10
Kendini kötü hissetme																			+		1	5
Faydalı görme/İyi hissetme	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				15	15
<i>Özet çıkarmanın gerekliliği</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Gereksiz	+		+		+				+	+	+	+	+	+				+	+	+	12	60
Gerekli/daha iyi anlamak için		+		+		+	+									+					5	25
Gerekli/hatırlamak için								+							+						2	10
Gerekli/başarılı hissetmek için																	+				1	5

<i>Özetlemede en iyi olunan noktalar</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Ana fikir bulma	+	+	+																		3	15
Gereksiz cümleleri çıkarma					+				+		+		+		+	+		+			7	35
<i>Özetlemede en zayıf olunan noktalar</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Kendi cümlelerimizle yazma	+		+		+	+															4	20
Ana fikri bulma				+			+	+			+					+	+		+	+	8	40
Yardımcı fikirleri bulma		+							+	+		+	+	+	+			+			8	40
<i>Daha iyi özetler için</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Sınıf içi durumlar	+	+	+	+	+			+		+	+	+					+		+		11	55
Öğretmen rolü (anlatma)						+	+		+				+	+	+	+		+		+	9	45
<i>Özetleme çalışmalarını kim/kimler değerlendirebilir?</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Kitap yazarı		+																			1	5
Öğretmen/ Türkçe öğretmeni			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+		15	75

GÖRÜŞME 2	Katılımcılar																				T	%		
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20				
<i>Özetleme yapmayı sevme</i>																								
<i>Özetleme yapmayı sevme</i> Nasıl yapılacağını öğrenme	+		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+		+				16	80
Eğlenceli bulma				+																			1	5
<i>Özetleme yapmayı sevmeme</i> Zor bir süreç olarak görme														+									1	5
Kafa yorucu gelme																		+			+		2	10
<i>Özetleme yaparkenki hisler</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%		
Sıkıcı			+																		+		2	10
Faydalı görme/İyi hissetme	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			18	90

Özet çıkarmanın gerekliliği	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Gereksiz									+	+	+								+	+	5	25
Gerekli/daha iyi anlamak için	+	+	+	+	+	+	+					+	+	+		+		+			12	60
Gerekli/okuma sonrası etkinliklerin kolaylaşması								+							+						2	10
Gerekli/yazmanın fayda sağlaması																	+				1	5
Özetlemede gelişmeyi sağlayan etmenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Fikrim yok/ henüz sağlamadı			+							+		+									3	15
Özetleme kuralları/stratejiler		+		+		+	+	+	+		+		+			+	+	+	+	+	13	65
Yazılı özdeğerlendirme	+				+																2	10
Öğrenmen dönütü														+	+						2	10
Özetlemede en iyi olunan noktalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Ana fikri bulma	+	+	+			+			+	+		+	+	+							9	45
Mantıksal bütünlük içinde yazma				+	+		+	+			+				+	+	+	+			9	45

<i>Özetlemede en zayıf olunan noktalar</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Söz öbeklerini kullanma				+							+						+				3	15
Gereksiz cümleleri çıkarma	+	+	+			+		+	+	+		+	+	+		+		+			12	60
Ana fikri bulma					+		+								+						3	15
<i>Daha iyi özetler için</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Sınıf içi durumlar																				+	1	5
Öğretmen rolü (anlatma)						+	+		+				+		+	+					6	30
Öğretmen dönütü				+						+							+				3	15
Daha fazla uygulama ve örnek metin inceleme	+	+	+		+			+													5	25
Daha fazla özdeğerlendirme											+	+		+				+			4	20
Daha fazla zaman																			+		1	5
<i>Özetleme çalışmalarını kim/kimler değerlendirebilir?</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	T	%
Kendim										+											1	5
Kendim/ Öğretmenler/ Arkadaşlarım		+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+						+	+	13	65
Öğretmen/ Türkçe öğretmeni	+													+	+	+	+	+			6	30

EK 10: ÖĞRENCİ ÖZETLEME ÇALIŞMALARI ANALİZ TABLOSU

	Ana düşünceye yer verme	Yardımcı düşüncelere yer verme	Gereksiz cümleleri çıkarma	Kendi cümleleriyle yazma	Anlamlı cümleler yazma	Gereksiz kelime tekrarı yapmama	Mantıksal bütünlük içinde yazma	Söz öbeklerinden yararlanma	Yazım kurallarına uyma	Noktalama işaretlerini kullanma
Özetleme Çalışması 1	HYV 7 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 3 öğrenci	HYV 8 öğrenci BYV 9 öğrenci YV 2 öğrenci	HYV 15 öğrenci BYV 3 öğrenci YV 3 öğrenci	HYV 7 öğrenci BYV 11 öğrenci YV 2 öğrenci	HYV 6 öğrenci BYV 5 öğrenci YV 9 öğrenci	HYV 8 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 6 öğrenci	HYV6 öğrenci BYV 1 öğrenci YV 13 öğrenci	HYV 19 öğrenci BYV 1 öğrenci	HYV 11 öğrenci BYV 4 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 11 öğrenci BYV 5 öğrenci YV 4 öğrenci
Özetleme Çalışması 2	HYV 4 öğrenci BYV 12 öğrenci YV 4 öğrenci	HYV 7 öğrenci BYV 12 öğrenci YV 1 öğrenci	HYV 9 öğrenci BYV 9 öğrenci YV 2 öğrenci	HYV 6 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 4 öğrenci	HYV 6 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 8 öğrenci	HYV 7 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 6 öğrenci	HYV 3 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 11 öğrenci	HYV 16 öğrenci BYV 4 öğrenci	HYV 10 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 3 öğrenci	HYV 10 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 3 öğrenci
Özetleme Çalışması 3	HYV 3 öğrenci BYV 12 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 6 öğrenci BYV 14 öğrenci	HYV 9 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 1 öğrenci	HYV 6 öğrenci BYV 9 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 6 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 8 öğrenci	HYV 7 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 6 öğrenci	HYV 3 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 11 öğrenci	HYV 16 öğrenci BYV 4 öğrenci	HYV 10 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 3 öğrenci	HYV 9 öğrenci BYV 8 öğrenci YV 3 öğrenci
Özetleme Çalışması 4	HYV 3 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 7 öğrenci	HYV 4 öğrenci BYV 13 öğrenci YV 3 öğrenci	HYV 6 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 4 öğrenci	HYV 3 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 7 öğrenci	HYV 4 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 10 öğrenci	HYV 4 öğrenci BYV 9 öğrenci YV 7 öğrenci	HYV 0 öğrenci BYV7 öğrenci YV 13 öğrenci	HYV 13 öğrenci BYV 5 öğrenci YV 2 öğrenci	HYV 9 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 4 öğrenci	HYV 9 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 5 öğrenci
Özetleme Çalışması 5	HYV 2 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 11 öğrenci	HYV 5 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 7 öğrenci BYV 8 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 4 öğrenci BYV 8 öğrenci YV 8 öğrenci	HYV 3 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 11 öğrenci	HYV 3 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 10 öğrenci	HYV 0 öğrenci BYV 4 öğrenci YV 16 öğrenci	HYV 12 öğrenci BYV 5 öğrenci YV 3 öğrenci	HYV 8 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 8 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 6 öğrenci
Özetleme Çalışması 6	HYV 2 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 11 öğrenci	HYV5 öğrenci BYV 10 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 7 öğrenci BYV 8 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 4 öğrenci BYV 8 öğrenci YV 8 öğrenci	HYV 3 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 11 öğrenci	HYV 3 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 10 öğrenci	HYV 4 öğrenci BYV 2 öğrenci YV 16 öğrenci	HYV 12 öğrenci BYV 5 öğrenci YV 3 öğrenci	HYV 8 öğrenci BYV 7 öğrenci YV 5 öğrenci	HYV 8 öğrenci BYV 6 öğrenci YV 6 öğrenci

EK 11: ÖĞRENCİ ÖZDEĞERLENDİRME ANALİZ TABLOSU

	Ana düşünceye yer verme	Yardımcı düşüncelere yer verme	Gereksiz cümleleri çıkarma	Kendi cümleleriyle yazma	Anlamlı cümleler yazma	Gereksiz kelime tekrarı yapmama	Mantıksal bütünlük içinde yazma	Söz öbeklerinden yararlanma
Özdeğerlendirme 1	YV 4 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 15 öğrenci	YV 4 öğrenci HYV 5 öğrenci BYV 11 öğrenci	YV 8 öğrenci HYV 3 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 9 öğrenci HYV 0 öğrenci BYV 11 öğrenci	YV 11 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 7 öğrenci	YV 2 öğrenci HYV 3 öğrenci BYV 12 öğrenci	YV 2 öğrenci HYV 3 öğrenci BYV 15 öğrenci	YV 2 öğrenci HYV 11 öğrenci BYV 7 öğrenci
Özdeğerlendirme 2	YV 8 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 11 öğrenci	YV 5 öğrenci HYV 0 öğrenci BYV 15 öğrenci	YV 8 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 10 öğrenci	YV 10 öğrenci HYV 9 öğrenci BYV 1 öğrenci	YV 14 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 4 öğrenci	YV 6 öğrenci HYV 5 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 7 öğrenci HYV 3 öğrenci BYV 10 öğrenci	YV 4 öğrenci HYV 4 öğrenci BYV 12 öğrenci
Özdeğerlendirme 3	YV 6 öğrenci HYV 6 öğrenci BYV 8 öğrenci	YV 5 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 14 öğrenci	YV 7 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 12 öğrenci	YV 11 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 7 öğrenci	YV 11 öğrenci HYV 8 öğrenci BYV 1 öğrenci	YV 5 öğrenci HYV 6 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 7 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 11 öğrenci	YV 7 öğrenci HYV 4 öğrenci BYV 9 öğrenci
Özdeğerlendirme 4	YV 6 öğrenci HYV 6 öğrenci BYV 8 öğrenci	YV 5 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 14 öğrenci	YV 7 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 12 öğrenci	YV 11 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 7 öğrenci	YV 11 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 8 öğrenci	YV 5 öğrenci HYV 6 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 7 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 11 öğrenci	YV 6 öğrenci HYV 5 öğrenci BYV 9 öğrenci
Özdeğerlendirme 5	YV 11 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 7 öğrenci	YV 8 öğrenci HYV 3 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 6 öğrenci HYV 4 öğrenci BYV 10 öğrenci	YV 8 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 11 öğrenci	YV 13 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 6 öğrenci	YV 5 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 13 öğrenci	YV 11 öğrenci HYV 0 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 3 öğrenci HYV 8 öğrenci BYV 9 öğrenci
Özdeğerlendirme 6	YV 11 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 7 öğrenci	YV 8 öğrenci HYV 3 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 6 öğrenci HYV 4 öğrenci BYV 10 öğrenci	YV 8 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 11 öğrenci	YV 13 öğrenci HYV 1 öğrenci BYV 6 öğrenci	YV 5 öğrenci HYV 2 öğrenci BYV 13 öğrenci	YV 11 öğrenci HYV 0 öğrenci BYV 9 öğrenci	YV 3 öğrenci HYV 8 öğrenci BYV 9 öğrenci

EK 12: ÖĞRENCİ ÖZETLEME ÇALIŞMALARI MATRİSLERİ

Öğrencilerin Özetleme Performanslarının Gelişimi Göstergesi

ÖZET ÇALIŞMALARI KRİTERLER	ÖZETLEME ÇALIŞMASI 1			ÖZETLEME ÇALIŞMASI 2			ÖZETLEME ÇALIŞMASI 3			ÖZETLEME ÇALIŞMASI 4			ÖZETLEME ÇALIŞMASI 5			ÖZETLEME ÇALIŞMASI 6		
	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV
Ana düşünceye yer verdi.	35%	50%	15%	20%	60%	20%	15%	60%	25%	15%	50%	35%	10%	35%	55%	10%	35%	55%
Yard.düşüncelere yer verdi	25%	50%	25%	35%	55%	10%	30%	70%	0%	20%	65%	15%	25%	50%	25%	25%	50%	25%
Gereksiz cümleleri çıkarttı	60%	25%	15%	45%	45%	10%	45%	50%	5%	30%	50%	20%	35%	40%	25%	65%	25%	10%
Kendi cümleleriyle yazdı	35%	55%	10%	30%	50%	20%	30%	45%	25%	15%	50%	35%	20%	40%	40%	20%	40%	40%
Anlamli cümleler yazdı	30%	25%	45%	30%	30%	40%	30%	30%	40%	20%	30%	50%	15%	30%	55%	15%	30%	55%
Gereksiz kelime tekrarı yapmadı	40%	30%	30%	35%	35%	30%	35%	35%	30%	20%	45%	35%	15%	35%	50%	15%	35%	50%
Mantıksal bütünlük içinde yazdı	30%	5%	65%	15%	30%	55%	15%	30%	55%	0%	35%	65%	0%	20%	80%	0%	20%	80%
Söz öbeklerinden yararlandı	80%	5%	15%	80%	20%	0%	80%	20%	0%	65%	25%	10%	60%	20%	20%	60%	25%	15%
Yazım kurallarına uyuldu	55%	20%	25%	50%	35%	15%	50%	35%	15%	45%	35%	20%	40%	35%	25%	40%	35%	25%
Noktalama işaretleri kullanıldı	55%	15%	30%	50%	35%	15%	45%	40%	15%	45%	30%	25%	40%	30%	30%	40%	30%	30%

EK 13: ÖĞRENCİ ÖZDEĞERLENDİRME FORMLARI MATRİSLERİ

Öğrencilerin Özdeğerlendirme Performanslarının Gelişimi Göstergesi

ÖZ DEĞERLENDİRME KRİTERLER	Özdeğerlendirme 1			Özdeğerlendirme 2			Özdeğerlendirme 3			Özdeğerlendirme 4			Özdeğerlendirme 5			Özdeğerlendirme 6		
	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV	HYV	BYV	YV
Ana düşünceye yer verdi.	5%	75%	20%	5%	55%	40%	30%	40%	30%	30%	40%	30%	10%	35%	55%	10%	20%	70%
Yard. düşüncelere yer verdi	25%	55%	20%	0%	75%	25%	5%	70%	25%	5%	70%	25%	15%	45%	40%	15%	45%	40%
Gereksiz cümleleri çıkarttı	15%	45%	40%	10%	50%	40%	5%	60%	35%	5%	60%	35%	20%	50%	30%	20%	50%	30%
Kendi cümleleriyle yazdı	0%	40%	60%	5%	45%	50%	10%	35%	55%	10%	35%	55%	5%	55%	40%	10%	25%	65%
Anlamlı cümleler yazdı	10%	35%	55%	10%	20%	70%	10%	40%	50%	5%	45%	50%	5%	30%	65%	5%	30%	65%
Gereksiz kelime tekrarı yapmadı	25%	65%	15%	25%	45%	30%	30%	45%	25%	30%	45%	25%	10%	65%	25%	10%	65%	25%
Mantıksal bütünlük içinde yazdı	20%	70%	10%	15%	50%	35%	10%	55%	35%	10%	55%	35%	0%	45%	55%	0%	35%	65%
Söz öbeklerinden yararlandı	40%	45%	15%	20%	60%	20%	25%	45%	30%	25%	45%	30%	45%	40%	15%	45%	40%	15%

EK 14: İZİN BELGESİ

T.C.
ERCİŞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü


SAYI : 91356230-100/ 8354
KONU : Olur

13/11/2014

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ERCİŞ

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Seher ÇAĞLAR'ın Yüksek Lisansına yardımcı çalışma maksadıyla sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde "Öğrenme Strateji ve Öğrenme Strateji Öğretimi" çerçevesinde Erciş Atatürk Ortaokulunda 7. sınıflardan herhangi bir şubesinde özetleme stratejilerinin öz değerlendirmesi kapsamında küçük çapta bir araştırma yapmak istediği bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı 7. Sınıflara ait Türkçe ders kitabı kullanılacak ve okulda yapılacak uygulamada yönetim ve öğretmenlerin gözetiminde eğitimi aksatmayacak şekilde 12-19 Kasım 2014 tarihleri arasında planlanmış olduğu çalışmayı yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.


Mehmet İsmail YUCE
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../11/2014

Mehmet Şahin YAŞAR
Kaymakam

EKİ: Resmi Yazı (1 adet)



VAN-ERCİŞ İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Vanyolu Mahallesi Erciş-Van
Tel:0432-3543148
Fax:0432-3543154
<http://ercis.meb.gov.tr>

