

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ**  
**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM ARAÇLARINDAKİ**  
**OKUMA METİNLERİNİ ÖZETLEME BECERİLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Sema OKUR**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY**

**BOLU-2011**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;**

Sema OKUR'a ait "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (24/11/2011)

**Akademik Unvan, Ad ve Soyad**

**İmza**

**Üye (Tez Danışmanı):** Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY .....

**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ .....

**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN .....

---

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı**

**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

## ÖZET

### TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM ARAÇLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİ ÖZETLEME BECERİLERİ

**Sema OKUR**

**Yüksek Lisans- Türkçe Eğitimi ABD**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY**

**Kasım, 2011**

Bu araştırmada, Türkçe ve sınıf öğretmeni adayı dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin bölümlere, metin türlerine, cinsiyete ve okuma alışkanlıklarına göre değişip değişmediğini ortaya çıkarma araştırmanın temel amacıdır.

Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 200 öğrenci araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Örneklem giren öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini değerlendirmek için “Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Cronbach alfa, yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X), standart sapma (S) ve ilişkisiz ölçümler t-testi, varyans analizi için ANOVA istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri bakımından, Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme

becerileri “orta”, sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri “zayıf” düzeydedir.

- Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri bakımından, Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri “orta”, sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri “zayıf” düzeydedir.
- Öğretmen adaylarının her iki metin türüne ilişkin özetleme becerilerinde, bilgilendirici metin türünün lehine anlamlı bir fark vardır. Genel olarak öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri “orta”, öyküleyici metinleri özetleme becerileri ise “zayıf” düzeydedir.
- Metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütleri açısından genel olarak öğretmen adayları “silme” aşamasında “zayıf”; “genelleme” ve “yeniden kurma” aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adayları “orta”, sınıf öğretmeni adayları “zayıf” düzeydedir.
- Bayan öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına oranla metin özetlemede daha başarılıdır.
- Öğretmen adaylarının özetleme becerileriyle okuma alışkanlıkları -son bir yılda ders kitapları dışında okudukları kitap sayısı- arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmayla, ileride ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özet metne dönüştürme sürecinde ne yapacaklarına ilişkin bilgi ve beceri eksikliği içinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde izlenen programların yeterliliği gözden geçirilmeli; okuma stratejilerinden biri olan özetlemenin, öğretmen yetiştirme sürecinde etkin bir şekilde öğretimi ve kullanımı için uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı ve bu alanla ilgili uzman öğretim elemanı ihtiyacı varsa giderilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuduğunu anlama stratejileri, özetleme, Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları, Türkçe öğretimi.

**ABSTRACT**

**TURKISH AND PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' SKILLS OF  
SUMMARIZING THE READING MATERIALS IN THE TURKISH LESSON  
TEACHING AIDS**

Sema OKUR

Turkish Education Department, Master Of Science

Thesis Advisor - Asist. Prof.Dr. Halit Karatay

November, 2011

In this study, the candidates of Turkish and classroom teachers' skills of summarizing the reading materials in the Turkish lesson teaching aids are tried to be examined. The main purpose of this study is to reveal whether the summarizing skills of the reading materials are changing according to the sections, genres, sex and the reading habits or not.

200 students, who are objective, are chosen from the Faculties of Education in Ankara Gazi University and Abant Izzet Baysal University as samples. In order to evaluate the summarizing skills of the teachers who attended as samples a kind of scale is developed called "The scale of the Summarized Articles Evaluation". The utilized statistics techniques are Cronbach alfa, percentage (%), frequency (f), arithmetic mean (X), standard deviation (S), unrelated measurement t-test, for variant analysis ANOVA.

In the study these results are handled:

- There is a remarkable difference between of the Turkish teacher candidates and classroom teacher candidates, in favour of Turkish teacher candidates, when taken into account the summarizing skills of the informative articles. Turkish Teachers' skills are in "medium" level, but classroom teachers skills are in "low" level.

- In respect to the summarizing skills of the narrative articles, in favour of the Turkish teachers, there is a remarkable difference between classroom teachers. Turkish Teachers' summarizing skills in this type of article is in "medium" level, classroom teachers' skills are in "low" level.
- In the skills of summarizing relating to both kinds of article, there is a great difference in favour of informative articles rather than narrative ones. In general the teachers' skills of summarizing the informative articles are in "medium" level, on the other hand the narrative articles' summarization is in "low" level.
- In terms of the evaluation standards that are determined about the ability of article summarizing, generally the teacher candidates are in "low" level in the phase of "erasing", in the phases of "generalizing" and "reestablishment" Turkish teacher candidates are in "medium" level, classroom teachers are in "low" level.
- Schoolmarmas are more successful than schoolmasters in article summarizing.
- There is a stunning difference between the teacher candidates' reading habits and their success in article summarization- when taken into account the number of the books they have read in the last one -year-period.

By the help of the study, it is observed and understood that the teacher candidates, who are going to teach the mother tongue, are in lack of information and ability during the process of summarization of the reading materials in the teaching aids. In this sense, the education programs applied in the faculties of education should be revised and in the process of teacher formation, in order to teach the summarization skill effectively, the appropriate teaching methods and techniques should be used and in this field the necessity of specialist and competent instructors should be supplied.

**Key Words:** Reading, The Strategies of Reading Comprehension, Summarization, Turkish and Classroom Teacher Candidates, Teaching of Turkish.

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, **“Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri”** başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

24/11/2011

Sema OKUR

## ÖN SÖZ

Öğretmen adaylarına hem meslekleriyle hem de alan dersleriyle ilgili yeterlilikler üniversite eğitimleri sırasında kazandırılmalıdır. Çünkü öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında oluşturacakları birikim, onların öğretmenlikleri boyunca mesleğe gösterecekleri özen ile uygulayacakları öğretim tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının, okuduğunu anlama düzeylerine yönelik yapılan çalışmalara ek olarak anlamının üst bilişsel bir kolu olan özetleme becerisini tespit etmek adına yapılan bu çalışmayla; okuduğunu anlama, okuma stratejileri ve özetleme konusunda çalışma yapanlara ve öğretmen yetiştirme programı geliştirme çalışmalarına farklı bir bakış açısı sunmak istenilmektedir.

Araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve temel kavramları çalışmanın birinci bölümünü meydana getirmektedir.

Kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar, çalışmanın ikinci bölümünde yer almaktadır. İlgili araştırmalar iki ana başlık altında incelenmiştir:

- a) Okuma stratejileri ile ilgili araştırmalar
- b) Özetleme ile ilgili araştırmalar

Araştırmanın yöntemi, kapsamı, sınırlılıkları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri çözümleme teknikleri çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının



Türkçe öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerine ilişkin sonuçlar değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmada sabrıyla ve birikimiyle bana yol gösteren, yardımcı olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY'a ve araştırmanın başından sonuna dek her zaman desteğini aldığım kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ'e; araştırma boyunca yardımlarını, görüşlerini benden eksik etmeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ'a, Yrd. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Gülşen YEĞEN'e; üzerimde emeği geçen arkadaşım Sezen TEZCAN ve Gökçen TEKİN'e; hayatımın her aşamasında benimle olan anneme, kardeşime ve dualarıyla hep yanımda olan anneanneme teşekkürü bir borç bilirim...

**Sema OKUR**

*Babam Süleyman Okur'a ithafen...*

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
TABLolar LİSTESİ .....	xv
KISALTMALAR CETVELİ .....	xvii

### BÖLÜM – I

<b>1. Giriş</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.3. Alt Problemler .....	4
1.4. Araştırmanın Amacı .....	4
1.5. Araştırmanın Önemi .....	6
1.6. Araştırmanın Sayıtlıları .....	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.8. Tanımlar/Temel Kavramlar .....	8

### BÖLÜM – II

<b>2. Kuramsal Temeller</b> .....	10
2.1. Metin Kavramı ve Tanımı .....	10
2.2. Metnin Yapısı .....	13
2.2.1. Küçük yapı (micro structure) .....	14
2.2.2. Büyük yapı (macro structure) .....	15
2.3. Metnin Özellikleri .....	20
2.3.1. Bağdaşıklık .....	20
2.3.2. Tutarlılık .....	21

2.3.3. Amaçlılık .....	22
2.3.4. Kabul edilebilirlik .....	23
2.3.5. Bilgilendiricilik .....	23
2.3.6. Durumsallık .....	24
2.3.7. Metinler arası ilişkiler .....	25
2.4. Metin Türü Ayrımı .....	26
2.4.1. Bilgilendirici (öğretici) metinler .....	31
2.4.2. Öyküleyici (yazınsal-kurmaca) metinler .....	34
2.5. Okumanın Tanımı .....	37
2.6. Okuma ve Anlama .....	40
2.7. Metin Okuma Süreçleri .....	45
2.7.1. Bütünleştirici (bottom up) okuma süreci .....	46
2.7.2. Çözümleyici (top down) okuma süreci .....	47
2.7.3. Etkileşimsel (interactive) okuma süreci .....	49
2.8. Okuma-Anlama Stratejileri .....	50
2.8.1. Okuma öncesi stratejileri .....	53
2.8.2. Okuma sırası stratejileri .....	53
2.8.3. Okuma sonrası stratejileri .....	54
2.9. Özetleme .....	57
2.9.1. Özetleme stratejileri .....	60
2.9.2. Özetleme kuralları .....	68
2.10. İlgili Araştırmalar .....	74
2.10.1. Okuma stratejileri ile ilgili araştırmalar .....	74
2.10.2. Özetleme ile ilgili araştırmalar .....	79

## **BÖLÜM – III**

<b>3. YÖNTEM</b> .....	85
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	85
3.2. Evren ve Örneklem .....	86
3.2.1. Örnekleme İlişkin Betimsel Bilgiler .....	86
3.3. Veri Toplama Araçları .....	95

3.3.1. Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. Bilgileri toplamak için kullanılan anket formu .....	95
<i>Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. Bilgileri toplamak için kullanılan anket formunun değerlendirilmesi .....</i>	96
3.3.2. Bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri .....	96
3.3.3. Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi .....	97
<i>Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin güvenilirliği .....</i>	101
<i>Özet metinleri değerlendirme ölçeğini puanlama .....</i>	101
<i>Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin değerlendirilmesi .....</i>	102
3.4. Verilerin Toplanması .....	102
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri .....	103
<b>BÖLÜM – IV</b>	
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>105</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	105
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	107
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	110
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	112
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	114
<b>BÖLÜM – V</b>	
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>116</b>
5.1. Sonuçlar .....	116
5.2. Öneriler .....	117
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>119</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>136</b>
EK-1. Kişisel Bilgi Formu .....	136
EK-2. Bilgilendirici ve Öyküleyici Okuma Metinleri .....	137
EK-3. Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği .....	146
EK-4. Metinler İçin Cevap Anahtarları .....	147
EK-5. Güvenirlilik İçin Düzenlenen Ölçek .....	149

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1: Metnin Büyük Ölçekli Yapısı .....	17
Şekil 2: Metnin Büyük Ölçekli Yapısı .....	17
Şekil 3: Dijk(1980)'ın Hikâye Yapısı .....	36
Şekil 4: Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Etmenler .....	42
Şekil 5: Bütünleştirici Okuma Modeli .....	47
Şekil 6: Çözümleyici Okuma Modeli .....	48
Şekil 7: Özet Bir Metin Oluşturulması İçin Uygulanması Gerekenler .....	62

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Amaçları .....	53
Tablo 2.2: Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları .....	54
Tablo 2.3: Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları .....	55
Tablo 2.4: Karatay (2007)'ın Okuma Stratejileri Sınıflandırması .....	56
Tablo 2.5: MŞAİD Stratejisinin Uygulama Şekilleri .....	61
Tablo 2.6: Büyük Ölçekli Yapı Kuralları .....	64
Tablo 2.7: Özetleme Ediminin Gerçekleştiği Süreç .....	67
Tablo 2.8: Özetleme Edimindeki Stratejiler .....	68
Tablo 2.9: Özetleme Yaparken Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Durumlar .....	74
Tablo 3.1: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	87
Tablo 3.2: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	89
Tablo 3.3: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebebine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	90
Tablo 3.4: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	92
Tablo 3.5: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	93
Tablo 4.1: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	106
Tablo 4.2: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	108
Tablo 4.3: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	110

Tablo 4.4: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	112
Tablo 4.5: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Okuma Alışkanlıklarına, Son Bir Yılda Ders Kitabı Dışında Okudukları Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	114



## KISALTMALAR CETVELİ

ALA: American Library Association (Amerikan Kütüphane Derneği)

bk.: Bakınız

f: Kullanım sıklığı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Öğrenci sayısı

ÖYS: Öğrenci Yerleştirme Sınavı

S: Standart sapma

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

vb.: Ve benzeri

vs.: Ve saire

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

X : Aritmetik ortalama

# BÖLÜM - I

## 1. Giriş

Bilgiyi kazanmanın, öğrenmenin ve aktarmanın pek çok yolu vardır. Amaçlı olarak uygulanan geçerli ve kapsamlı yollardan birisi, okumadır. Çağımızda okuma, anlama ve anladığını aktarma kültürel gelişmişlik düzeyinin temel ölçütleri olarak kabul edilir. Bununla birlikte okuma, okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan özetleme, günümüzde süreç değerlendirilmesiyle şekillendirilen ana dili eğitiminin de önemli becerilerindedir. Gelişen dünyanın istediği nitelikli insan sayısının artırılmasında, yani okuduğunu anlayan ve aktaran bireylerin yetiştirilmesinde, eğitim kurumlarında özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ancak bu görevi üstelenecek öğretmenlerin öncelikli olarak güçlü bir akademik yeterliliğe ve alan bilgisine, mesleki olarak kendini yenileme ve geliştirme gücüne sahip olması gerekir. Bu sebeple bu araştırmada ana dili eğitimi verecek olan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Eğitim ve öğretimin temel kolu olan öğretmenlerin, okuduğunu anlama ve anladığını özetlemeye yönelik yeterliliklerinin belirlenmesiyle eğitim sistemindeki işleyiş ve Türkçenin öğretimine hizmet etmek istenilmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, amaca, öneme, sayılıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve temel kavramlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu:

Günümüzde kültürel, sosyal ve teknolojik alandaki pek çok değişme, gelişme ve ilerlemeye paralel olarak bilginin de artış gösterdiği ve çeşitlendiği görülmektedir. Artan bilginin doğru biçimde kavranması, sınıflandırılması ve aktarılması; fikir, haber, duygu ve düşüncelerin paylaşılması süreci olan iletişimin temel amacıdır. İletişimin kullanılabilen en yaygın aracı ise dildir. Dil; yaşantıları, kültürleri anlama ve aktarmada kullanılan, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan etkili bir iletişim unsuru, semboller sistemi, bilgilenme aracıdır.

İnsan, yaşamı boyunca kendini tanıma, ifade etme, geliştirme ve değerlendirme becerisine sahip tek varlıktır. Kişinin bu becerilerini gerçekleştirme, hayatını sürdürmesi ve anlamlı hâle getirmesi ise ana dili ile mümkündür. Çünkü kişi öncelikle ana diliyle düşünür ve iletişim kurar. Ana dilinin en doğru şekilde kullanılması noktasında, geçmişten bugüne değin eğitim ve öğretimin önemli bir rolü vardır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında öncelikle üzerinde durulması gereken unsur ana dili eğitimi ve öğretimi olmalıdır. Ana dili ile iletişimin bir yanını, anlatma (yazıyla veya sözle); diğer yanını ise, dinlediğini ve okuduğunu anlama oluşturur.

“Ana dili öğretiminin bütün aşamalarında, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel edimlere dayanmaktadır. Dil becerileri, söz konusu edimlerin birbirini bütünleyen ilişkileri içinde edinilmektedir” (Sever, 2000: 8). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, Türkçe dersinin, temel dil becerilerinin kazandırılmasına hizmet ettiği belirtilmiştir. Bu temel becerilerden biri olan okuma; sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, anlamlandırılması, yorumlanmasına dayanan ve uygun amaç, yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen zihinsel bir beceri; anlam kurma sürecidir. Öğrenmede önemli rol üstlenen okuma, yalnızca kelimeleri tanıma süreci değildir; temel amaç okunan bir metnin anlaşılmasıdır.

Eğitim-öğretim ortamlarında, öğrenme sürecinde, öğrenci metinlerle sürekli

etkileşim içindedir ve bu metinleri daha rahat anlamak adına çeşitli okuma stratejilerinden yararlanır. Öğrenciler, okuma stratejileri sayesinde okuduğunu anlama sürecinde farkında olmadan kazandıkları becerileri geliştirme ve yeni beceriler kazanma imkânını elde ederler.

Özetleme ise okunan bir metnin özünü yakalama ve metne bakmadan özgün cümlelerle o metnin aslını yansıtabilmeye dayalı bir okuduğunu anlama ve öğrenme stratejisidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin metindeki önemli düşünceleri bulmasını ve metni en doğru, tutarlı şekliyle kısaltmasını gerektiren, kavrama ve hatırlamayı artıran özetleme; öğrenciyi anlamak için okumaya yöneltir. Okuduğunu anlamaya dayalı bu beceriyi gerçekleştirmek, yazının çatısını gösteren şemayı oluşturmak demektir.

Günümüzde yapılan araştırmaların birçoğu eğitim-öğretim sürecinde okuduğunu anlama, yazma becerilerinin ve okuma stratejilerinin kazandırılıp geliştirilmesine dair sorunlar olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, öğrenciler tarafından okuma süreci sonunda oluşturulmuş özet metinlerin nitelikleri ve özetlemenin öğretimi konusunda araştırma yapan Keçik (1992), Çakır (1995), Görgen (1997), Çıkrıkçı (2004), Deneme (2008) gibi araştırmacıların verileri de genel olarak öğrencilerin hiçbir sistematigi olmayan yöntemlerle özetleme yaptıklarını ve asıl metinle örtüşmeyen, anlamca eksik yeni metinler ürettiklerini ve bu yüzden özetlemenin öğretimi üzerinde daha çok çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sorunların çözümünde ise şüphesiz en büyük rolü, program ve öğrenci arasında yer alan eğitici uzmanlar yani öğretmenler oynamaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin belirlenmesi, mevcut sorunların kökenine inmek ve çözümü için yeni bir bakış açısı sunmak adına önemlidir. Bu sebeple bu konu üzerinde çalışılması gerektiği düşünülmüştür.

## 1.2. Problem Cümlesi:

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin düzeyi nedir?

### 1.3. Alt Problemler:

- 1.3.1. Öğretmen adaylarının *bilgilendirici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre* anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1.3.2. Öğretmen adaylarının *öyküleyici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre* anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1.3.3. Öğretmen adaylarının *bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 1.3.4. Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, *cinsiyete göre* anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1.3.5. Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, *okuma alışkanlıklarına; son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre* anlamlı bir fark göstermekte midir?

### 1.4. Araştırmanın Amacı:

Gelişen dünya şartları, eğitim sistemimize geleneksel yaklaşımların ötesinde farklı anlamlar yüklemiştir. Eğitim sistemimiz eleştirel düşünebilen, yaratıcı niteliklere sahip ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi ise eğitim-öğretim süreci içinde öğrenci, öğretmen ve program olgusunun belli bir uyum içinde ilerlemesine bağlıdır.

Türk eğitim-öğretim programlarında, ana dili eğitimi ve öğretimi Türkçe dersleri bünyesinde yürütülmektedir. Türkçe; öğrencilerin hem zihin hem de ruh gelişimlerini etkileyen, bilgiden çok beceriyi geliştiren bir derstir. Bu nedenle eğitim-öğretimin hangi seviyesinde olursa olsun Türkçe ve Türk Dili dersleri üzerine daha fazla yoğunlaşılmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar “ilk, orta ve üniversite öğrencilerinin Türkçeyi kullanma becerilerinin son derece zayıf olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak da genelde öğrenciler ile öğretim programları gösterilirken dersin hedef kitlelere aktarılmasında asıl rolü üstlenen öğretmenlerin, alan derslerine yönelik bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde fazlaca durulmamaktadır” (Bağcı, 2007:3).

Eğitim sistemimizin etkili bir biçimde işleyişini sağlamakta üzerinde en çok denetim gücünün bulunduğu unsur, öğretmen yetiştirilmesi sürecidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme, AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmeyle benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Benzerlikler genellikle öğretmen yetiştirme programlarının boyutları, sorunlar ve arayışlar düzeyindedir. Farklılıklar ise öğretmen yetiştirmede yaklaşım farkı, öğretmen yetiştirmede süre, öğretim elemanlarının sayısı ve niteliği, öğretmen adaylarının başlangıç eğitimine kabulündeki ölçütler, öğretmen yetiştirme modelleri ve öğretim elemanlarının araştırma, geliştirme faaliyetlerinde görev alması konularında görülmektedir (YÖK, 2007 aktaran Yılmaz, 2010: 4).

Bu farklılıklar doğrultusunda Türkiye’de, eğitim-öğretim camiasına her yönüyle donanımlı öğretmen yetiştirmek adına, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve niteliklerinin yükseltilmesine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bazı araştırmacılar, kendilerine göre belirledikleri yeterlilik anlayışını benimsetmiş, bazıları ise yurt dışındaki araştırmalara dayanarak yeterlilik ölçütleri ortaya koymuşlardır. Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliğiyle yapılan çalışmalara göre çağdaş öğretmenler; “eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek, yeterli, alanına hâkim, etkin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip” (İlhan, 2004: 55-57) kişiler olmalıdır. Bir öğretmenin bu beceri ve yeterliliklere sahip olabilmesi ise öncelikle “okuduğunu anlayabilmesi ve bu konuda ileride öğrencilerine rehber olabilmesi için metnin tamamını kavraması, onu meydana getiren kelimeler, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü doğru ve eksiksiz anlaması”na (Karatay, 2007: 3) ve okuduğunu anlama stratejileri konusunda farkındalık sahibi olmasına bağlıdır. Okuduğunu anlama stratejileri; okunan metni anlamayı geliştirmek, okuma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele etmek, kavrama ve yorumlamadaki başarısızlıkları ortadan kaldırmak adına uygulanan çalışmalardır. Bu çalışmalar içinde değerlendirilen biliş üstü stratejilerden biri ise özetlemedir.

Özetleme; anlamlandırma stratejilerinden biri olup belli kurallara uymayı

gerektiren, kendi içinde sistematığı olan bir stratejidir. Karmaşık bilişsel işlemler gerektiren özetlemenin öğretilmesi, eğitim alanında elbette ki önemli bir çabadır. Fakat ilk aşamada, ana dili eğitimi verecek olan kişilerin bu öğretimi yapabilmesi için yeterli donanıma sahip olup olmadığı belirlenmelidir. Bu nedenle araştırmada, ileride öğretici konumunda bulunacak öğretmen adayları tarafından oluşturulan özet metinlerin niteliksel özellikleri belirlenerek özetleme becerisine ilişkin durumlarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmayla; eğitim sistemimizdeki okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin sorunların kaynağına ulaşmak için alternatif bir yol üretmek; öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına, metin türlerine vb. pek çok değişkene göre özetleme becerilerini tespit ederek öğretmen yetiştiren kurumlara ve konuyla ilgilenen araştırmacılara veriler sunmak istenilmektedir.

#### 1.5. Araştırmanın Önemi:

Ana dili öğretimi; kendini, çevresini, durumları, olayları doğru ve tam olarak anlayabilen, anlatabilen bireylerin yetiştirilmesinde temel unsurdur. Bireyin yaşamı boyunca içinde bulunduğu hayatı anlaması ve o hayata uyum sağlaması, aldığı ana dili eğitimi ve öğretimiyle mümkündür. Dil öğretimindeki temel becerileri kazanmış bir öğrenci aktif olarak düşünceler üretebilir, bunları aktarabilir ve kendini her yönden geliştirebilir. Bu bağlamda istenilen bu öğrenci profilinin yetiştirilmesinde, dil öğretimindeki temel becerilerin kazandırılmasında, ana dili öğretimi ile yükümlü olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerine önemli roller verilmektedir. Öğretmen; öğrenme ve öğretme sürecinde temel becerilere yönelik belli yeterliliklere sahip olduğu ve bu yeterlilikleri kazandırabildiği müddetçe eğitim-öğretim etkinliği başarıyla sonuçlanacak, öğrenme süreci tam ve verimli olarak gerçekleştirilecektir.

Öğrencinin, öğrenme sürecine katılımında ve bunun sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesinde anlayarak okumanın önemli derecede etkisi vardır. Bu nedenle son yıllarda okuduğunu anlama ve buna bağlı olarak da özetleme stratejileri alanındaki çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Söz konusu çalışmaların sonuçlarında ise okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde özetleme gibi çağdaş strateji ve

tekniklerin görevinin büyük olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmalar genel itibarıyla ilk ve ortaöğretim öğrencileri örneklem alınarak yapılmıştır. Hâlbuki bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan yararlanılarak eğitim sistemimizdeki sorunların temel nedenine ulaşmak, eğitimin kalitesini artırmak amaçlanıyorsa; okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin hem öğrenci hem program hem de öğretmen boyutunun ele alınarak yapılan çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ana dili öğretiminden sorumlu öğretmen adaylarının özetleme becerilerine yönelik yeterlilikleri incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında meslekleriyle ve alan dersleriyle ilgili oluşturacakları birikim, onların öğretmenlikleri boyunca mesleğe gösterecekleri özen ile uygulayacakları öğretim tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının, okuduğunu anlama düzeylerine yönelik yapılan çalışmalara ek olarak anlamının üst bilişsel bir kolu olan özetleme becerisini tespit etmek adına yapılan bu çalışmanın; okuduğunu anlama ve yazma becerileri, okuma stratejileri, özetleme konusunda çalışma yapanlara ve öğretmen yetiştirme programı geliştirme çalışmalarına yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### 1.6. Araştırmanın Sayıtları:

- Araştırmaya alınan örneklemin, üniversiteye yerleştirme sınavı Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerine yerleştirilme yüzdesi dikkate alınarak evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.  
Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının özetleme ölçütlerini kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla adaylardan alınan, biri bilgilendirici diğeri kurgusal olan iki okuma metninin özetleri, adayların özetleme konusundaki bilgilerini ve uygulama düzeylerini yansıtmaktadır.
- Öğretmen adaylarının üniversitelerinde bu konuyla ilgili aldıkları öğrenme nitelikleri aynı düzeydedir.
- Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bu konuyla aldıkları öğrenme nitelikleri bölümlerine ve üniversitelerine göre farklılaşmamaktadır.



### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları:

- Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği ana bilim dallarında dördüncü sınıfta öğrenim gören iki yüz öğretmen adayıyla sınırlıdır.
- Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme yeterliliklerini belirlemek için öğrencilerin her birinden alınan iki farklı özet metin, 200 öyküleyici ve 200 bilgilendirici olmak üzere toplam 400 özetleme metni ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar / Temel Kavramlar:

Araştırmanın bu bölümünde konuyla ilgili tanımlara ve belli başlı temel kavramlara yer verilmiştir.

**Metin:** İletişimsel işlevi gerçekleştiren dilsel öğelerle oluşan, sözlü ya da yazılı olarak üretilen ve anlam bütünlüğü olan birimdir.

**Metnin Büyük Ölçekli Yapısı:** Metnin genel anlamını ve özünü yansıtan, metnin bütünüyle incelenmesinde, özümsemesinde önemli rol oynayan yapıdır.

**Bilgilendirici Metin:** Bilinen ya da bilinmeyen bir olgu, konu, düşünce hakkında okuyucuya bilgi aktaran, açık ve sade bir dille yazılmış metin tipidir.

**Öyküleyici Metin:** Gerçekleşmiş ya da gerçekleşmesi mümkün olayları durum, yer ve zaman belirterek okuyucunun gözünde yaşatarak anlatan kurgusal metin tipidir.

**Okuma:** Yazılı ya da yazısız bir metindeki dil kurallarının anlamlandırılması,

yorumlanması, metin ile okuyucu arasında iletişim sürecinin kurulmasıdır.

**Anlama:** Metnin derinliğine inme, metindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri bulup bunların birbiriyle ilişkisini inceleme, metinle ilgili yorum, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel faaliyetleri içeren süreçtir.

**Okuduğunu Anlama Stratejileri:** Okunan metni anlamayı geliştirmek, okuma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele etmek, kavrama ve yorumlamadaki başarısızlıkları ortadan kaldırmak adına okuyucu tarafından uygulanan çalışmalardır.

**Özetleme:** Kişinin bir metindeki bilgileri edinmesi ve kendi sözcükleriyle yeniden yapılandırmasına dayanan, metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıran etkili bir okuma stratejisidir.

**Özetleme Kuralları:** Bir metni, okumamış birine en doğru biçimde aktarırken izlenmesi gereken sıra; kullanılması gereken strateji ve tekniklere verilen en genel isimdir.

## BÖLÜM - II

### 2. Kuramsal Temeller

#### 2.1. Metin Kavramı ve Tanımı

Metin; iletişimsel işlevi gerçekleştiren dilsel birimlerin art arda gelerek oluşturduğu, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan bir yapıdır ve pek çok yerde tanımlanan dil sisteminin en önemli parçasıdır. Metin kelimesi, Arapça kökenlidir ve Türkçe Sözlük'te, "1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst; 2. Basılı veya el yazması parça." (TDK, 2005: 1382) anlamlarıyla açıklanmıştır. Osmanlıca-Türkçe Lûgat'te metin kelimesi, "Bir yazıyı şekil ve noktalama hususiyetleriyle birlikte meydana getiren kelimelerin topu." şeklinde tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2000: 633). Metin, İşeri (1998: 11) tarafından "Okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan, sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık; dilsel bir üründür." şeklinde tanımlarken Keçik ve Uzun (2004) tarafından iletişimin birimi olarak ifade edilmiştir. Günay (2007: 44) metni, "Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü, bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik, devingen bir bütün." şeklinde, Akyol (2010: 233) ise "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılan yapı." şeklinde tanımlamıştır. Erkul (2004: 80)'a göre metin:

- Okumaya konu olan bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini izleyen cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir.
- Zengin anlamlı bir dil birliğidir.
- Anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamıdır.

- Cümlelerden oluşmayıp, onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesidir.
- Yazar tarafından bilinçli olarak yapılan bir dil düzenlemesidir.

‘Metin’ denildiğinde genelde bir düşüncenin veya tecrübenin yazıya dökülmesi akla gelmektedir. Fakat bazı araştırmacılar, metin çatısı altında yalnızca yazılı ifadelerin değerlendirilmemesi gerektiğini, iletişimi sağlayacak her unsurun metin oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

“Siegel (1984) ve Rowe (1987)’a göre kendisinden anlam kuran her nesne metindir. Yani sadece yazılı ve sözlü ürünler değil, aynı zamanda görsel ürünler de metin olarak nitelendirilebilir” (aktaran Akyol, 2010: 233). Bu görüşü savunanlardan bir diğeri olan “Lehtonen (2000)’e göre ‘metin’, anlamın herhangi bir formu olabilir: yazılar, fotoğraflar, filmler, gazeteler, dergiler, reklamlar ve insanların kullanmış olduğu ifadeler. Bunların hepsi dönüşümlü olarak genellikle yazılı kelimeleri, konuşmaları, şekilleri ve sesleri birleştirir” (aktaran Özkara, 2007: 35).

Metin; sesbirimleri, biçimbirimleri, sözcükleri ve tümceleri inceleyen, sözlü ya da yazılı olarak üretilen, metin dil bilimin temelini oluşturan unsurdur. Gündelik dilde ve bilim dilinde değişik şekillerde, farklı sınıflandırmalarla tanımlanan metin; herhangi bir konu veya olayı açıklamak ve anlatmakla görevli kelimelerin, cümlelerin örgü şeklinde bütünleşip dokunması ve bir söylem yaratmasıyla gündeme gelen dilsel dizgelerin en genel adıdır. “Başı ve sonu belli dilsel yapıların art arda gelmesiyle anlamlı olan bu kavramın, Latince ‘kumaş’ anlamındaki ‘textus’ sözcüğünden geldiği söylenir. Kumaş nasıl ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturuyorsa, metin de kendini oluşturan öğelerin birbirlerine aşama aşama eklenmesiyle bir dokuma süreci sonunda ortaya çıkar” (Akbayır, 2006: 215). ‘Örgü’, bu ‘dokuma’ sürecini belirten bir sözdür. Benzetme ilişkisi kurmak için kullanılan ‘örgü’, ‘dokuma’ sürecine simgesel anlamlar katar, ait olduğu dağarcıktan çıkarak dilsel bir ürün; metin alanında kullanılan bir terim olur.

Metin; dilsel açıdan birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümlelerle gerçekleşir ve cümle, Türkçe Sözlük'te "1. Bir yargı bildirmek için tek başına kullanılan çekimli bir fiil veya çekimli fiille kurulan kelimeler dizisi, tümce; 2. Dizge, sistem." (TDK, 2005: 377) şeklinde açıklanmıştır. Ergin (2002: 373) cümleyi "Bir fikri, bir düşüncüyü, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi, tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubu." şeklinde, Özdemir (2010: 49) ise "Anlatımın temel birimi olması yönünden bildirişim aracı olarak dilin en üst basamağındaki unsur; dilin yargı bildiren anlamlı tek birimi." olarak tanımlamıştır.

Metin beş açıdan tümceye (cümleye) benzetilebilir:

1. Tümce nasıl konuşanın düşüncesini dile getirirse metin de yazarın düşüncesini dile getirir. Metnin tümü; içinde yer alan tümcelerin dile getirdiğinden daha yoğun, karmaşık bir anlam taşır. Bu nedenle metni oluşturan tümcelerin tek tek anlaşılması, metnin tüm olarak anlaşılması değildir.
2. Tümce nasıl sözcüklerden oluşan bir birleşimse, metin de bir öykü oluşturmak ve kişileri eylem içinde belirlemek için bir araya getirilmiş olayların bir birleşimidir.
3. Tümcenin anlamı nasıl sözcüklere bağlıysa, metnin anlamı da parçaların anlamına bağlıdır.
4. Tümcenin her sözcüğünün (ya da metnin her parçasının) anlamı, bu sözcük (ya da parça) yerine tümün mantığını bozmadan geçebilecek seçeneklerin düşünülebilmesiyle ve bu seçeneklerden 'başka' oluşuyla belirlenir.
5. Metin, anlamını -tıpkı tümce gibi- dizimsel kurallar içinde ve dizisel karşıtlıkları göz önüne alarak üretir" (Yüksel, 1981, aktaran Günay, 2007: 46).

Dilbilimsel açıdan metin ve cümle yapıları arasında ortak noktalar bulunabilir; fakat cümle, dil bilgisinin temel taşıdır, biçimsel bir birlik, durağan bir tabandır; metin ise dil dışı öğelerle kavranabilen, anlamsal bir birlik, devingen bir süreçtir.

Metin, cümlelerle gerçekleşen bir yapıdır ve bu yapının dil bilimi açısından incelenmesi yakın tarihlerde başlamıştır. “Bu durumun iki temel nedeni vardır. Birincisi, cümlenin iletişimde kullanılan en büyük yapı olarak kabul edilmesi; ikincisi ise Amerikalı dil bilimci Chomsky’nin dili ‘sonsuz sayıda cümle üretilebilecek sınırlı bir düzenek’ olarak tanımlamasıdır” (Karatay, 2007: 18). Ancak metin dil bilim araştırmacıları, yalnızca cümlenin iletişimde temel kabul edilmesini yetersiz görmüşler en büyük dilsel birimin cümle değil, metin olduğu tezini ileri sürmüşlerdir.

Halliday ve Hasan (1976)’a göre;

Metin, dilin kullanımındaki birimidir. O cümlecik ya da cümle gibi dil bilimsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. (...) Metin; biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin, cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır. Buna göre, metin; sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir (aktaran Coşkun, 2005: 38).

Türk diliyle ilgilenen araştırmacı ve yazarların hemen hepsinde cümlenin en temel özelliğinin “hüküm / yargı bildirme” olduğu vurgulanmıştır. Ancak iletişimde cümle boyutunun aşılması gerekliliğinin belirtilmesi, hâlihazırdaki dil oluşumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamış, metin başlığı altında yeni değerlendirme-lerin boy göstermesine imkân sağlamıştır.

## 2.2. Metnin Yapısı

Yapı, çok farklı anlamlar yüklenebilen bir kavramdır. Metin dil bilimciler arasında da yapı kavramı farklı anlamlarda kullanılmıştır. Sorun metindeki yapının tek düzlemde ortaya çıkmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum sadece metinde değil, hayatın her alanında böyledir. Örneğin, yapı kavramını inşaatla ilgili olarak kullanan

bir kişi bir sarayın ‘yapı’sı derken bahçesi, yemekhanesi, zindanı, kanalizasyon sistemi, toplantı salonları, yatakhaneleri vb. tüm birimlerini bir bütün olarak kastetmiş olabilir. Bir başka kişi ise sarayın bir odasının ‘yapı’sını anlatabilir. Bir başka kişi de saraydaki bir odanın bir duvarının veya duvardaki bir taşın ‘yapı’sını anlatabilir. Bunun gibi metindeki yapılar da tek bir boyutta değil çok boyutta ele alınabilir (Coşkun, 2005: 49).

Metnin yapısı, anlam bütünlüğü olan birimlerin belli bir düzen doğrultusunda birleşmesidir. “Her metin bir yapıya sahiptir. Metin yapısı, okuyucuya mesaj taşımak için metindeki düşüncelerin nasıl organize edildiğini kapsamaktadır; okuyuculara, metindeki düşünceler ile önemli ve önemsiz içeriği ayırt etme arasında bağlantı kurmaya yardım eder” (Saenz ve Fuchs, 2002, aktaran Sallabaş, 2007: 24).

Bir metnin yapısında bulunan unsurları temelde metin içi ve metin dışı ögeler olmak üzere iki başlıkta değerlendirmek mümkündür. Metin içi ögeler yazarın metinde kurduğu, anlamı bir araya getiren bütün dil yapılarını içermektedir. Metin dışı ögeler ise kitabın kapağı, içindekiler bölümü, kaynakları, ön söz, ithaf, baskı bilgileri gibi daha çok okuyucuyu metne hazırlayan, ilk karşılaşma sürecinde devrede olan unsurlardır (Balcı, 2009: 75).

Metin dil bilim kuramcıları, anlamlandırma ve çözümleme süreçlerinin bir ürünü olan metinde, iki temel düzlem olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar: Küçük ve büyük ölçekli yapı düzlemleridir.

### 2.2.1. Küçük yapı (micro structure)

Bir metnin veri tabanı olan ve cümleler arası yapı özelliklerini kapsayan küçük ölçekli yapıyı, Kuzu (2003: 45) “Bir sözcenin bir önceki ve bir sonraki sözce ile kurduğu mantıksal bütünlüğe göre belirlenen yapı” şeklinde tanımlamıştır. Günay (2007: 67-68)’a göre ise küçük yapı “Tümceler arası düzenlemeyi ilgilendirir. Bağıntı, yinelenme, art gönderim ve ön gönderimler, eksiltili yapı, eylem zamanı, tümceler arası

bağıntı ögeleri, metnin belirticileri, çıkarsamalar gibi durumlar metnin küçük yapısına yönelik incelemelerde ele alınır.”

Metnin küçük ölçekli yapısı, o metni oluşturan cümleler arasındaki ilişkilerden oluşur. “Bağdaşıklık” olarak adlandırılan bu ilişkilerin bazıları yukarıda belirtildiği gibi sözcüksel nitelikli, bazıları ise dil bilgisel niteliklidir.

Halliday ve Hasan (1976) , bu ilişkileri beş başlık altında toplamıştır:

1. Gönderim (Reference)
2. Değişirme (substitution)
3. Eksilti (ellipsis)
4. Bağlaç (conjunction)
5. Sözcüksel Bağdaşıklık (lexical cohesion) (aktaran Ülper, 2008: 21).

#### 2.2.2. Büyük yapı (macro structure):

Metindeki mantıksal, anlamsal bütünlüğü çağrıştıran büyük ölçekli yapı, Karatay (2007: 18)’a göre “Bir metindeki bütün cümleler, metnin konusu, ana düşüncesi, onu yansıtan başlığın açıklanmış hâli”dir. Günay (2007: 68) metnin büyük yapısını “Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin için genel, anlamsal yapının incelenmesi büyük yapı ile ilgili bir betimleme.” olarak kabul etmiştir. Genel bir ifadeyle büyük yapı; metnin bütüncül anlamını ve özünü yansıtır, metnin bütünüyle incelenmesinde, özümsemesinde önemli rol oynar.

Büyük yapı “tematik tümceler veya sözcükler, bağlaçlar, adılar vb. ögelerle dolaysız olarak ya da art arda dizilmiş tümcelerle dolaylı olarak belirtilebilir.” (Dijk ve Kintsch, 1983: 194). Fakat metnin küçük ölçekli yapısında var olan bu ögeler arasındaki ilişki ve diziliş, metin içinde anlamsal bir bütünlük oluşturmak durumundadır. Söz konusu ögelerin bu dizilişine ilişkin anlamsal birleşme okuru, metin içindeki daha büyük birimlerin ilişkilendirilmesine götürür. Bu doğrultuda ise metnin büyük ölçekli yapısı ortaya çıkmaktadır. Büyük ölçekli yapının kuramsal temelini Dijk ve Kintsch (1978)’in “Büyük Ölçekli Yapı Modeli” oluşturmaktadır.



Dijk ve Kintsch, 1978 yılında sundukları “Toward a Model of Text Comprehension and Production” isimli makaleleriyle “Büyük Ölçekli Yapı Modeli”nin genel çerçevesini oluşturmuş; bu modelin bilişsel açılımını ise 1983 yılında yazdıkları “Strategies of Discourse Comprehension” isimli çalışmayla şekillendirmişlerdir. Büyük Ölçekli Yapı Modeli’ne göre, bir metnin yapısında büyük ölçekli ve küçük ölçekli yapı olmak üzere iki düzey bulunmaktadır. Buna göre büyük ölçekli yapı; metindeki genel anlamı, özü içermektedir. Küçük ölçekli yapı ise bu genel anlamın barındığı tabanı oluşturur. Bu modele göre, büyük ölçekli yapının kurulması için; küçük ölçekli yapıda temel oluşturan bilginin belli başlı kurallarla düzenlenip kısaltılması, öz hâline getirilmesi gerekir. Küçük ve büyük ölçekli yapı arasında bu ilişkinin kurulmasıyla üst yapı ortaya çıkarılır ve metindeki konu bütünlüğüne ulaşılır; bu da metnin yorumlanarak anlamlandırılmasını sağlar.

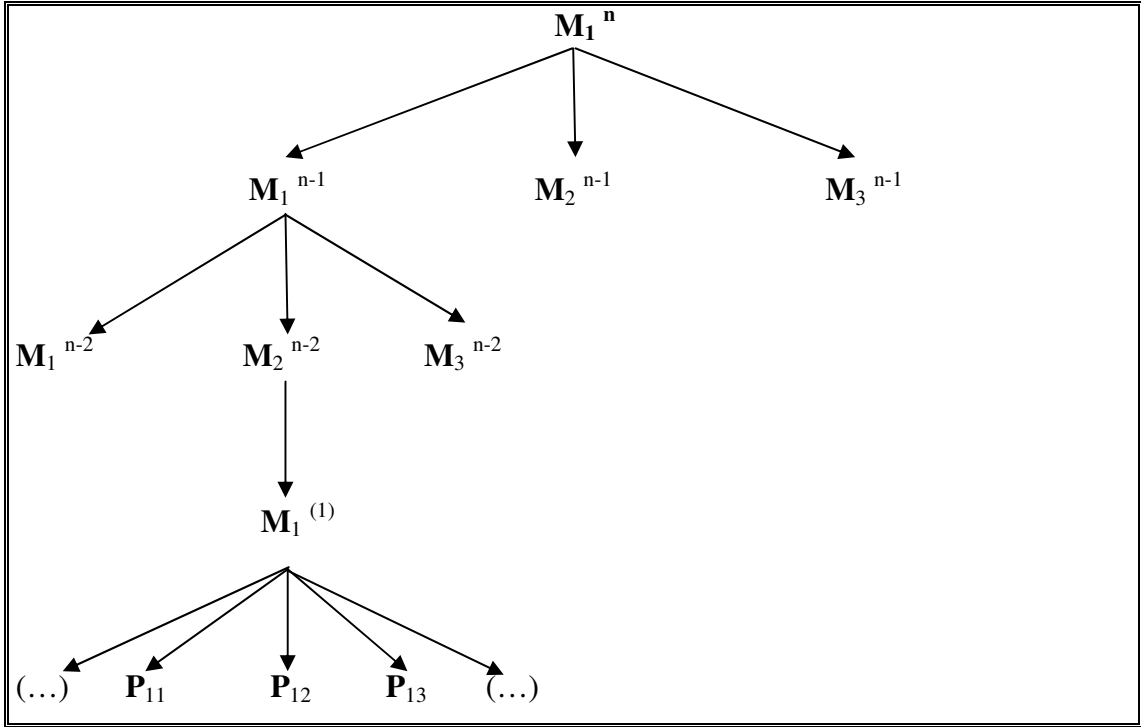


Metin çok katmanlı bir bütündür. Büyük ölçekli yapının oluşturulmasında, anlamlandırılmasında ve çözümlenmesinde bu üç katmanın da göz önünde bulundurulması gerekir.

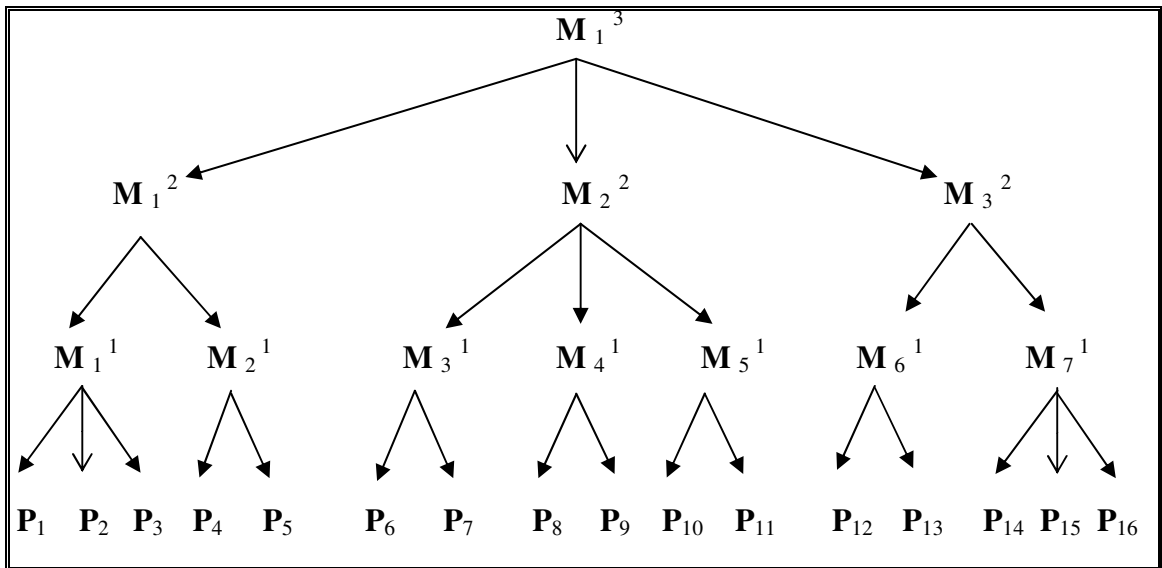
Bu doğrultuda büyük ölçekli yapıların işlevleri kısaca şu maddeler altında belirtilebilir:

1. Karmaşık küçük ölçekli bilgiyi ‘düzenlemek’: Bu anlamsal düzenleme tutarlılık olarak da kabul edilir. Söylem, olaylar, eylem sıralaması içindeki karmaşık bilgiler büyük ölçekli yapı bilgisi ile bellekte düzenlenir. Bellekte bu düzenleme olmaksızın bilginin geri gelmesi ve kullanılması düşünülemez.

2. Karmaşık bilgiyi ‘indirgemek’: Büyük ölçekli yapıların indirgenmiş bilgilerin temsilcileri olduğu söylenebilir (Dilidüzgün, 2008: 82).



Şekil 1. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı (Dijk, 1980-a: 47)



Şekil 2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı (Dijk ve Kintsch, 1983: 191)

Şekil 1’de ve 2’de geçen şemalarla Dijk (1980-a) ve Dijk ve Kintsch (1983)’in

çalışmalarında belirttiği “Büyük Ölçekli Yapı Modeli” somutlaştırılmıştır. Buna göre:

- **M:** Büyük ölçekli önerme
- **n:** Büyük ölçekli yapının üst düzlemi
- **n-1:** n düzleminin altındaki büyük ölçekli yapı
- **n-2:** n-1 düzleminin altındaki büyük ölçekli yapı
- **P:** Küçük ölçekli önerme
- **P11, P12, P13:** Küçük ölçekli önermeler dizisi.

Bu şemalarda her önerme bir diğer önermeye hiyerarşik bir biçimde bağlıdır. Böylelikle küçük ölçekli önermeler dizilerinin bütünleşmesiyle büyük ölçekli önermeler oluşmaktadır. Önermeler bir üst düzlemde azalırken, en üst düzlemde bir tek büyük ölçekli önermeyle birlikte, ilgili metnin temel yapısı yer almaktadır. Oluşan bu önerme metnin büyük ölçekli yapısını meydana getirir. Okuyucu küçük yapıda yani mikro düzlemde yer alan dilsel öğeleri çözümleyerek büyük yapıya yani makro düzleme, metnin anlamına ulaşmaya çalışır.

Dijk ve Kintsch (1983: 232)’e göre “Okuma sırasında, büyük ölçekli yapılar metinde açık olarak belirtilse de belirtilmese de, okuyucunun bunu yapması istense de istenmese de, okuyucular doğal okuma stratejileri ile büyük ölçekli yapıları oluşturabilirler.” Bunun yanı sıra şu da vardır ki bir metnin büyük ölçekli yapısı; metindeki gerçekler, okuyucunun özellikleri, dünya bilgisi, durumsal ilişkiler arasında bağlantı varsa tutarlı olabilir. Diğer bir deyişle, okuyucunun metni anlaması sürecinde bilişsel olarak büyük ölçekli yapıları oluşturması; bilgisine, inançlarına, hedeflerine, ilgilerine ve bunun gibi birçok bağlamsal faktöre bağlıdır.

Dijk ve Kintsch (1983: 199), büyük ölçekli yapılarda etkili olan bu bağlamsal faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Genel kültür bilgisi:
  - a) Kültürel grubun genel aktivite ve hedefleri (tarım vb.)
  - b) Özel olaylar ve eylemler (törenler)
  - c) Özel biyofizik koşullar (iklim, yeryüzü şekilleri, canlılar)
  - d) Özel aletler, nesnelere

2. Sosyokültürel durum:
  - a) Durum tipi (kahvaltı, yolculuk, ziyaret, duruşma, evlilik)
  - b) Katılım kategorileri:
    - i. İşlevler (otobüs şoförü, hâkim, doktor )
    - ii. Roller (anne, arkadaş)
    - iii. Sosyal nitelikler (cinsiyet, yaş vb.)
    - iv. Bireysel nitelikler (kişilik, ilgiler, hedefler)
  - c) Tipik olay ve etkileşimler (yardım, danışma, ödeme)
  - d) Adet ve gelenekler (kanunlar, kurallar, alışkanlıklar)
3. İletişimsel durum:
  - a) İletişimsel etkileşimin genel amaçları
  - b) Genel (global) ve özel (local) söz eylemler
  - c) Gerçek gönderimsel bağlam (kişi ya da nesnelere var oluş durumları)

İşte bu nedenle büyük ölçekli yapılardan farklı yorumlamaların çıkmaması adına okurların; okuduğunu anlama, hafızaya alma, geri getirme, hatırlama ve üretmeye yönelik bilişsel davranışlarını kontrol etmesini sağlayan; böylelikle metnin büyük yapısını ortaya çıkaran hiyerarşik bazı kurallar vardır. Dijk ve Kintsch (1983: 190)'in "Büyük Kurallar (Macrorules)" adını verdiği bu işlemler; "silme (deletion), genelleme (generalization) ve yapılandırma (yeniden kurma/ construction)"dır.

*Silme* işlemi, metindeki düşüncüyü veya bilgiyi tam olarak açıklamayan veya gereğinden fazla betimleyen anlatımlarda uygulanır ve metnin ana düşüncesi bakımından önemsiz, ilgisiz ya da tekrarlanan küçük ölçekli önermelerin çıkarılması olarak adlandırılır. *Genelleme* işlemi, metindeki benzer bilgi ve düşüncelere ait nedenlemelerin ve sonuçların bütünleştirilmesi, aynı anlama gelen kavramlar listesi ya da olaylar zinciri yerine kapsayıcı bir kavramın veya olayın getirilmesidir. *Yapılandırma (yeniden kurma)* işlemi ise, metinde geçen birbirini tamamlar nitelikteki önermelerin genelleştirilmesinin ardından, metnin okuyucu tarafından tekrar değerlendirilmesi, yorumlanması, metnin ana düşüncesiyle bağlantılı anlamlar çıkarması, büyük ölçekli önerme/ler kurmasıdır. Büyük yapı içerisinde geçen ve bir

metnin özetlenmesini sağlayan bu kurallar, araştırmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

### 2.3. Metnin Özellikleri (Metinsellik Ölçütleri) :

Her cümle dizisi kendini metin olarak tanımlamaz. Bir cümle dizisinin metin olabilmesi için bütünlük arz etmesi, kendinden önceki ve sonraki konularla ilişkili olması gerekir. Dilsel bir ürünün metin olmayan cümle ya da söz gruplarından ayrılması, metin olabilmesi, sağlıklı bir iletişim oluşturması için gerekli olan belli başlı ölçütler, özellikler vardır. Beaugrande ve Dressler (1981)'in çalışmalarından kaynak olarak Kuzu (2003), Çıkrıkçı (2004), Keçik ve Uzun (2004), Coşkun (2005), Karatay (2007), Ülper (2008), Balcı (2009) gibi pek çok araştırmacı metinselliğe dair oluşturulan ölçütleri araştırmalarında şu şekilde belirtmişlerdir: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişki.

Metinsellik (textuality) ölçütleri olarak da adlandırılan bu özelliklerin sınıflandırılması çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmıştır ve bu özellikler yaygın olarak metin merkezli ve kullanıcı merkezli olmak üzere 2 başlık altında incelenmiştir.

- Metin merkezli ölçütler: Bağdaşıklık ve tutarlılık
- Kullanıcı merkezli ölçütler: Amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinler arası ilişkidir.

Bu ölçütleri kısaca şöyle açıklayabiliriz:

#### 2.3.1. Bağdaşıklık (cohesion):

Metindeki kelimelerin, cümlelerin bağlanma durumlarını ele alan bağdaşıklık, Kuzu (2003: 49)'ya göre "Metnin yüzey yapısıyla ilişkili olan ve metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklayan metinsellik ölçütü"dür. Günay (2007: 71) ise bağdaşıklığı "Bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişki kuran dille ilgili özelliklerin bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Genel bir ifadeyle bağdaşıklık;

metin içindeki dilsel şekillerin, dil bilgisine ait yapıların, ögelerin birbiriyle ilintili, bağlantılı olmasıdır.

“Bir metindeki yüzey bileşenlerinin dil bilgisel koşullara göre diğerine bağlantılı olması bağdaşıklık ölçütünün önemini ortaya koymaktadır. Bağdaşıklık, metnin içerik şemasını erişilir kılar. Çünkü metindeki bağdaşıklık bağları, içerik şemasındaki düşünsel bağları belirginleştirir; düşünsel bağların kurulmasıyla da metnin tutarlılığı gerçekleşmiş olur” (Beaugrande ve Dressler, 1981, aktaran Kuzu, 2003: 49).

Bir metnin bağdaşıklık açısından incelenmesinde şunlar göz önünde bulundurulur: “Metindeki temel ögeler metin boyunca yinelenir. Her şey çok açık olarak anlatılmaz, bazı kısımlar sezdirilir. Her metnin bir izleği vardır, kullanılan anlatım biçimine uygun dil bilgisel zamanlarla olay anlatılır. Metinde tümceler ve bölümler arası ilişkileri belirten yapılar söz konusudur” (Günay, 2007: 75).

### 2.3.2. Tutarlılık (coherence):

Metnin anlamsal ve mantıksal açıdan bütünlüğünü anlatan tutarlılık, Çıkrıkçı (2004: 29)’ya göre “Dilsel ögelerin konuyla bağlantılı olarak metin oluşturma sürecinde belli bir biçimde metinde yer almasıdır.”. Karatay (2007) ve Balcı (2009) da tutarlılığı metnin tamamındaki uyum, bütünlük olarak tanımlamışlardır.

Bir metindeki tutarlılık, metnin aşağıda belirtilen yönlerden değerlendirilmesiyle incelenebilir:

1. Ögelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.
2. Her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı sağlaması gerekmektedir. Biçimsel açıdan yapıttaki her şey, yapıtın yaratılmasına izin vermek için vardır. Her yeni tümce (cümle) ya da paragraf var olan bilgilere bağıntılı ve onlarla ilişki içinde olmalıdır.

3. İyi bir düzenleme biçimi olmalı, metne yerleştirilecek betimlemeler metinden ayrı olmamalı, metinle doğrudan ilişkili ve yerli yerinde olmalıdır.
4. Söylenmek istenilen şeylerin anlatabilmesi için iyi kurulmuş eksilteli yapılardan yararlanılabilir, bunlara dikkat edilmelidir.
5. Anlamsal tutarlılığın olması gerekir. Başta söylenilen bir şey, metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse anlamsal olarak tutarsızlık gelişir (Günay, 2007: 117-121).

Günay (2007)'ın bakış açısına göre tutarlılık, bağdaşıklık üzerine geliştirilebilecek bir betimlemedir. Çünkü bağdaşıklık da tutarlılık da metnin kodlanmış olan kısmıyla ilgilenir ve ancak bağıntısal olarak ele alınan bir metinde tutarlılık ortaya konulabilir. Bir metindeki bağdaşıklığı incelemek, onun cümlelerinin ve paragraflarının sıralanışını ve çizgiselliğini ortaya koymak demektir; aynı şekilde bir metindeki tutarlılığı incelemek, metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek demektir.

Dijk (1981: 268)'a göre ise tutarlılık “tema, fikir, sonuç veya söylemin özüdür”. Küçük ölçekli tutarlılık ve büyük ölçekli tutarlılık olarak ikiye ayrılır. Bir metinde tutarlılıktan bahsetmek için cümleler arasında mantıksal bir düzen olması ve yerinde yapılan geçişler aracılığıyla metinde birlik sağlanması gerekir. Küçük ölçekli tutarlılık, metindeki her yeni cümle ya da cümleciğin önceki cümlelerle bağlanmasıyla ilgilidir. Büyük ölçekli tutarlılık ise metin parçalarının, metnin bütünündeki konuyla kurduğu mantıksal ilişkiyi belirtir.

Beaugrande ve Dressler (1981: 6) de tutarlılığı, metin merkezli ve okur merkezli olmak üzere ikiye ayırmıştır. Tutarlılık, sadece metne bağlı bir özellik değildir; tutarlılığın ortaya çıkmasında okuyucunun yaşadığı bilişsel süreçler de etkilidir. Metin tek başına bir anlam ifade etmez; metnin anlamı, metinsel bilgi ile okuyucunun bilgi birikiminin etkileşimi ile ortaya çıkar. (aktaran Coşkun, 2005: 101).

### 2.3.3. Amaçlılık (intentionality):

Metnin amacına uygun şekilde bağdaşık ve tutarlı kılınması olan amaçlılık, Karatay (2007: 23)'a göre “Metnin yazımı sürecinde yazarını yönlendiren plandır, doğrudan metin üreticisi ve onun niyetiyle ilgilidir. Metin üreticisinin (yazarın), metni yazmaya başlama, yazımı sürdürme ve düzeltme süreçlerini de içinde barındırır.” Bu ölçütü Günay (2007: 124), Jean-Paul Sartre’ın deyişiyle şöyle açıklamıştır: “İnsan bazı şeyleri söylemeyi seçtiği için değil, onları belli bir biçimde söylemeyi seçtiği için yazardır.” Yani okur da yazar da bir amaç doğrultusunda metne yönelir. Okur ve yazarın amaçlarının ortak noktada buluşması metni anlamlı hâle getirir, başarılı kılar. Metnin ana düşüncesi ve özet kısmı yazarın eserine yansıttığı, okuyana aktarmaya çalıştığı amacıdır.

#### 2.3.4. Kabul edilebilirlik (acceptability):

Kabul edilebilirlik Karatay (2007: 23)'ın ifadesiyle “Metin aracılığıyla herhangi bir konuda yazar ile okuyucusu arasındaki bilgi paylaşımıdır.” Bu ölçütü taşıyan bir metin, iletişimsel amaçlarına uygun bir biçimde bağdaşık ve tutarlı kılınmış, uygun bağlamda kullanılmıştır. “Bir metni alımlayan kişi, gerekli yönlendirmeleri metinden çıkarabiliyorsa, metin bu ölçütü karşılıyor demektir. Tek tek tümcelerin kabul edilebilirliğinden söz edilemez, kabul edilirlilik durumsal bir bağlamda tümcelerin anlam kazanmasıdır” (Dilidüzgün, 2008: 47).

Kabul edilebilirlik, büyük ölçüde okurun bakış açısına ve ilgisine bağlıdır; çünkü okur, kendi dünyasına hitap eden metni anlayabilir. Dijk ve Kintsch (1983) ve Günay (2007)'ın da belirttiği üzere; aynı metnin anlaşılmasında metinle oluşturulduğu toplum, dönem ya da kültür arasında - az ya da çok- var olan ilişkiden yararlanır. Okuyucu açısından bir metnin kabul edilebilirliği, bir yanıyla öznel yanları (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.) diğer yanıyla da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durumdur.

#### 2.3.5. Bilgilendiricilik (informativity):

Bilgilendiricilik, metinde okurun beklentileri doğrultusunda sunulan yeni



bilgidir. “Halliday ve Hasan (1976)’a göre her bilgi birimi iki parçadan oluşur: Dinleyicinin başka kaynaklardan ulaşabileceği *eski bilgi* ve dinleyicinin diğer kaynaklardan elde edemeyeceği *yeni bilgi*” (aktaran Coşkun, 2005: 46). Bir metnin okuyucunun ilgisini çekmesi ve bu ilgiyi ayakta tutması için eski ve yeni bilgileri dengeli bir şekilde taşınması gerekir. Yeni bilgilerin çok olması, okurun metni anlamlandırmasını zorlaştırırken; eski bilgilerin sürekli tekrarlanması ise metni sıradan ve sıkıcı bir hâle getirebilir.

Metinler tek başlarına ifade edildiklerinde kendini yinelemekten alıkoymaz. Bu nedenle her zaman, duruma uygun, metin dışı yeni bilgilere ihtiyaç duyulur. Metin dışı bilgiler; farklı kültürlerden çeviri yoluyla aktarılan metinlerde, eski dönemlerde yazılmış metinlerin yaşayan dile aktarımında yani kültürler arası bilgileri toplama veya aktarma sırasında daha çok kullanılır. “Bu yüzden bazı yazarlar ve çevirmenler, okuyucu kitlesinin anlamakta güçlük çekeceğini düşündüğü durum, olay veya tanım gibi bilgileri ‘çevirmenin notu’ ya da ‘dipnot’ şeklinde verir; bu da o metnin bilgilendirici ölçütü kazandığını gösterir” (Günay, 2007: 125).

### 2.3.6. Durumsallık (situationality):

Metin dil bilimciler tarafından genel olarak “metinlerle güncel durumlar arasındaki bağlantı, ilişki” olarak tanımlanan durumsallık; Toklu (2003: 131)’ya göre “Yazarın metni oluştururken duruma bağlı koşulları dikkate almasıdır.”. Keçik ve Uzun (2004) durumsallığı metnin iletişimsel amaçlarının durum bağlamı içinde belirginleşmesi olarak kabul ederken, Coşkun (2005: 47) “Metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve metin türüne uygun düşecek şekildeki anlatımı” olarak tanımlamıştır.

Metin, durumsallık özelliği ile bir durumu betimlemek ve yönlendirmek adına oluşturulan iletişimin gerçekleştiği saha hâlini alır. Bunu şu şekilde örneklendirebiliriz: Araç trafiğine açık bir yolun kenarında bulunan “Hızı azalt!” şeklindeki bir tabela, yoldan yaya olarak geçenler için bir anlam taşımazken, aynı yoldan araçlarıyla geçenler için kısa; fakat önemli bir mesaj yüklenmektedir. Araç sürücülerinin tabelanın yanından

geçerken bu yol işaretini okumak için kısa süreleri olduğundan mesaj olabildiğince kısa tutulmuştur. Böylece bir tabelada bile olsa duruma uygun bir metin oluşturulmuştur.

### 2.3.7. Metinler arası ilişkiler (intertextuality):

Bu kavram Türkçe Sözlük'te "Bütüncül bir yapıya kavuşturulması amacıyla bir edebî metnin dokusuna, hem edebiyat alanından hem de başka alanlardan metin parçalarının katılması." (<http://tdkterim.gov.tr/bts/> 12.06.2010'da erişilmiştir.) şeklinde tanımlanmıştır. Karatay (2007: 25) ise metinler arası ilişkiyi "Okuma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması, bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturması durumu" şeklinde değerlendirmiştir.

Metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir. Bir metin tek başına yazılmamıştır ve tek başına okunamaz; başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. Metinler arası kavramı kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır. Her metin geniş bir bağlam göz önünde tutularak yazılır; yine her metin, kendisinden önce yazılmış ve biçem, izlek ya da bir başka açıdan az ya da çok etkilenmiş olup, bu metinlerle doğrudan ya da dolaylı bir etkileşim içindedir (Günay, 2007: 211).

Günay (2007)'ın da belirttiği üzere hiçbir metin çevreye, insana ve var olan gerçeklere kapalı değildir. Bu nedenle her metnin kendinden önceki metinlerden etkilenme kendinden sonraki metinlere temel oluşturma işlevi vardır. Toklu (2003:131)'ya göre metinler arası ilişki iki şekilde oluşabilir:

1. Gönderimsel metinler arası ilişki: Bir metnin doğrudan doğruya başka bir metne gönderimde bulunmasıdır.
2. Yapısal metinler arası ilişki: Metinlerin işlev, yapı ve okuyucu üzerinde oluşturduğu etki açısından benzerlikler göstermesidir.

Bir yapıtta metinler arası ilişkisi sağlayan göndermeler pek çok yolla yapılabilir. Divan edebiyatı şiiri geleneğinde, iktibas, telmih ve irsal-ı mesel gibi söz sanatları ile bazen doğrudan; tazmin söz sanatı

veya nazire türü şiirle de bazen dolaylı olarak yapılmaktadır. Metin bilgisi ve modern anlayışla yapılan dil bilimi çalışmaları incelediğinde metinler arasılık yapıtlarda doğrudan göndermeler: alıntı ve gönderge; dolaylı göndermeler: gizli alıntı, aşırma, anıştırma, yanılısama, alaycı dönüştürüm ve öykünme olmak üzere sekiz başlık altında sınıflandırılmaktadır (Karatay, 2009: 449).

Okuyucu, bir metni bağlantılar kurup anlamlandırmak için ön bilgilerinden ve zihninde var olan şemalarından yararlanır; metinde anlatılanlarla ön bilgileri ve şemaları arasında ilişki kurar. “Böylece ön öğrenmeler, o anda okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştırarak bir metinler arasılık döngüsünü meydana getirir (Lenski, 1998: 78, aktaran Karatay, 2010: 160).

Metinler arasılık farklı ifadelerin bir noktadaki kesişme yeridir. Okur, bir metni anlamlandırırken ilişkili olan diğer metinleri hatırlayabilir, anlama ulaşmak amacıyla bir sentez kurabilir, başka tür anlatım biçimlerinin (resim, müzik, heykel, sinema) yansımaları görebilir. Bir metnin başarısı, okurun konuyla ilgili önceki öğrenmelerini metinle bağdaştırabilmesi sonucu gerçekleşir. Bir eserin başka eserlerle ya da anlatım biçimleriyle ilişkisi ne kadar artarsa, metnin düşünsel seviyesi de o oranda artar.

#### 2.4. Metin Türü Ayrımı:

Tür kavramı, Türkçe Sözlük’te “1. Çeşit, cins: yazı türleri. 2. Ortak özellikleri olan bireylerin tamamı, cinslerin ayrıldığı bölüm. 3. Kendi içinde bir birim olan ve üzerinde cins kavramının bulunduğu mantıksal kavram.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 2019). Karatay (2007) tür kavramını, insanın birden fazla alanda gerçekleştirdiği soyutlama işi olarak açıklar.

Yazınsal tür, diğer bir adıyla metin türü terimi tartışma gündeminde kalmıştır hep. Aristoteles ve Horace’ın türler üzerine yazdıkları, bu tartışmaların klasik metinleri olarak görülebilir. Onların başlattığı ya da yapmaya çalıştıkları türsel ayırlama XIX. yüzyıla değin sürüp

gider. Tiyatro, destan, lirik gibi adlandırmaların yöresinde yoğunlaşır tartışmalar. Bunların alt türleri, aralarındaki ortak yönler ya da karşıtlıklar vurgulanmaya çalışılır. XIX. yüzyılda yazınsal (metin) türler yönünden yeni saptamalara gidilir. Türler arasında yakınlaşmalar kurulur; geçmişin değişmez gibi görünen kesin kuralları yerine daha kuşatıcı, daha esnek yaklaşımlar geçer. Türlerin birbirinden içsel ve dışsal biçimlerini oluşturan öğelerle ayrılabilceği düşüncesi ağırlık kazanır. Nitekim R. Wellek - A. Warren da bu düşünce doğrultusunda tanımlar yazınsal tür terimini:

“Bizce kuramsal olarak tür, hem dışsal bir biçim (özgü, ölçü ya da yapı) hem de içsel bir biçim (tutum, ton ama daha kabaca söylersek konu ve seslenen kitle) üzerine temellendirilen yazınsal yapıtların gruplandırılmasıdır” (Özdemir, 2002: 47).

Çağımızda ise metin türleri, farklı geleneksel türlerin toprağında yeni türlerin oluşabileceği yerleşik bir anlayışa dönüşmüştür. Bu bakımdan metin türlerini sınırlamak güçtür; çünkü metin türü içindeki sınıflamalar devingen bir yapıya sahiptir, değişebilir.

Yazınsal tür (metin türü) ve edebî tür aynı anlamı çağrıştıran ifadeler değildir. Bu terimler birbirlerine karıştırılarak kullanıldığı için, bu kavramların ilişkisini kısaca belirterek metin türü sınıflamalarına girmemiz daha sağlıklı olacaktır.

Metin, anlam bütünlüğü olan metin parçacıklarının bilinçli bir şekilde bir araya getirilmesi ve şekillendirilmesiyle oluşturulan dil düzenlemesidir. “Belirli yönler, daha doğrusu bir yazının biçimsel ve içeriksel özelliklerine göre, içerisine girdiği bölüme o metnin türü denir” (Özdemir, 2010: 239). Edebî tür ise; konu, üslup, şekil ya da amaçları açısından benzerlik gösteren, bir tema çerçevesinde dille gerçekleşen, okuyucuda estetik duygu uyandıran edebiyat ürünleridir. Edebî tür, metin türünün bir alt başlığıdır. Aktaş ve Gündüz (2002: 203)’e göre, “Günümüzde varlığını sürdüren edebî metinleri bazı türler çerçevesinde tanımlamaya-sınıflandırmaya çalışmak neticesi olmayan bir işle uğraşmak demektir.” Çünkü türler sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir.

Ana dili öğretiminin hemen hemen her aşamasında metin kullanılır. Metin türleri; yazılı, sözlü ve görsel tüm ürünleri kapsayan, değişken bir sahaya hâkimdir. Metin türü hakkında bilgi sahibi olma, okuyucunun tahminleri ve beklentilerinin şekillenmesinde yardımcı olduğu için okuduğunu anlamayı etkiler. Okuyucunun aynı konuda bir haber metni okurken taşıdığı beklentiyle, bir hikâye metni okurken taşıdığı beklenti farklıdır. Bu beklentilere ve farklılıklara dikkat edilerek okuma-anlama sürecinin düzenlenmesi, amacın ve yöntemin belirlenmesi gerekmektedir.

Metin türleri birçok yazın kuramcısı ve dilbilimciyi ilgilendirmiş ve pek çok araştırmacı geçmiş dönemlerden bu yana metin türleriyle ilgili literatüre farklı sınıflamalar sunmuştur. Örneğin; 6. yüzyılda Diomedes, Platon'u izleyerek metinleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Yalnızca anlatıcının konuştuğu yapıtlar (öz yaşam öyküleri)
2. Yalnızca anlatı kişilerinin konuştuğu yapıtlar (anlatıcının silindiği anlatı biçimleri)
3. Her ikisinin bir arada konuştuğu yapıtlar (genel anlamda anlatılar)  
(Günay, 2007: 328).

Beaugrande ve Dressler (1981: 184-185) geleneksel olarak oluşturulan üç metin türü (betimleyici, öyküleyici ve tartışmacı metin türü) üzerinde durmaktadır. Bu türlerin oluşmasında işlevsel niteliklerinin belirleyici olduğunu belirten çalışmacılara göre betimleyici metinler, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerinin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Öyküleyici metinler, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır. Tartışmacı metinler; inanç ve düşünceleri doğru-yanlış, olumlu-olumsuz gibi şekillerde değerlendirmek veya kabulünü sağlamak amacıyla kullanılır. Bu tür

metinlerde sebep, önem, irade, değer, karşıtlık gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır (aktaran Coşkun, 2005: 106).

Saukkonen (1982) de biçimsel olarak 3 metin tipinin bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar: Estetik (artistic) metinler, bilgilendirici (informative) metinler, gerçek metinler. Bu belirlemeye göre temelde iki belirgin üst tür bulunduğunu söylemek mümkün görünmektedir: Bilgilendirici (sorgulayıcı ve açıklayıcı bilimsel metinler) ve anlatı. Anlatı metinleri de kurgusal (roman, şiir, öykü, oyun, destan...) ve kurgusal olmayan (anı, gezi yazısı, deneme...) olarak ayrılabilir (aktaran İşeri, 2007: 7)

Aktaş ve Gündüz (2002: 126-200)'e göre metin türleri 3 grupta toplanır:

1. Form Yazıları (özgeçmiş/öz yaşam öyküsü, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilan/duyuru, tutanak, tebliğ, resmi yazılar)
2. Öğretici metinler (makale, eleştiri, deneme, fıkra, köşe yazısı, sohbet, röportaj, gezi, anı, günce, biyografi, didaktik yazılar)
3. Anlatma esasına bağlı metinler, lirik metinler, dramatik metinler.

Cemiloğlu (2004: 31) da metinleri işledikleri konular ve kavramlar doğrultusunda sınıflandırmıştır ve 3'e ayırmıştır:

1. Olaya dayalı türler ( hikâye, roman, tiyatro, masal, destan, fabl)
2. Düşünceye dayalı türler (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri)
3. Duyguya dayalı tür (şiir).

Erkul (2004: 80) metin türlerini; sanatlı metinler, bilgilendirici metinler, düşünce metinleri ve yazışma metinleri olmak üzere 4 başlık altında sınıflandırmıştır.

Bu doğrultuda Keçik ve Uzun (2004: 18)'a göre metnin türlerini belirginleştiren temel ayırım, metnin sözlü ya da yazılı sunuluşu değil; metne yüklenen iletişimsel amaçtır. Biber (1989) ise, aşağıdaki iletişim amaçlarını kullanarak metin türlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Sıcak ya da yakın kişisel etkileşim (yüz yüze konuşma; yakın dostlarla telefon konuşması; yakın bir arkadaşla mektup...)
2. Bilgisel etkileşim (yüz yüze konuşmalar; görüşmeler; iş ortakları arasında telefon konuşmaları; doğal konuşmalar, önceden planlanmış konuşmalar; iş mektupları...)
3. Bilimsel açıklamalar (sorgulayıcı bilimsel yazı; bibliyografiler; tanıtımlar...)
4. Öğretici açıklamalar (öğretici bilimsel yazı; resmi belgeler...)
5. Kurgusal anlatı (masal; dini hikâyeler...)

Günay (2007: 218-383) metinleri ton, tip ve tür olmak üzere üç farklı açıdan değerlendirmiştir:

1. Ton, belli bir konuyu ele alma biçimi; vericinin (anlatıcının) duygularını, niyetlerini, duyarlılıklarını belirten ögelerin bütünüdür. Metinlerin tonlarına göre yapılan sınıflandırmada; öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, dramatik, ağıltısal, destansı, düşlemsel, kalem kavgasına yatkın (polemik) ve gülmece olmak üzere on farklı biçimden bahsedilmektedir.
2. Metin tipi, yazarın varsaydığı okuyucusundan dolayı yapacağı, gerçekleştireceği ya da hayal edeceği şeylerle ilgili bir tanımlamadır. Metinlerin tiplerine göre yapılan sınıflandırmada; anlatısal metinler, betimleyici metinler, söyleşimsel metinler, söz bilimsel metinler, kanıtlayıcı metinler, açıklayıcı metinler, buyurucu (eğitici, öğretici) metinler, önceden haber verici metinler ve üstün metin tipi olmak üzere dokuz biçimin bulunduğu belirtilmektedir.
3. Tür açısından ise, metinler on iki gruba ayrılmıştır. Bunlar: özyaşamöyküsel, öğretici, içsel, mektup, aytamlıkla (hitabetle) ilgili, polemik, olağanüstü ve düşlemsel, destansı, romanesk, ağıltısal, gülmece, dramatik metin türü.

İşeri (1998: 11), Akyol (2010: 161) ve Özdemir (2010: 239-286) ise metinlerin sınıflandırılmasında dilin esas alınması gerektiğini belirterek metinleri, öğretici

(bilgilendirici) ve yazınsal (öyküleyici) metinler olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalardan da anlaşılacağı üzere her metnin kendine özgü bir yapısı vardır. Metinlerin yapısal ve anlamsal farklılıkları göz önüne alınarak değişik şekillerde sınıflamalar yapılmış olmasına rağmen, metin türlerini kesin tanımlamalara bağlamak mümkün değildir. Her metin kendi içinde bir bütün oluşturmaktadır. Sınıflamalar genel olarak metnin anlatım tarzına göre bilgilendirici ve kurgusal olarak ele almıştır. Ancak bu sınıflamaların alt kolları da çeşitli şekillerle sunulmuş, böylelikle araştırmacıların metin türlerine ilişkin görüşlerinin farklılığı kanıtlanmıştır.

#### 2.4.1. Bilgilendirici (öğretici) metinler:

Bilgi çağının gelişmesi ve artan bilgi ihtiyacı günümüzde bilgilendirici metinlerin sıklıkla kullanılmasını sağlamaktadır. “Bilgilendirici metin, okuyucunun bildiği ya da hiç bilmediği bir konuda, onu bilgilendirmeyi amaçlar. Bir konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bir olguyu, düşünceyi ya da durumu açıklayan metin tipleridir” (Günay, 2007: 341). Bilimsel araştırma makaleleri, deneme, eleştiri, inceleme yazıları, bilgilendirmeye yönelik kılavuz kitaplar, ansiklopediler, gazeteler ve dergi yazıları gibi kurgusal olmayan metinler bilgilendirici metne örnek verilebilir.

“Bu kümeye giren yazıların belirleyici özelliği, yazarlarının amacından gelir. Bir gerçeği, bir düşünceyi, bir gözlem ve deneyimin sonucunu yazar, okuruna iletmek ister. Amacı, okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmektir. Söyleyiş kaygısı, sanatlı anlatım yazarların tutumunda ağır basmaz; dil, duygusal bir boyut taşımaz” (Özdemir, 2010: 239).

Bilgi vermeye dayalı metinlerin anlaşılması iki unsurla yakından ilgilidir. Bunlar:

1. Metindeki ana fikirlerin, kavramların ve kelimelerin tanınması
2. Yardımcı kelime ve kavramların tanınmasıdır (Akyol, 2010: 184).



Bilgilendirici metnin okunması ise, yazınsal bir metnin okunması gibi değildir. “Bilgilendirici bir metin türünde okurun yapması gereken ilk iş metnin konusunu saptamak olacaktır; bu saptamadan sonra ise yazarın konuyu hangi bakış açısıyla oluşturduğunu, metnin iletisinin ne olduğunu temel anlamda bulmak ve değerlendirmek gerekir” (İşeri, 1998: 12).

Bilgiyi elde etmek ve kullanabilmek için okumada, okur kurgusal bir dünyadan çok gerçek yaşamla iç içedir. Bilgi veren metinler yardımıyla, okur dünyanın nasıl olduğunu ve olacağını; nesnelere ve oluşumların işleyişini anlayabilir. Okur, sadece bilgiyi almakla kalmaz onu mantıksal çıkarımlarda kullanılır ve eyleme dönüştürür. Bilgi veren metinleri baştan sona okumak gerekmez. Okur kendisi için gerekli kısmı seçebilir (Pirls, 2001, aktaran Tayşi, 2007: 61-62).

Akyol (2010)’a göre, bilgilendirici metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmalı tek bir yapı olmamasına rağmen bu tür metinler genel olarak altı başlık altında ele alınmıştır:

- **Kronolojik Sıralamaya Dayalı Metinler:** Bu metinler cümle ve paragraf bağlantılarını “birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda vb.” kelimelerle sağlar. Metindeki ana fikir detaylarla desteklenmektedir; fakat bu detaylar aşamalı olmalıdır. Bu tür metinlere çoğunlukla Sosyal Bilgiler ve Tarih dersi kitaplarında rastlanılır.
- **Tanımlama Türü Metinler:** Bu metinlerde genellikle “örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak vb.” kelimeler kullanılır. Metindeki temel fikir, bir dizi detay veya örnekle betimlenmeye çalışılır. Bilimsel kavramların tanımlanması, gezi broşürlerinin yazımı, herhangi bir varlığın özelliklerinin dile getirilmesi bu tür yazıların konusu olabilir.
- **Sebeup-Sonuç İlişisine Dayalı Metinler:** Bu metinlerde problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulur. “Bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak vb.” kelimeleri kullanılarak sebep-sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılır.

- Karşılaştırma ve Kıyaslama Türü Metinler: Metinde iki veya daha fazla ana fikir ve bu ana fikirleri destekleyen detayların (alt fikirlerin) birbirlerine benzerlikleri ve zıtlıkları ortaya konulur. “Benzer olarak, farklı olarak, karşılaştırdığımızda, buna rağmen, bunun yerine, veya vb.” kelimeleri kullanılarak ele alınan unsurlar arasında karşılaştırma yapılır.
- Problem Çözmeye Dayalı Metinler: Bu metinlerde ise yazar, problemi ve problemleri listeleyerek onlara farklı bakış açıları sunar. Ortaya konulan problemin çözümü için çeşitli yollar önerir ve okuyucunun bir sonuca ulaşmasını sağlamaya çalışır (Akyol, 1999: 7-13; Akyol ve Başaran, 2009: 13; Akyol, 2010: 184-201).

Kolaç (2009: 603) bilgilendirici metinlerin genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Nesnel bilgiler vardır ve bilgi verme amaçlıdır.
2. Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.
3. Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
4. Sunulan somut, sayısal bilgiler; grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
5. Anlatıcı nesnel bir tutum izler.
6. Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
7. Anlatım sade, cümleler kısadır.
8. Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır.
9. Okur bilgi almaya odaklanır.
10. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir.
11. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

Bilgilendirici metinlerin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde kullanılması önemlidir; çünkü bu metinler, bilgi edindirmek ve bu bilgilerin uygun şartlarda kullanılmasını sağlamak amacını taşır. Bu tür metinlerde ileti tektir ve açıktır. Ana düşünce ve yardımcı düşünce (destekleyici düşünceler) önemlidir; daha sonra metindeki detay bilgiler verilir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde, bilgilendirici metinlerin

akışı içinde önce ana düşünce, ardından onu destekleyen yardımcı düşünceler ve son olarak detay bilgileri buldurmaya yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır.

#### 2.4.2. Öyküleyici (yazınsal- kurmaca) metinler:

Öykü (hikâye); olay/durum, yer, zaman ve kişi kadrosuna sahip olan, olmuş ya da olması mümkün olayları anlatan kurgusal yazı türüdür. Her yazınsal ürün, yaşantıların belli bir anlam doğrultusunda dilde yeniden üretilmesiyle oluşur. Öykünün kendine has anlatımı ise öyküleyici anlatımı meydana getirmiştir. Başta hikâye olmak üzere roman, tiyatro, masal, destan, fabl, efsane gibi türler öyküleyici anlatımla oluşturulmuş ürünlerdir.

Öyküleyici metinler okuyucuya; yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. McEwan ve Egan (1995)'a göre öyküler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Shank (1999) öyküleyici dinleme ve dinlenenlerin hayatla ilişkilendirilmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Chen, Fertig ve Wood (2003) öyküleri tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak ifade etmektedirler (aktaran Akyol, 2010: 161).

Özdemir (2007: 41)'e göre “Öyküleyici metinlerde dil, bilgi iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz. Yazar dilini, okuruna sunmak istediği yaşam ve yaşantıya göre düzenler. Daha doğrusu gündelik konuşma dilinin söz değerlerine yeni anlamlar yükler. (...) Böylece günlük dilin söz değerlerinin anlam sınırını genişletir.” Yazar, anlatının üretim aşamasında tek yetkili kişidir. Eksilteli yapılar, özetleme, ayrıntılı bilgiler verme gibi okuyucuya aktarılacak her şey yazarın tercihindedir. Çünkü öyküleyici metin yazarı, öğretmeyi değil; yaşatmayı amaçlar.

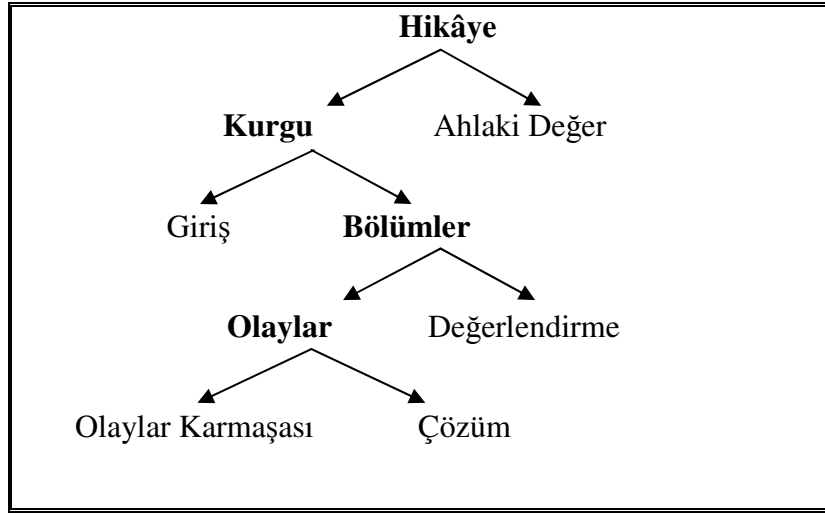
“Öyküleyici metinlerde metnin iletisinin karşılığı gerçek yaşamda bulunamayabilir. Yazar, metni daha önce yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir gerçek üzerine de kurabilir, fakat bu gerçek yazarın kendi hayal gücüyle ve o gerçeğe

bakış açısıyla oluşturulmuştur” (İşeri, 1998: 11). Bu yüzden öyküleyici metinlerde verilmek istenen mesaj açık değildir, dolayısıyla okuyucular önce kahramanları bulur ve onları olaylarla ilişkilendirir; ardından sonuca ulaşmaya çalışır. Yani okuyucu bu metinleri okurken çok yönlü düşünmeye yönelir.

Kolaç (2009: 603) öyküleyici metinlerin genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Olaya dayalıdır ve olay örgüsünü içerir.
2. Ana düşünceye sahiptir.
3. Kişi, zaman ve mekân öğelerine yer verilir.
4. Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.
5. Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.
6. Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağrışırlar.
7. Metnin sonunda, yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür.
8. Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
9. Anlatımda öznellik vardır. Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.
10. Anlatıcı bellidir.
11. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.
12. Estetik kaygı gözetilerek yazılır.

Öyküleyici metinler, hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Dijk (1980-b: 116)’a göre “hikâyeler sadece çocuklara değil her yaşta insana hitap eder”. Sözlü edebiyatın önemli ve geleneksel ürünlerinden biri olan hikâyeler, üzerine yapılan çalışmalarda hikâyelerin belli bir şematik yapıya dayandığı görülmüş ve bu şemayı ortaya koymak üzere hikâye yapıları geliştirilmiştir. Dijk (1980-b: 116)’ın oluşturduğu hikâye yapısında şu bölümler bulunmaktadır:



**Şekil 3.** Dijk(1980-b)'ın Hikâye Yapısı

Akyol (2010: 173)'a göre ise bir hikâyenin yapısında bulunması gereken elementler şunlardır: “Sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki”. Hikâyenin grameri, hikâyedeki hiyerarşik yapıyı belirtilmesi ve yapı içerisindeki olayların, durumların şekillenmesi için bir yapı oluşturur. Oluşan bu yapı ise öyküleyici metinlerin daha etkili öğretilmesini mümkün kılar.

“Hikâye öğretiminde, öğretmen öncelikle hikâyenin elementlerini örnek bir metin üzerinde öğrenciye tanıtmalıdır. Ardından hikâyenin elementlerini analiz ettirebilir. Karakterler, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir veya mesaj üzerinde çocukları konuşturabilir. Ayrıca daha önce okunan metinlerle hikâyenin elementleri arasında ilişki kurmaları için öğrenciye rehberlik etmelidir” (Akyol, 2010: 172).

Görülmektedir ki her metin türünün kendine göre bir oluşumu ve anlatım tarzı vardır. Bu nedenle öğrencilere türlerin genel farklılıkları kavratılmalı ve metin türüne göre okuma bilinci kazandırılmalıdır.

## 2. 5. Okumanın Tanımı:

Uygarlığın başlangıcından beri bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olan ve temel amacı anlamayı sağlamak olan okuma edimi ile ilgili birçok araştırmacı ve yazar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Şu da vardır ki okuma etkin bir süreçtir ve okur, bu süreçte pasif değil; aktif bir rol üstelenmektedir. Okurun metni anlamlandırmak amacıyla çeşitli becerilerini aynı anda aktifleştirmesi okuma edimi için basit, tek bir tanımın yapılmasına engel olmaktadır.

Türkçe Sözlük'te okumak, “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek. 3. Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek. 4. Bir şeyin anlamını çözmek.” (TDK, 2005: 1494) olarak tanımlanmaktadır. McKenna ve Robinson (1997) ile Aebersold ve Field (1997)'e göre okuma:

- Okuyucunun art alan bilgisi ile okuma amacı arasındaki;
- Sözcükleri tanımak için, basılı sözcüklerin görsel yapıları ile sözcük oluşumu sistemi arasındaki;
- Metinsel anlamı oluşturmak için, görsel sözcük biçimleri ile sözcük anlamları arasındaki;
- Farklı şemalar (içerik, kültür, dil gibi) arasındaki;
- Okuyucu gelişirken, yeniden oluşum ile sürekli değişim ve gelişim arasındaki;
- Okuyucunun yeniden kurduğu anlam ile yazarın başlangıçta kastettiği anlam arasındaki etkileşimli süreçtir (aktaran Birincioğlu, 2006: 13-14).

Bir konuda bilgi edinmek ya da estetik duyguları harekete geçirmek adına da yapılabilen okuma uğraşısını Sever (2000: 11) “Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” şeklinde tanımlamıştır. Keçik ve Uzun (2004: 141)'un ifadesiyle okuma,

- Psikodilbilimsel kestirimde bulunma oyunudur.

- Bir başka kişinin duygu, görüş ve düşüncelerini paylaşma yoludur.
- Birçok alt beceriden oluşan temel bir beceridir.
- Baştan sona önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşimdir.
- Zihinsel ya da bilişsel bir süreçtir. Bireyin kendisinden uzaktaki bir yazarın iletisini algılama ve ona tepki verme sürecidir.

Karakuş (2005: 92) tarafından okuma “Beynin göz ile birlikte gerektiğinde ses organlarını da harekete geçirerek ve bir metne bakarak işaretleri anlamlandırma işi” olarak ele alınırken, Calp (2007) okumayı algısal yönü yüksek olan psikomotor beceri olarak değerlendirmiştir. Okumanın anlamsal yönüne dikkat çeken Günay (2007: 15)’a göre “Alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir metnin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise yazınsal bir metni yorumlamaktır.” Bununla beraber Güneş (2009: 3-4) okumayı maddeleştirerek şu şekilde tanımlamıştır:

- Yazıların anlamını araştırmaktır.
- Yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- Kendini ve dünyayı sorgulamaktır.
- Okuma sürecini kontrol etmektir.

Özdemir (2007: 16-17)’in belirttiği üzere dilimizde okuma sözcüğünün üç farklı anlam boyutu vardır. Bu boyutlardan ilki, “bireyin kâğıt üzerindeki imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, sözcük dizilerinden anlamlar çıkarabilme, söylemek istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üzerine dökebilme becerisidir. Bu beceriye temel okuma becerisi denir.”; ikincisi “temel okuma becerisini sürekli bir anlayışa dönüştürmedir. Bu okuma alışkanlığıdır”; üçüncüsü ise “okuma alışkanlığına düşünceyi, duyarlılığı geliştirici eleştirel bir biçim kazandırmadır.”

Genel itibarıyla okuma, yazılı ya da yazısız bir metindeki dil kurallarının anlamlandırılması, yorumlanması, metin ile okuyucu arasında iletişim sürecinin kurulmasıdır. Şimdiye kadar yapılan tüm tanımlardaki ortak nokta, okumanın doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan “anlamlandırma, kavrama ve yorumlama”yı sağlayan

zihinsel bir süreç olduğudur. Bu doğrultuda okumanın, sözcük olarak basit görünse de süreç olarak karmaşık bir düzenek olarak kabul edilmesi mümkündür.

Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma, bir algılama sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2000: 11).

Okuma üzerinde araştırmalar yapan Stauffer (1969: 5), “Okuma nedir?” sorusuna aldığı cevapları başlıklar altında toplayarak benzer bir sınıflama yapmıştır:

1. Okuma, karmaşık bir süreçtir.
2. Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
3. Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
4. Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
5. Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (aktaran Karatay, 2007: 11).

Araştırmacıların ve yazarların da belirttikleri üzere okuma, sadece bilgi edinme işi değildir. İşeri (1998)’nin de ifade ettiği gibi yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada önemli yeri olan bir edimdir.

Okuma edimi bireyin kendini gerçekleştirme, yaşamında ilerlemesi, değişik bakış açıları kazanarak dünya görüşünü genişletmesi adına önemlidir. Bunun yanı sıra yazılı ve basılı kaynakların bir toplumdaki bireylerin kültürünü, çağını ve birbirlerini tanımada etkisi vardır. Bununla birlikte bireylerin söz konusu kaynaklardan yararlanmasını sağlayan vasıta, okumadır. Bir toplumdaki okuma bilinci ve okur sayısı ne kadar çoğalır, o toplumun gelişen, değişen dünyaya ayak uydurma ve ilerleme hızı o derece artacaktır. Dolayısıyla okuma alışkanlığıyla ilgili problemler de hem bireysel hem toplumsal düzeyde çözümlenmesi gereken ortak bir sorundur.



## 2.6. Okuma ve Anlama:

Çağımızda bireylerin hızla gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlayarak yapıcı ve yaratıcı nitelikler kazanmaları; iletişim kurma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarına bağlıdır. Bu üst düzey becerilere sahip bireylerin yetişmesi ise bireylere anlama ve anlatma gibi temel yeterliliklerin kazandırılmasıyla mümkündür.

Anlamak kavramı Türkçe Sözlük'te "1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek. 3. Sorup öğrenmek. 4. Doğru ve yerinde bulmak. 5. Birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek." (TDK, 2005: 112) olarak tanımlanmıştır. Metinde anlatılmak istenen yorumlamak olarak da tanımlanabilen anlama, Aktaş ve Gündüz (2002: 57)'e göre "Okunan bir metnin yahut dinlenen bir konuşmanın içeriğinin ve mesajının algılanmasıdır." Anlamayı, Çakıcı (2005) metnin bildirdiği anlamı doğru olarak kavramak şeklinde değerlendirirken, Karakuş (2005: 91) "Görülenlerden, duyululardan, okunanlardan veya bir kelimedenden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istendiğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinme" şeklinde bir tanımlamıştır. Bilgilerin zihinde işlenmesine dayalı olan anlama, Çiftçi (2007: 62)'ye göre "Yazılanların anlamını keşfetme, onlar üzerinde fikir yürütme, sonuçlar çıkarma, çıkarılan sonucu değerlendirme biçimidir."

Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki altı basamaktan biri olan kavrama düzeyi, anlama düzeyidir ve anlama, bilişselciler tarafından bilimsel açıdan ele alınarak şu şekilde ifade edilmiştir: "Bilişsel psikolojiye göre bir metin fikirler iletir. Okuma sürecinde bu fikirler yumağını izleyen okuyucu, fikirler arasından seçim yapar ve onları zihnine aktarır. Anlama; fikirlerin metinden okuyucunun zihnine aktarılması, harflerin şifrelerinin çözülmesi ve tümcelerinin yorumlanmasıyla gerçekleşir" (Haberlant, 1994, aktaran Çakıcı, 2005: 21-22) .

Araştırmacı ve yazarların konuyla ilgili yaptıkları tanımlar doğrultusunda

denilebilir ki anlama; bir metnin derinliğine inme, metindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri bulup bunların birbiriyle ilişkisini inceleme, metinle ilgili yorum, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel faaliyetleri içeren bir süreçtir.

“Eskiden ‘anlama’ denilince ‘yazıların şifresini çözme’ anlaşılır ve metni anlamak için defalarca okunması gerektiği düşünülürdü. Daha sonraları ‘Okumak anlamaktır.’ görüşü ortaya atıldı. Böylece anlamak için metinlerin derinlemesine incelenmesi çalışmalarına ağırlık verildi ve bu anlayış uzun yıllar sürdürüldü” (Güneş, 2009: 189). Günümüzde ise anlama, öğrenme alanı olarak ele alınmaya; ‘zihinsel becerileri ve zihinsel yapıyı geliştiren anlama’ unsurunun üzerinde durulmaya başlanmıştır.

“Anlama, okuma vasıtasıyla yazılı metinlerin mesajını alma; dinleme yoluyla da konuşma ve sesleri ayırt edip kavramaya dayanan iki önemli öğrenme alanından oluşmaktadır”(Göçer, 2007: 18). Okumayı verimli kılan unsurlardan biri, anlama ve bilgileri organize etmedir. Okuma ve anlama her ne kadar iki farklı kavrammış gibi görünse de, esasında birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Çeşitli araştırmacıların da belirttiği gibi okumak, anlamak içindir; yani anlamak okumanın sonucu değil, temelidir. Bir bireyin kendini geliştirmesi, üst düzey becerilere sahip olması, zengin kaynaklardan yararlanarak bunları yorumlayabilmesi okuduğunu anlama becerisine sahip olmasına bağlıdır. Anlama, okuma öğretiminin esas amacıdır; okuma ise düşünceyi belirlemek ve anlamı kavramak amacıyla yapılır. Bunun için okuma öğretiminin, anlama ile sonuçlandırılıp bütünleştirilmesi gerekir.

Okuduğunu anlama, yazılı bir metindeki gerekli bilgiyi olabildiğince etkili bir şekilde ortaya çıkarmaktır. Bu kavram; 1970’li yıllardan bu yana araştırmacıların inceleme sahasındadır. Araştırmacılar okuduğunu anlama öğretiminin; gerekli stratejilerin öğrencilere öğretilmesini, söz konusu stratejilerin öğretimde aktif olarak kullanılmasını ve bunun alışkanlık hâline getirilmesini gerektiren uzun süreli bir sorumluluk olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Okuduğunu anlama, sadece metindeki küçük yapıları, kelimeleri kavramak;

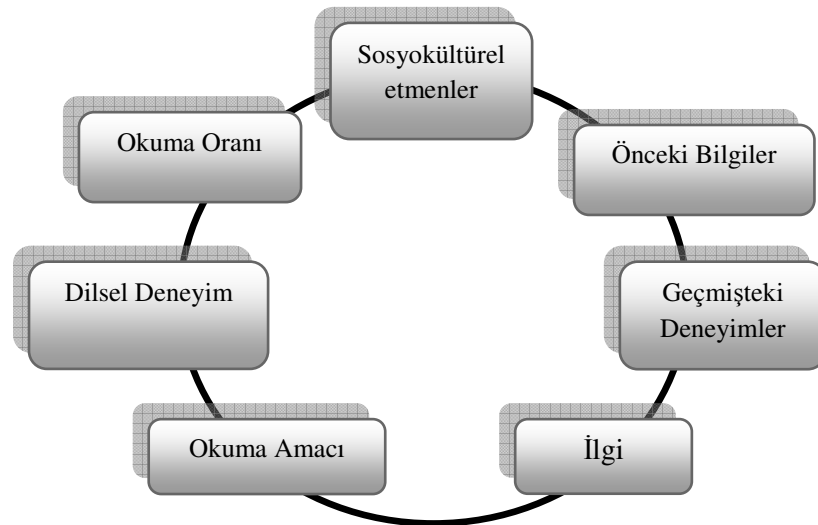
sözcükleri seslendirmek ya da ezberlemek değildir. Okuduğunu anlayan birey metinden aldığı bilgileri zihninde rahatlıkla işler, onu düzenler; sözcüklerden cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafa sonra da konuya rahatça ulaşabilir.

F. B. Davis bir yazıyı anlamış olmak için altı amaca erişmiş olmanın gerekli olduğunu söyler:

1. Yazının konusunu (temasını) anlamak
2. Sözcükleri, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak
3. Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek
4. Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek
5. Söz sanatlarını anlamak
6. Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek (Göğüş, 1978: 72).

Okuduğunu anlama süreci okuyucunun konuya, yazara, yazı türüne aşina olup olmamasına göre değişir. Bunun yanı sıra bir bireyin okuduğunu anlama yeteneğinin seviyesi ise; içinde bulunduğu çevre, almış olduğu eğitim, ön bilgilerinin zenginliği, kelime hazinesi, muhakeme yeteneği gibi faktörlere bağlı olarak değişir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerle ilgili sınıflamayı Flippo, Lindsey ve Cheek (1989: 151) şu şekilde sunmuştur:



**Şekil 4:** Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Etmenler (aktaran Özyılmaz, 2010: 25)

Okuduğunu anlamada etkili olan faktörlerle ilgili diğer bir sınıflamayı Coşkun (2006: 172-173) şu şekilde sunmuştur:

1. Metinle ilgili faktörler:

- Metnin türü
- Metnin anlatım düzeni, yapısı
- Metnin dil ve üslûbu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu vs.)
- Metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılığı, satır uzunluğu, punto büyüklüğü vs.).

2. Okuyucu ile ilgili faktörler:

- Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi
- Okuyucunun metne ilgisi
- Okuyucunun okuma amacı
- Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu
- Okuyucunun kelime hazinesi.

Temizkan (2007: 32-33) da okuduğunu anlamada etkili olan bazı unsurların bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Okuma etkinliğinin yerine getirilmesini sağlayan beyin ve göz gibi organların görevlerini sağlıklı bir şekilde yapması
2. Okuduğunu anlamayı geliştiren okuma stratejilerinin kullanılması
3. Okuma etkinliğinin günlük hayattaki öneminin ve gerekliliğinin farkına varılması.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazandırılmasında, ölçülmesinde aşağıdaki temel öğeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- 1- Sözcüklerle ilgili olarak (Kavrama Düzeyi)
  - a) Sözcüklerin doğrudan veya dolaylı anlamlarını kavrayabilme
  - b) Sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldıklarını belirleyebilme
- 2- Cümlelerle ilgili olarak (Yargı Düzeyi)
  - a) Cümlelerin yapı, anlam ve anlatım özelliklerini tanıyabilme
  - b) Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme
- 3- Paragrafla ilgili olarak (Düşünce Düzeyi)
  - a) Paragraftaki düşünceyi belirleyebilme

b) Paragraftaki ana düşünceyi yan düşüncelerden ayırabilme (Özçelik 1989:16).

Anlamanın gerçekleşmesini sağlayan ilk aşama metindeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarının doğru bilinmesi ile olur. Ancak “okurken anlamayı etkileyen tek unsur kelimenin tanınması da değildir. İmlânın, noktalama işaretlerinin ve o dile ait anlam özelliklerinin de bilinmesi gerekir. Aksi hâlde eksik ve yanlış anlama meydana gelir”(Özbay, 2006: 14).

“Anlama, iletilmek istenen mesajın, okurun zihninde hiçbir yanlış olmaksızın canlanmasıdır. Yanlış olduğu takdirde yanlış anlama gerçekleşir ki bu bağlamda okuma sürecinde bireyi olumsuz yönde etkileyecek yanlış anlamanın üzerinde durmak gerekir. Okunan yazının anlamını kavrayamamak, yeterince anlamamak ya da yanlış anlamak çok görülen olaylardandır” (Güneşli, 2003: 27). Bir metinde anlatılanları eksik ya da yanlış anlamanın başlıca sebepleri ise şunlardır:

1. Metinde geçen kelimelerden, anlamı okuyucu tarafından bilinmeyenlerin çok olması
2. Yazarın anlatımının söz sanatlarıyla bezenmiş olması
3. Ele alınan konuya ya da üzerinde durulan kavrama okuyucunun aşına olmaması
4. Metinde ele alınanları karşıt ya da tutarsız düşüncelerle birleştirme gayreti
5. Okuyucunun, yazarın ana düşünceyi hazırlamasına, ele aldığı konuyu değişik açılardan değerlendirmesine yardımcı olan yan düşüncelerden birine takılıp kalması
6. Öznel anlama: Bir metinde anlatılanları tam anlamıyla bir süzgeçten geçirmeden, doğrudan doğruya kabul etmek öznel bir anlamadır ki böyle bir durum hem eksik hem de yanlış anlamaya sebep olur (Yakıcı, 2005: 262).

Okuduğunu anlama ve okuma becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar okuduğunu anlama başarısı ile diğer dersler arasında ilişki olduğunu, okuduğunu anlamada yetersiz

olan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olmalarının beklenemeyeceğini belirtmektedir. Öğrenci ya da yetişkin, günümüzde herkes dünden daha çok okumak zorundadır. Çünkü okumaya; öğrenci olarak okuldaki başarıyı artırabilmek, yetişkin olarak kendini geliştirebilmek, gelişmeleri takip edebilmek ve yenilikleri öğrenebilmek için her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç zincirinde dilin; dolayısıyla okuma ve anlamamanın rolü büyüktür. Öğretim süreci içerisinde bireylerin okuduklarını anlama yeteneklerini geliştirebilmek için önce kişinin zihnini geliştirmeye; sonra da kişiye yönelik, anlamaya yararlı birtakım tutum ve alışkanlıklar kazandırmaya yardımcı olunmalıdır.

Yakıcı (2005)'nin yanı sıra Aşlıoğlu (1993) ve Çiftçi (2007)'nin de çalışmalarında sundukları üzere; anlama, eski bilgilerin yeni bilgilerle bütünleşmesinin sonucu oluşan algılamadır. Bu algılama yeteneğinin geliştirilmesi için öncelikle zihnin geliştirilmesi gerekir. Türkçeyi ve onun anlatım yollarını tanımak, edebî türlerin düzenleniş planlarını bilmek, tecrübelerden faydalanmak, sinema, tiyatro, radyo gibi iletişim araçlarından dolayı yollardan yararlanmayı öğrenmek, sözcük dağarcığını genişletmeye çalışmak anlamayı geliştiren zihinsel öğelerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra eğitim-öğretim süreci içinde sınıf ortamında yaptırılan sınıflama, ilişki kurma, sıralama, eşleştirme, tahmin etme, özetleme ve tartışmaya yönelik etkinlikler ve oluşturulan okuma ortamları öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve ilgilerinin değişmesini ve böylelikle anlamamanın gelişmesini sağlayacaktır.

## 2.7. Metin Okuma Süreçleri:

İlgili alanyazın içerisinde de ifade edildiği üzere okuma, metin ile okur arasında gerçekleşen hem fiziksel hem de zihinsel yönleri olan çok yönlü, çok boyutlu bir etkileşim sürecidir. Anlama ise yazının ya da herhangi bir konuşmanın ne demek istediğinin algılanmasıdır. Birbiriyle bağlantılı olan bu iki öge, okuduğunu anlama sürecini oluşturur. Okuma ve anlama sürecini başarıyla atlatmak ve süreç sonunda etkin okuma alışkanlığını kazanmak isteyen okurların, metinle etkileşime geçmeden önce farklı metin türlerine göre hangi okuma tutumunun geliştirileceğini bilmeleri

gerekmektedir. Çünkü okunan metnin türü, yapısı, dili ve zorluk derecesi o metni anlamayı etkileyen hususlardır. Bu nedenle çeşitli okuma modelleri tasarlanmış ve geçerliliği uygulamaya sunulmuştur.

Bilişsel psikoloji ve ruh dilbilim alanında yapılan araştırmalar ve metindeki dilsel özelliklerin nasıl algılandığı, nasıl işlendiği konularına açıklık getirmek için yapılan birçok araştırmanın sonucunda, bazı okuma modelleri geliştirilmiştir. Bu modelleri, farklı bakış açılarına ve işlemin yönüne göre belirleyen çok sayıda gruptan söz edilebilir. Bunlardan bazıları işlemcinin rolünü temel alırken; bazıları belleğe, bazıları otomatik süreçlere, bazıları da işlemin derinliğine odaklanmaktadır. Fakat hepsi de okuma sırasındaki zihinsel işlemleri açıklamayı amaçlamaktadır (Kuzu, 2003: 78).

Model kavramı, “doğrudan gözlenemeyen bir işlem için düzenli olarak yapılan ve daha sonra deneysel çalışmalar yoluyla denenebilen varsayımlar” şeklinde tanımlanmaktadır (Keçik ve Uzun, 2004: 141). Araştırmacılar tarafından oluşturulan okuma modellerinin eksik ya da fazla yönleri doğrultusunda, alternatif model sınıflamaları da yapılmıştır; fakat bunların genel olarak kabul gören modellerden farklı tarafları bulunamamıştır.

Başlıca okuma modelleri (okuma süreçleri) şunlardır: Bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel model.

#### 2.7.1. Bütünleştirici (bottom up) okuma süreci:

‘Aşağıdan Yukarıya Modeli’ veya ‘İç Doğrultulu Model’ olarak da adlandırılan bu okuma sürecine göre okuma; okuyucunun öncelikle harfler, heceler ve sözcükler gibi en küçük parçaları tanıyarak metindeki mesajları yeniden oluşturduğu, aşamalı, doğrusal bir süreçtir. “Bütünleştirici çözümlenmeler, metin ya da metin parçaları gibi uyaranlarla başlar”(Karatay, 2007: 29-30). Okuyucu metinden bağımsız değildir; fakat metne kendinden bir şey de katmaz, sadece yazarın vermeyi amaçladığı anlamı, harfleri ve sözcükleri tanıyarak metni yeniden yapılandırmaya çalışır.



**Şekil 5.** Bütünleştirici Okuma Modeli

Bütünleştirici okuma sürecinde bilgi; ilk düzeyde, harf karakterinden sese dönüşür. İkinci düzeyde, sestən sözcüğe dönüşür. Daha sonra ise üçüncü düzeyde sözcükler, cümleleri ve dolayısıyla anlam bilgi sistemini, derin yapıyı oluşturur.

Bu model ses, harf tanıma gibi düşük düzey anlama süreçlerini açıklamaktadır. Okuma ve anlama, okuyucunun art alan bilgisini ve dünya bilgisini devreye sokarak metne zihinsel bir bakış açısıyla bakmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra “bu modelin açıkladığı biçimde işleyen okuma ediminin kısa süreli belleğe çok yük getireceği ve böylece bireyin anlam ilişkileri kurmada zorlanacağı düşünülmektedir” (Keçik ve Uzun, 2004: 142). Bu nedenlerden ötürü model eleştirilmiştir.

#### 2.7.2. Çözümleyici (top down) okuma süreci:

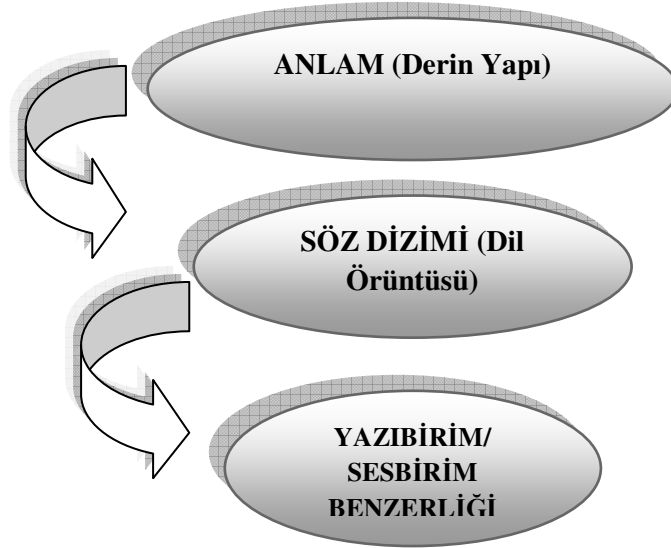
‘Yukarıdan Aşağıya Modeli’ veya ‘Dış Doğrultulu Model’ olarak da adlandırılan bu okuma süreci; bütünleştirici okuma modelinin okumayı edilgen bir etkinlik görmesi açısından bazı kuramcılar tarafından eleştirilmesi nedeniyle ortaya çıkarılmıştır.Çözümleyici modelde, bilgi yukarıdan aşağıya doğru yol alır, bu yüzden sözcükleri tanımlama önemlidir. Okuyucunun art alan bilgisi de burada önemli bir rol oynamaktadır; okur etkin bir katılımcıdır, derin yapıları tahminleriyle çözümleyerek anlama ulaşır.

Goodman; okuma ediminde görsel, algısal, yapısal ve anlamsal olmak



üzere dört evrenin varlığından söz eder. Okur, etkin okuma için anlamsal evreye odaklanmak zorundadır. İlk üç evre anlamsal evre için basamak oluşturur, araçtır. Bilgi işleme organı olan beyin bu dört evreden geçerken ‘tanıma-başlatma, tahmin, onaylama, doğrulama, sonlandırma’ olmak üzere beş işlem gerçekleştirir (Kuzu, 2003: 80; Karatay, 2007: 30).

Belirtilen işlemler okurun anlamsal evreye ulaşması için sadece birer araçtır. Bu model; okumayı “okuyucunun, dilin sözdizimsel ve anlamsal sistemlerini kullanarak anlamı yeniden oluşturduğu bir tür ruh dilbilimsel *tahmin etme oyunu*” (Goodman, 1970: 102) olarak tanımlar.



**Şekil 6.** Çözümleyici Okuma Modeli

Anlamın yeniden oluşturulmasının üzerinde duran bu modelde “okuyucu öncelikle zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüğü tanımlar ve daha sonra dilin sözdizimsel ve anlamsal sistemlerini kullanarak sözcüğün metin içindeki anlamını tahmin etmeye çalışır” (Grabe ve Stoller, 2002: 13).

Okuma sürecini açıklamak için getirilmiş olan çözümleyici model de harfleri anlamlandırma, yazılı metnin şifresini çözme becerilerini göz ardı etmesi sebebiyle eleştirilmiştir.

### 2.7.3. Etkileşimsel (interactive) okuma süreci:

‘Bütünleyici’ ve ‘Çözümleyici’ okuma modellerine yapılan eleştiriler göz önünde bulundurularak her iki modelin eksikliklerinin ortaya konulmasıyla yeni bir model sunulmuştur. Çalışmalarda ‘Etkileşimsel Model’ veya ‘İnteraktif Teori’ adlarıyla da geçen bu modele göre belleğin işleyişi önemlidir ve “beyin; anlamlandırma sürecinde sözcük, tümce, metin içi bağlam ve metin dışı bağlam arasında sürekli bir ilişki izlemektedir. Bir bilgi kaynağı diğerini etkilemekte, anlama ulaşmasında bireye yardımcı olmaktadır” (Keçik ve Uzun, 2004: 144).

Etkileşimsel modelde; okuyucunun metin hakkında önceden bazı bilgilere sahip olması, okuduğunu anlama becerilerini etkiler. Bu bilgilere okuyucunun hayatta edindiği bütün deneyimler, metinlerin düzenlenişi, okuyucunun ana dili bilgisi ve metni anlamak için kullandığı tecrübeleri de dâhildir. Söz konusu model, hem metindeki sözcüklerin doğru işlenip yorumlanmasına hem de tahminlere ve art alan bilgisine önem verir. Okuma sürecinde, ipuçları göz aracılığıyla beyne aktarılır; beyin de var olan bilgi ile yeni bilgiyi eşleştirir.

Anlamanın değişik bilgi kaynakları arasındaki etkileşimle gerçekleştiğini öne süren etkileşimsel model, etkileşimin iki düzeyinden söz etmektedir. Birincisi, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim, metindeki bilgiyle metne taşıdığı bilgiyi kullanarak anlamayı sağlayan okuyucunun, anlamla karşılaşmasını içermektedir. İkincisi, aşağıdan yukarıya (bütünleştirici) ve yukarıdan aşağıya (çözümleyici) modellerinin etkileşimidir (Esmer, 2010: 30).

“Rumelhart’ın etkileşimsel modelinin beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliği, okuduğunu anlama süreci ile ilgili ‘şema teorisi’ kuramlarının öne çıkmasını sağlamıştır” (Karatay, 2007: 31). Şema kuramına göre; bir metni anlamak, okuyucunun önceki bilgileriyle metin arasındaki etkileşimsel ilişki sonucu oluşur. Şema kuramları, okurun zihninde var olan dünya bilgisinin yerini, bilginin yorumlanması ve depolanması sırasında üstlendiği işlevleri açıklamaya çalışır. Bu kurama göre okur, okuduklarını dünya bilgisiyle bütünleştirebilirse etkili okuma-anlama

becerisine ulaşır. Şemalar betimlemelerdir, tanımlamalar değildir ve “şema bilgileri çevremizdeki nesne, yer, canlılarla ilgili olabileceği gibi; okuduğumuz metnin türüne, sayfa düzenine ilişkin de olabilir” (Keçik ve Uzun, 2004: 145-146).

Okuma sürecinde okuyucuyu yönlendiren okuma modellerinin ortaya çıkması, okuduğunu anlamada okuyucunun kullanacağı çeşitli tekniklerin ve stratejilerin belirlenmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmalar; kişinin bilinçli ve kalıcı okuma sürecini planlaması, başlatması, sürdürmesi ve değerlendirmesinin etkin okuma stratejilerinin kullanılmasıyla mümkün olacağını göstermektedir. Bu noktada konunun daha iyi anlaşılabilmesi için okuma stratejilerinin tanımlanması ve sınıflandırılması üzerinde durulmasında yarar görülmektedir.

## 2.8. Okuma-Anlama Stratejileri:

Okuma, eğitim süreçleri başta olmak üzere yaşamın her konusunda bilgi kazanımı ve aktarımının temel yollarından biridir. Okuduğunu anlama, metin üzerinde bilişsel çaba gerektirir ve “öğrenme sürecinde etkili, verimli bilgi edinmeyi sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ana dili derslerinde, okuma sürecine ilişkin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirecek kavrama etkinliklerine, stratejilerine ve/veya okuduğunu anlama tekniklerine yeteri kadar yer verilmesi ile gerçekleştirilebilir” (Karatay, 2009: 60). Yapılan araştırmalar iyi okuyucuların, etkin bir şekilde okuyabilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak anlamlandırma sürecini oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Etkili stratejiler kullanarak metinler üzerinde bazı işlemler uygularlar, artalan bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirirler. Bilinçli ya da bilinçsiz kullanılan strateji ve tekniklerin bütünü, okuduğunu anlamının verimliliğini etkileyecektir, bu yüzden strateji ve tekniklerin önemi büyüktür.

Genel olarak araştırmalarda, “izlenen yol, izlem” olarak tanımlanan strateji kavramı, Türkçe Sözlük’te “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” (TDK, 2005: 2032) şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin, okuma

becerisi kavramıyla yakın bir anlamı olduğu için kısa ve net bir tanımı yapılamamıştır. Bazı araştırmacılar strateji ile beceri kavramlarının farklı olduğunu savunurken, bazı araştırmacılar ikisi arasında bir fark olmadığını ileri sürmüşlerdir. “Nuttall (1996) bu iki kavram arasında anlam açısından herhangi bir farklılık olmadığı görüşünü savunmaktadır” (aktaran Ay, 2008: 10). Alexander, Graham ve Haris (1998: 135) ise stratejiler ve beceriler arasında iki fark olduğunu öne sürmüştür. Bunlar: “edim (performans) otomatikliği ve öğrenci farkındalığı ya da kasıtlılığdır” (aktaran Birincioğlu, 2006: 53). Bunun yanı sıra Urquhart ve Weir, stratejilerle beceriler arasında şu farkların olduğunu belirtmiştir:

1. Stratejiler okur merkezli iken beceriler metin merkezlidir. Beceri sınıflandırmaları; metne odaklanmaya meyilli olmalarına rağmen, stratejiler okur temelli etkenler içerir.
2. Stratejiler okuyucunun bilinçli davranışlardır, hâlbuki beceriler bilinçsiz olarak ortaya çıkarlar. Yani beceriler otomatiklik seviyesindedir, stratejiler bu seviyeye ulaşamazlar.
3. Stratejiler, becerilerin aksine problem çözmek için kullanılırlar (aktaran Sim, 2007: 23-24).

Genel olarak araştırmacılar beceri kavramını; her kullanıldığında aynı şekilde uygulanan, etkinleştirilmeyen, otomatik ya da rutinleşmiş bilgi işlem teknikleri olarak kabul ederken; strateji kavramını sıradan tekniklerin yetersiz kaldığı durumlarda okuyucu tarafından bilinçli olarak seçilerek kullanılan yöntemler, kasıtlı davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Bununla beraber okuduğunu anlama stratejileri üzerine pek çok araştırmacı görüş bildirmiştir: Block (1986: 465)’a göre okuduğunu anlama stratejileri “Okuyucuların ne şekilde okuduklarını, ne tür metinsel ipuçları yakaladıklarını, okuduklarını nasıl anladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını gösterir” şeklinde değerlendirirken, Tercanlıoğlu (2004) stratejileri okuma amaçlarına göre bilinçli olarak kullanılan özel eylemler olarak tanımlamıştır. Karatay (2007: 29)’a göre okuma stratejileri “okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır.” Bu duruma

farklı bir açıdan yaklaşan Temizkan (2008) ise okuma stratejilerini anlamayı, öğrenmeyi gerçekleştirdiği için öğrenme stratejisi kavramının içinde ele almıştır.

Kırkılıç ve Akyol (2007: 33)'a göre ise okuduğunu anlama stratejileri;

1. Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını
2. Organizasyonel yapının anlaşılmasını
3. Dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşmasını
4. Okuma sürecine etkin katılımı
5. Materyal içeriği ile kişisel yaşantılar arasında bağlantı kurmayı
6. Okunanın yeterli şekilde eleştirilip değerlendirilmesini
7. Okunanın hafızada uzun süre kalmasını ve çabuk hatırlanmasını sağlar.

Görüşlerde de belirtildiği üzere okuduğunu anlama stratejileri; okunan metni anlamayı geliştirmek, okuma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele etmek, kavrama ve yorumlamadaki başarısızlıkları ortadan kaldırmak adına okuyucu tarafından uygulanan çalışmalardır. Okuduğunu anlama sürecinde iyi okuyucular, okuduklarını daha rahat ve kolay anlamak için bilişsel becerilerini geliştirerek stratejileri sistematik olarak kullanır. Fakat zayıf okuyucular bu stratejileri etkin biçimde kullanamayan okuyuculardır ve bu okuyucuların stratejileri kullanamamalarının nedenleri ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okurken kavrama düzeylerini izlemedeki başarısızlıkları
2. Okuma stratejilerinin, okumalarında bir farklılık yaratmayacağına inanmaları
3. Okudukları metnin özellikleri ile ilgili bilgi eksiklikleri
4. Metne olan ilgisizlikleri ve strateji kullanmaya isteksiz oluşları
5. Okuma stratejileri konusundaki olumsuz düşünceleri ve genel kanılarının etkili stratejileri kullanmayı engellemesi (Karatay, 2007: 38-39).

Okuduğunu anlama stratejilerinin sınıflandırılması ise pek çok araştırmacının inceleme sahasına girmiştir. Okuma stratejilerini sınıflandıran araştırmacıların amacı,

etkili okuma ve anlamayı sağlamaktır; fakat bunun için her birinin kullandığı yöntem birbirinden farklıdır. Genel olarak kabul gören sınıflandırma ise “okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri”nden oluşan bir süreci kapsamaktadır. Bu stratejilere bağlı olarak oluşan okuma etkinliğinde, her bir kısım için hedeflenen amaçlar ve okuyucunun üstleneceği görevler farklılık göstermektedir.

### 2.8.1. Okuma öncesi stratejileri:

Okuma öncesi stratejileri; okuyucunun amacını ve metinden ne almak istediğini belirlediği, okumaya hazır duruma gelmek için kullanmayı öğrendiği stratejilerdir. “Bu stratejiler öğrencilere; yazarın ne anlatmaya çalıştığı, bilginin nasıl kullanılabilceği, bilgiyi almaya ve depolamaya yarayacak zihinsel bir kümenin nasıl oluşturulabileceği konusunda yardımcı olur” (Birincioğlu, 2006: 45). Metinden genel bir anlam çıkarmak amacıyla nelere dikkat edeceğine karar verme, okuma amacını belirleme, görsellerden konuyu tahmin etme; amaca yönelmeyi, metni kavramayı ve metin hakkında yordama yapmayı kolaylaştırır. Eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmak, yeni kelimeleri tanımak, tahmin yürütmek gibi stratejiler bu bölümde işletilir.

**Tablo 2.1:** Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Hedefleri (Gürses 2002:21)

<b>Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Hedefleri</b>	Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek
	Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak
	Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek
	“Nerede?” ve “Nasıl?” sorularının cevabını bulmak
	Konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere güven duygusu vermek
	Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle anlamını bilmedikleri kelimeler arasında bağlantılar kurmasını sağlamak
	Öğrencilerin ön inceleme yoluyla metne karşı ilgilerini yükseltmek, metne katılmalarını sağlamak
	Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak
	Başlık hakkında konuşmalarını sağlamak
	Öğrencilerin dikkatlerini yeni kelimelere çekmek

### 2.8.2. Okuma sırası stratejileri:

Okuma sırası stratejileri, öğrencilerin seçilen metni okurken kullanmayı öğrendikleri stratejilerdir. Bu stratejiler, okuma öncesinde belirlenen amaç ve alt

amaçlara ulaşma durumunun gözden geçirilmesi, gerektiği durumlarda kullanılan stratejinin okuma esnasında değiştirilmesini içerir. “Bu stratejilerle iki temel problem çözülmek istenir: Birincisi yazarın mesajı, yazarın okuyucuların ne anlamasını istediğidir; ikincisi ise yazarın mesajının altında ne gibi anlamlar yattığının bulunmasıdır” (Duffy ve Roehler, 1989, aktaran Özyılmaz, 2010: 34). Burada okuyucu; okuma öncesinde belirlediği amaçlara göre okuduğu metni değerlendirir, anlama düzeyini kontrol eder, eksik ve yanlışlıkları gidermeye çalışır. Okuyucunun farkındalığını artırmak adına kullanılan bu stratejiler; okuyucunun okuma sürecini başarılı bir şekilde izlemesine ve yönlendirmesine yardımcı olur, anlamı kuvvetlendirir.

**Tablo 2.2:** Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerin Hedefleri (Gürses, 2002: 22)

<b>Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerinin Hedefleri</b>	Yönlendirmeler ve sorular yardımıyla öğrencilerin metinle etkileşimlerini sağlamak
	Öğrencilerin, yazarın belirttiği amacı anlamalarını sağlamak
	Okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak
	Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak
	Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak
	Öğrencilere, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak
	Okuma sırasında öğrencilere kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak
	Paragrafların ve metnin bütününe ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak
	Metin içinde özel bir bilgiyi aramak
	Metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak
	Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak
	Metinde verilen mesajla ilgili not almak

### 2.8.3. Okuma sonrası stratejileri:

Okuma sonrası stratejileri, okuyucuların seçilen metni okumayı bitirdikten sonra kullanmayı öğrendiği stratejilerdir. Bu stratejiler okuma sona erdikten sonra yapılan işlemin değerlendirilmesine, okuyucunun geriye bakarak metnin içerdiği mesajı düşünmesine ve olası ya da verilmek istenen anlamları çıkarmasına yardımcı olur. Okunan metnin tamamının eksiksiz kavranıp kavranmadığını, okuma amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiğini, metinle ilgili tahminlerin doğruluğunu denetler. “Kazanılan bilgi ve düşünceleri başkalarıyla tartışarak çoğaltma, eleştirme becerisini geliştirme, okuma zevki ve alışkanlığını pekiştirme bakımından okuma sonrası stratejilerinin ayrı bir önemi vardır” (Karatay, 2007: 42). Bu etkili anlama stratejileri, “okuma sonrası, eski bilgilerle yenileri arasında ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sentezlenmesi metni

okuduktan sonra da üzerinde düşünülmesini sağlamaktadır” (Çöğmen, 2008: 11).

**Tablo 2.3:** Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerin Hedefleri (Gürses, 2002: 23)

<b>Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerinin Hedefleri</b>	Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak
	Yazma etkinliklerinde metnin planından yararlanarak öğrencilere deneyim kazandırmak
	Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak
	Okuma deneyimini genişletmek
	Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak
	Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin önceden sahip olduğu bilgileri birleştirmek
	Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak
	Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliğini değerlendirmek
	Metinden öğrenilen yeni kelimeleri ve yapıları yazma etkinliklerinde kullanmak
	Metinle ilgili sorulara cevap vermek
	Metindeki önemli yerlerin altını çizmek
	Metinle ilgili olarak sınıf içi etkinliklere katılmak
	Metnin bazı bölümlerini tartışmak

Okuduğunu anlama stratejileri, anlamının güçleştiği durumlarda okuyucunun performansını geliştiren yapılandırmacı süreçlerin aktif bir parçasıdır. Araştırmacılar tarafından okuma ve anlamayı geliştirmek için yapılan farklı sınıflamaların yanı sıra benimsenen; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejilerin uygulandığı sınıflamadır. Bu sınıflamadaki stratejiler, okuyucuların metnin üzerinde çalışmalarını, anlamayı sınamalarını ve okudukları ile kendi bilgileri arasında bağlantı kurmalarını sağlar.

Karatay (2007: 39-43) çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerini şu şekilde tasnif etmiştir:



**Tablo 2.4:** Karatay (2007)'in Okuduğunu Anlama Stratejileri Sınıflandırması

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler
<b>Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)</b>	Okuma amacı belirleme
	Metni gözden geçirme
	Bilgileri harekete geçirme
	Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma
	Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme
	Hangi noktalara yoğunlaşılacağına karar verme
	Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme
	Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma
	Okuma hızı belirleme
<b>Okuma Sırasında Stratejiler (Düzenleme Stratejileri)</b>	Okurken not tutma
	Okuma hızını ayarlama
	Dikkat dağınıca okunan kısma tekrar dönme
	Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
	Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
	Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma
	Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
	Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
	Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme
	Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
	Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formüle etme
	Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme
Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma	
<b>Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)</b>	Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
	Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
	Metinde geçen düşünceleri özetleme
	Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme
	Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
	Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
	Metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme
	Metnin tamamında işlenen ana düşüncüyü özetleme
Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma	

Okuma ediminde etkili olan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinden hangisi kullanılırsa kullanılsın okuma sürecine dâhil olan okuyucu, önceki bilgilerle yeni bilgilerini ilişkilendirip bu süreci yönlendirip değerlendirerek okuma sürecinden en üst düzeyde verimi alır.

Eğitim-öğretim ortamlarında öğreticiler tarafından uygun strateji, yaklaşım ve modeller uygun yerlerde kullanılabilirse; öğrenciler okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası aşamalarda stratejileri başarıyla uygulayarak amaçlarına ulaşırlar.

Ayrıca eğitim alanındaki yeni yaklaşımlar başta eğitim kurumları olmak üzere öğretmen ve öğrencinin kendini güncellemesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, gelişmelere bağlı olarak eğitim programlarında kullanılan strateji, yaklaşım ve modellerin de güncellenmesi, ihmal edilmemesi gereken bir hususlardan biridir.

Bu araştırmanın temel çatısını oluşturan özetleme ise okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan stratejilerden biridir. Okuma sırasında anlamamanın gidişatını belirlemek, düzenlemek adına yararlanılırken, okuma sonrasında anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek, değerlendirmek adına kullanılır. Özetlemenin tesadüfî yöntemlerle yapılması mümkün değildir. Bu doğrultuda özetlemeye ait tanımlar ve özet metin oluştururken kullanılması gereken yöntemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## 2.9. Özetleme:

Dinleme ve okuma yoluyla elde edilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek birleştirilmesi, anlamlandırılması olan anlama, öğrenmenin temelidir. Türkçe öğretim programı içerisinde; ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, özetleme gibi anlamaya ve çeşitli zihinsel becerilere yönelik kazanımlar yer almaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, etkili ve iyi okuyucuların söz konusu kazanımlara dönük zihinsel etkinlikler kullanarak yapılandırmacı bir süreç geçirdiğini ortaya koymaktadır. “Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlama, bir zihin modeli oluşturma aracıdır. Öğrencinin metindeki bilgileri seçme, düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemlerini sürekli yapması, zihninde bir model oluşturmasını gerekli kılmaktadır. Buna ‘anlama modeli’ denilmektedir” (Güneş, 2010: 105-106). Modele göre öğrenci, kendine bakış açısı ve bir dünya algısı oluşturmalıdır. Bunun için ise çeşitli strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerle öğrencilere yardımcı olunmalıdır.

Önce de ifade edildiği gibi okunan bir metnin anlamlandırılması ile ilgili stratejiler; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçlerden oluşmaktadır. “Stratejilerin büyük bir çoğunluğu, okuma öncesinden başlayan ve okumanın sona ermesini de içine alan bir süreci kapsamaktadır. Soru sorma stratejileri, özetleme stratejileri bu konuya örnek olarak verilebilir. Bu stratejiler sadece metnin okunma sürecinde değil aynı zamanda okuma işleminin sonrasında da uygulanan stratejilerdir”(Yazıcı, 2006: 22-23).

Öğrenme ve okuma stratejilerinden biri olan özetleme Türkçe Sözlük'te “1. Bir yazı, konu, söz veya filmin içeriğini daha az sözle anlatmak, özünü vermek, kısaltmak, hülasa etmek.” (TDK,2005: 1747) şeklinde tanımlanmıştır. Garner (1987: 301)'a göre özetleme “Metne yoğunlaşarak ve gerekli kuralları uygulayarak metindeki hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğunun belirlendiği sözlü ya da yazılı ifadelerdir.” Görgeç (1997: 21) özetlemeyi “Metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapı oluşturma” olarak tanımlarken, Kuzu (2003), özetlemeyi metnin ana konusunun ortaya çıktığı düzlem olarak kabul etmiştir. Keçik ve Uzun (2004: 88)'a göre “Sözlü ya da yazılı bir metnin ayrıntılardan arındırılıp önemli noktalarının verildiği yazılı ya da sözlü olarak sunulan kısa anlatımlar” olan özetleme, Belet (2005: 49)'e göre “Genel fikrin kısa bir yapıda ifadesi ya da geniş bir materyalin birincil fikirler doğrultusunda kısaltılmasıdır.” Metnin ana yapısının bozulmadan belli bir plan doğrultusunda kısaltılmasıyla oluşan özetleme, Temizkan (2007: 84)'a göre ise “Kişinin bir konuyu kendi sözcükleriyle anlattığı, ana düşünceyi ve bunun bütün önemli ayrıntıları içeren bilginin yoğunlaşmış bir şeklidir.”

Görüldüğü üzere özetleme; öğrencinin bilgileri edinmesi ve kendi sözcükleriyle yeniden yapılandırmasına dayanan, bir metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıran etkili bir öğrenme stratejisidir.

Yapılan araştırmalara göre, özetleme becerisi metni anlama ve hatırlama için oldukça önemlidir. Bellek problemleri olan öğrenciler; okuduğunu anlama becerileri zayıf olan ve anlama süreci için önemli kabul edilen değişik bilgi türlerini geri getirmede, organize etmede sorun yaşayan kişilerdir. Çünkü bu tür öğrencilerin “sınırlı

olan işleyen bellek kapasiteleri, okuma esnasında uzun süreli belleklerinden bilgiyi geri getirmeye çalıştıkları hatırlama becerilerini engellemektedir. Bu öğrenciler bazen kısa bir süre önce okumuş oldukları materyali hatırlayamaz ve tekrar okumak zorunda kalır. Kendilerinden okumuş oldukları materyali yorumlamaları veya özetlemeleri istendiğinde büyük zorluklar çektiklerinden şikâyet ederler” (Zeigler, Fine ve Smith, 2003, aktaran Özenici, 2009: 472). Okunan bir metinden her şeyin hatırlanması elbette ki mümkün değildir. Fakat söz konusu öğrencilere özetleme becerisi kazandırmak, onların okuduklarını anlamalarına ve hatırlamalarına önemli derecede yardımcı olmak demektir.

Özetleme; öğrencilerin yeni bilgilerini eski bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlı hâle getirmesini ve uzun süreli belleğe depolamasını sağlar. Uzun süreli belleğe depolanan bilgiler ise kalıcı olur ve bu bilgilerin gereken zamanlarda hatırlanması kolaydır. Özetleme, metnin özünün yani makro (büyük ölçekli) yapısının kalması demektir. “Özetleme ile ortaya çıkan makro yapı, metindeki anlamın temel çatısı olarak görülmelidir. Öğrencilerden okudukları metni hatırlamaları istendiğinde özetler, hatırlama ile yeniden yapılanan bilgilerin çatısı olarak sürece hizmet eder” (Deneme, 2008: 16-17) .

Pressley ve arkadaşları (1989) da özetlemenin öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım ettiğini, hatırlama ve kavramayı artırdığını belirtmişlerdir. Çünkü özetleme öğrenciyi;

1. Anlamak için okumaya,
2. Önemli fikirleri ayırt etmeye,
3. Bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir (aktaran Senemoğlu, 2004: 567).

Kiewra ve Dubois (1998)’e göre, özetleme yapmanın nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenme için özet yazma, söylemek ve düşünmekten daha etkili bir yoldur.
2. Özetler kalıcı kayıtlardır, çalışma amaçlı olarak geriye dönmek için

daha sonra okunabilir.

3. Bilgi eksiklerinin ortaya çıkarılmasında kolaylık sağlar, özet gözden geçirildiğinde ya da yazıldığında bilinmeyenler açığa çıkar.
4. Özetler grup üyeleriyle değiştirilebilir. Bu yolla bilgilerin edinilmesi ve paylaşılması sağlanır.
5. Özet yazma, bireyi yazılı sınavlara hazırlar. Çünkü birçok yazılı sınav, özetlenen materyaldeki fikirleri bilmeyi gerektirir (aktaran Belet, 2005: 35).

### 2.9.1. Özetleme stratejileri:

“Özetleme diğer yazım türlerinden çok farklıdır. Çoğu yazım türü, içerik ve yapının dikkatli ve ayrıntılı olarak planlanmasını, ana fikirlerin oluşturulmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte, özetleme söz konusu yazılı materyale temellendirilir” (Anderson, Hidi ve Babadoğan 1991: 587). Benzer düşüncüyü Akyol (2010: 49) şu şekilde belirtmiştir: “Özet yazmak kompozisyon yazmaktan farklıdır. Kompozisyon yazmak ana fikir ve detay oluşturmayı gerektirirken, özet bu kavramların hazır olarak verildiği yazılar kullanılarak yapılır.” Fakat akla geldiği gibi, rastlantısal yöntemlerle özet metin oluşturulamaz. Anlamlandırılan metnin yazıya dökülmesi için düşüncelerin düzenlenebileceği ve yapılandırılabilmesi bir yöntem gerekmektedir.

Okuduğunu anlama ve anlamı yapılandırmaya dair çalışmalar incelendiği zaman pek çok araştırmacının özetleme stratejileriyle ilgili sınıflama yaptığı sonucuna ulaşılır. Bu araştırmacılardan belli başlıları ve özetleme stratejilerine ait görüşleri şu şekilde belirtilebilir:

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991: 588)’a göre, özetler iki temel sınıflandırmada ele alınabilirler. Bunlar yazar temelli ve okuyucu temelli özetlerdir:

- Yazar temelli özet, yazara bir metnin önemli bölümlerinden bir kayıt oluşturması konusunda yardımcı olur. Bu durumda yazar genellikle metni iyi bilmemektedir. Özet yazarları özetlerken dil bilgisi yanlışları, cümle biçimi ve uzunluğuyla ilgilenmeksizin olası metnin küçük

parçalarını belirlemektedir.

- Okuyucu temelli özet ise herhangi birisi için yazılmıştır. Bunun amacı diğerlerinden farklıdır. Bir okul ödevinde olduğu gibi birisinin basitçe özetleme yeteneğini göstermek ya da bir makalenin özetini çıkarmada olduğu gibi bir metne dayalı ilgi uyandırmaya çabalamak amaç edinilmiştir. Burada özet yazarı yazıya tamamen hâkim olmalıdır.

Yazıcı (2006: 26-28) özet bir metin oluşturulması için kullanılacak stratejileri iki başlık altında değerlendirmiştir:

1. Kurala Dayalı Özetleme Stratejisi “KDÖS”: Bu stratejiye göre, ana fikrin metnin genelinden çıkartılması gerektiği zaman öğrencilerin özetleme yapabilmeleri için belirli kuralları içerir.
2. Metin-Şema Arasındaki İlişkileri Düzenleme Stratejisi “MŞAİD”: Bu stratejiye göre öğrenciler 15 ya da daha az sözcük ile uzun metinleri özetler ve özetleme sürecine yoğun bir şekilde dâhil olurlar. Bu stratejinin paragraflar ve kısa pasajlar için olmak üzere iki tür uygulama şekli vardır.

**Tablo 2.5.** MŞAİD stratejisinin uygulama şekilleri (Yazıcı, 2006: 28)

Paragraf Versiyonu	Kısa Pasaj Versiyonu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygun paragrafların seçimi</li> <li>• İlk cümlenin öğrenciler tarafından okunması</li> <li>• Öğrenciler tarafından özetlemenin yapılması</li> <li>• İlk iki cümlenin okunması</li> <li>• Birinci ve ikinci cümleler için bir özet yapılması</li> <li>• Takip eden paragraflar için bu sürecin tekrarlanması</li> <li>• Cümleden cümleye yaklaşımının, bir paragraf yaklaşımı olarak uygulanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygun pasajların seçimi</li> <li>• Paragrafın okunması</li> <li>• Öğrenciler tarafından özetlemenin yapılması</li> <li>• En son paragrafın özetinin yapılması ve özetin öğrenciler tarafından okunması</li> <li>• Bütün pasajlar için özetlemenin yapılması</li> </ul>

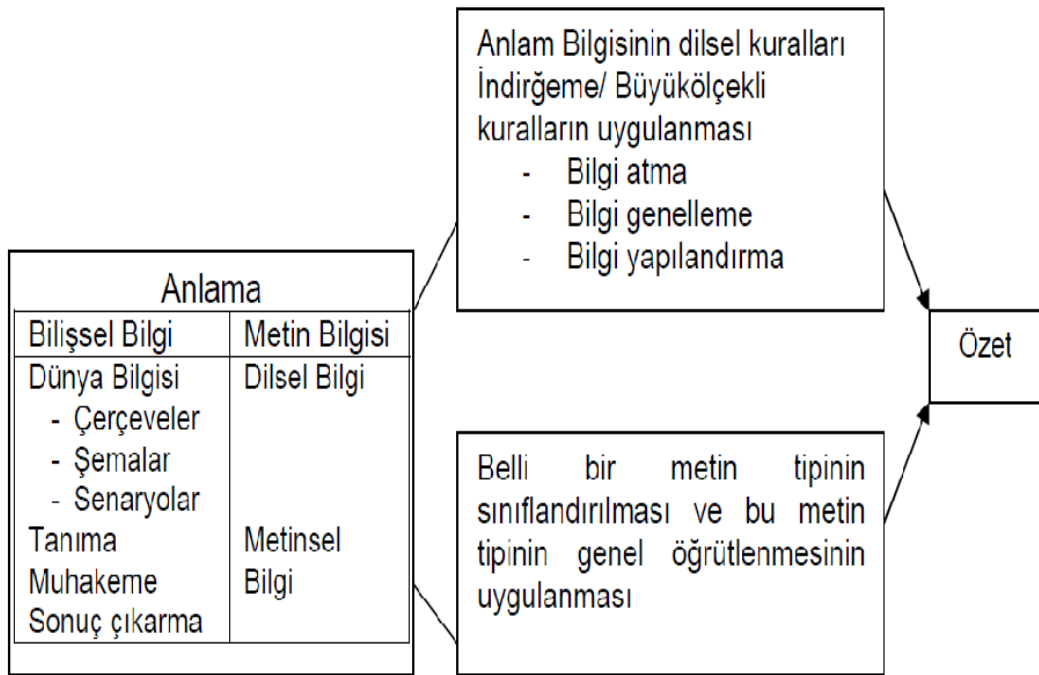
Özetleme biçimleriyle ilgili diğer bir sınıflama şu şekildedir:

- Eserin tümünü esas alarak özetleme: Eserin tümünden çıkarılan özettir. Çok uzun yazılarda ya da romanlarda, uzun öykülerde kullanılacak en uygun özetleme biçimidir.
- Bölümlere göre özetleme: Eserin giriş-gelişme-sonuç ya da serim-düğüm-çözüm bölümlerinin ikişer üçer cümleyle özetlenmesidir. Uzun yazılardan ve roman, öykü türünden eserlerden özet çıkarmada

bu yöntem kullanılabilir.

- Paragraf gruplarına göre özetleme: Orta uzunluktaki yazılarda kullanılan özetleme yöntemidir. Metinde birbiriyle bağıntılı olan paragrafları ortak cümlelerde birleştirilerek özet çıkartılabilir.
- Paragraf paragraf özetleme: Orta uzunlukta ve kısa yazılarda kullanılan özetleme biçimidir. Her paragraf, metnin ana düşüncesini destekleyen bir yardımcı düşünceyi içerir; bu düşüncenin belirlenmesi her paragrafın doğru bir şekilde özetlenmesini sağlayacaktır (<http://www.dilimiz.gen.tr/yazim/ozetleme.html> 12.09.2010'da erişilmiştir.).

Ülkü (2002: 3) özet bir metin oluşturmak için uygulanması gereken aşamaları şu şekilde şemalaştırmıştır:



**Şekil 7:** Özet Bir Metin Oluşturmak İçin Uygulanması Gerekenler (Ülkü, 2002: 3)

Akyol (2010: 50)'a göre ise özetleme yapabilmek için aşağıdaki basamakların kullanılması gerekmektedir:

1. Orijinal anlama bağlı kalınmalı,
2. Bilgilerin bir kısmı silinmeli, bir kısmı aynen korunmalı,
3. Bir kısım bilgiler geliştirilip genişletilmeli,
4. Metin yapısı hakkında bilgi sahibi olunmalı.

“Önemli olanı daha az önemli olandan ayırma” (Dijk, 1979: 123) öğrenme sürecinin temelini oluşturduğu gibi, metin özetleme sürecinin de temel olgusudur. “Metnin önemli içeriksel yapısının kısaltılmış olarak yeniden üretilmesi özetleme ediminin esas amacıdır” (Dijk, 1977: 123).

Literatürde metni anlama ve özetleme üzerine çalışan araştırmacılar arasında, metnin anlamsal ve biçimsel bileşenleri arasındaki tutarlılığı kapsamlı bir çerçevede ele alarak “Strateji Modeli”ni ve buna bağlı olarak “Büyük Ölçekli Yapı Modeli”ni oluşturan Dijk ve Kintsch (1983)'in çalışmaları dikkat çekmektedir. Büyük ölçekli yapı; metnin bütünsel tutarlılığını açıklamak için kullanılır, metnin genel anlam ve düzenini ortaya koyar. “Metnin büyük yapısı oluşturulmadan karmaşık bilgilerin eksiltilerek anlamsal düzenleme yapılması ve metnin genel anlamının algılanması olanaksızdır” (Dijk ve Kintsch, 1983: 190-191).

Anlamsal büyük ölçekli yapıyı göstermek için izlek, konu, sonuç, öz gibi sözcükler kullanılır. Bir söylem veya metin özetlenmek ya da karmaşık bir olay anlatılmak istenirse en önemli bilgilerin verilmesi gerekir. Özetler, özetlenen söylemin önemli ve genel olan anlamını ya da ana konusunu belirtirler. Büyük ölçekli yapılarda da ana konu veya izlek en temel unsurdur (Dilidüzgün, 2008: 80).

Yani herhangi bir metnin büyük ölçekli yapısını çözümllemek; aslında onun öz yapısına, temel düşüncesine, özetine ulaşmak demektir.

Bir metnin anlamlandırılması, metindeki küçük ölçekli yapıların büyük ölçekli yapıyla ilişkilendirilmesi ve buna bağlı olarak üst ölçekli önermelerin oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir. Büyük ölçekli yapı metnin anlambilimsel içeriğiyle ilgilidir. Bunun



yanı sıra genel yapı olarak da nitelendirilen, büyük ölçekli yapılardan farklı olan üst yapı ise, Dijk (1980-a: 131)'a göre “metnin genel yapısını ortaya koyan ve bir dizi ulamdan oluşan soyut bir şema”dır. Üst yapılar, tek tek cümlelerle ilişkili değildir, metnin genel olarak söz bilimsel yapısını inceler ve büyük ölçekli yapıların oluşumunu denetleyen şemalar olarak önemlidir. Okuyucunun metindeki yeni bilgiyi azaltarak ya da birleştirerek üst yapıya ulaşması, belli başlı stratejileri etkin bir şekilde uygulamasıyla gerçekleşir.

Dijk (1980-b: 46) ve Dijk ve Kintsch (1983: 190)'e göre okurun metni yapılandırması ve üst yapıya ulaşabilmesi için aşağıdaki temel stratejileri uygulaması gerekmektedir.

**Tablo 2.6.** Büyük Ölçekli Yapı Kuralları (Dijk ve Kintsch, 1983: 190)

<b>1. Silme</b>	Sonradan gelen önerme, doğrudan ya da dolaylı olarak bir önceki ya da daha önceki önermelerle açıklanamıyorsa silinmelidir.
<b>2. Genelleme</b>	Her önerme dizisi, yakın nitelikli üst önermenin belirtisi olarak genel nitelikli bir önerme biçiminde ifade edilebilir.
<b>3. Yapılandırma</b>	Metindeki genelleşmiş önermelerden yararlanarak metnin birey tarafından yorumlanmasıdır. Yorumlama ilk metinden daha üst bir genelleme çıkarmaktır.

Bu kurallar, küçük ölçekli yapılardan büyük ölçekli yapıları türetirler. Böyle bir türetmede bazı anlamsal bilgiler kaybolur, bu nedenle bu kurallar ‘indirgeyici’dirler, bir dizi önermenin sayısını daha aza indirirler. Bazı öğelerin yeni ve daha karmaşık bilgi grupları durumuna gelmelerini sağladıkları için ‘kurucu’durlar. Alt önermeleri büyük ölçekli bir önermede birleştirdikleri için ‘düzenleyici’dirler (Dijk, 1980-b: 46).

*Silme* işleminde; “metinle ilgisiz ayrıntılar, her türlü faaliyet tema ya da konu inşasına katkıda bulunmayan detayların her biri özet metin oluştururken çıkarılmalıdır” (Dijk, 1980-b: 47). Bununla birlikte metnin ana düşüncesinden kopuk, önemsiz, küçük ölçekli önermeler (sıfatlar, benzetmeler), birleşik yapı cümleler özet metinde yer almamalıdır. Dijk (1980-b)'a göre silme “en basit, en genel büyük ölçekli yapı kuralıdır.” Bunun yanı sıra Dijk (1980-b: 47) konuyla

ilgisi olmayan detayların silinmesini ‘zayıf silme’, genel anlamla ilgisi olmayıp yerel bağdaşıklıkla ilgili olanların silinmesini ‘güçlü silme’ olarak tanımlamıştır.

Örneğin;

(a) Kısa boylu, yazlık elbise giymiş bir bayan onun yanına gelmişti. (b) Günlerce, haftalarca hatta aylarca süren bir yolculuktan sonra bu şehre geldiğini ona anlatmıştı.

Bu cümlelerde “silme” kuralını uygulandığında;

(a) cümlesinde geçen “Kısa boylu bayan” , “yazlık elbise giymiş bayan” önermeleri silinir ve cümle “Bir bayan onun yanına gelmişti.” şeklinde bırakılabilir. Bununla birlikte (b) cümlesinde geçen “Günlerce, haftalarca süren bir yolculuk”, “hatta aylarca bir yolculuk” önermeleri silinir, cümle “Uzun bir yolculuktan sonra bu şehre geldiğini ona anlatmıştı.” şeklinde bırakılabilir.

Diğer bir örnek paragrafta “silme” işlemi uygulandığında;

(a) Ali bahçede çimleri biçiyordu. (b) Aniden karşısına bir yılan çıktı (c) Ali korktu, bağırdı ve (d) hemen eve koştu. (e) Evden bir sopa aldı. (f) Tekrar bahçeye koştu, (g) yılanı aradı. (h) Yılanı bir çalının altında gördü. (ı) Dalları bir kenara iterek (i) yılanın kafasına vurdu. (j)Yılan öldü.

Aynı amaca yönelik detay bilgiler çıkarılarak “Ali yılan öldürdü.” önermesine ulaşılır. Bu metinde birden fazla eylem vardır; fakat normal şartlarda, normal bileşenler ve sonuçlar devam etmektedir. Metinde daha farklı birçok eylemle de karşılaşılması mümkündür; ancak metnin arka planı “Ali’nin yılanı öldürmesi”ne yöneliktir. Bu nedenle diğer ayrıntıların silinmesi gerekir. Dijk (1980-b: 156)’a göre “Söylemde silme kuralı, silinmiş önerme olmasını gerektirir. Kural aynı şekilde işlerken, metin içinde aksiyon sahnelerine yer verilmesi bir kısıtlama getirmez. Ancak, sınırlamanın olması da gerekir; yoksa metin karmaşıklaşır.”

**Genelleme** işleminde; metindeki kavramlar listesi ya da olaylar zinciri yerine

kapsayıcı bir kavramın ya da olayın getirilmesi söz konusudur. Küçük ölçekli bir önerme, terim ya da olay; metindeki olaylar, terimler zincirinin genel önermelerin yerine geçebilir. Dijk (1980-b: 47)'a göre genellemede “anlamsal detaylı önermeler bütünleştirilerek daha genel bir önerme inşa edilir, bununla birlikte ilgili önermeler varsa ortak bir payda altında toplanır, yüklemeler gruplandırılır ve bileşenleri dışarıda bırakılır.”

Örneğin;

(a) Ayşe bugün bahçedeki çimleri biçti. (b) Ayşe'nin ablası ise ona yardım etti ve bitkileri suladı, kuruyan çiçekleri kesti. (c) Ardından Ayşe, elma ağacını budamaya başladı; ablası ise çiçeklerin yataklarına gübre koymakla meşguldü.

Bu cümlelerde geçen önermeler “İki kardeş bugün bahçede çalıştı.” şeklinde genellenebilir. “Ayşe ve Ayşe'nin ablası” burada “iki kardeş” adıyla genellenebilir ve söz konusu önermelerdeki eylemler gruplandırılıp eylemin bileşenleri dışarıda bırakılır, tek bir yüklem çatısı oluşturulur.

**Yapılandırma (yeniden kurma)** işleminde ise, metinde birbirlerini tamamlar nitelikte birden fazla önerme, ana düşünce ve temel destekleyicilere yer verilerek, uygun dil bilgisi kuralları kullanılarak bütünleştirilir. Okuyucunun metni anlamlandırıp metnin özüne ulaşmasıyla sonlanan bu işlem metnin özetine en sağlıklı şekilde ulaşmayı sağlar.

Örneğin;

(a) Ahmet bugün otogara gitti. (b) Bir otobüs bileti satın aldı. (c) Bilet saatini beklemeye başladı. (d) Beklerken, telefonu çaldı. (e) Telefonla konuştu. (f) Sonra koşarak otogardan ayrıldı.

Bu cümlelerde geçen önermeler “Ahmet, telefonda kötü bir haber aldı.” şeklinde tekrar kurulabilir. Önermelerin hiçbirinde “kötü haber” sözü geçmediği hâlde “telefon çalması”, “otogardan koşarak ayrılması” sözlerinden yola çıkılarak büyük ölçekli önerme niteliği taşıyan yeni bir önerme oluşturulmuştur.

Bir metnin temel düşüncesine ulaşmak zor bir okuma-anlama görevidir. Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere Dijk ve Kintsch (1983) tarafından geliştirilen modelde “okuyucu yazılı bir metnin özüne (temel düşüncesine) bir dizi mikro ve makro işlemlerle ulaşır.” Eğer metinde temel düşünce açık bir şekilde verilmemişse ya da okuyucu temel düşünceyi basitçe yan ifadelerden seçemiyorsa bunun yerine temel düşünceyi temsil eden bir ifade oluşturur.

Özetleme, metnin bellekte oluşturduğu büyük ölçekli yapının yinelenmesi değildir, ayrıntıların silindiği ya da bütünleştirildiği bir sistemdir. Bu sistemde büyük ölçekli kurallar işlem sırasına göre düzenlenirlerse, “ilk önce zayıf silme, daha sonra genelleme, kurma ve en sonra da güçlü silme uygulanmalıdır” (Dijk, 1980-b: 75).

Özetleme ve anlama arasında sıkı bir ilişki vardır. Özetleme aktif okumayı etkiler ve pasif okumayı en aza indirir. Bu edim temelde, anlama-özetleme-anlatma ilişkisine bağlı bazı alt becerileri gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu beceriler ve bu becerilere bağlı stratejiler Çıkrıkçı (2008: 141) tarafından şu şekilde tablolaştırılmıştır:

**Tablo 2.7.** Özetleme Ediminin Gerçekleştiği Süreç (Çıkrıkçı, 2008: 141)

	Temel Edim	Üstbilişsel eylemler	Stratejiler	Teknikler
<b>1. “Özetleme amaçlı” Anlama</b>	a. Kaynak metni okuma-anlama	İşleme	Önermesel stratejiler	Altını çizme
			Tutarlılıkla ilgili stratejiler	
			Büyük ölçekli stratejiler	
<b>2. “Planlama düzeyinde” özetleme</b>	b. Özet metni planlama düzeyinde oluşturma		Seçme	Not alma
		Dönüştürme	Seçme	
			Genelleme	
<b>3. “Özetleme amaçlı” Anlatma</b>	c. Özet metni yazma-anlatma	Yapılandırma	Yeniden okuma	
		Dilsel düzenleme		

Bununla beraber Çıkrıkçı (2004: 81), Dijk ve Kintsch (1983)’in “Büyük Ölçekli Yapı Modeli”nden yola çıkarak özetleme edimindeki stratejileri ayrıntılı olarak şu şekilde belirtmiştir:

**Tablo 2.8.** Özetleme Edimindeki Stratejiler

İlgili Edimin Adı	Edimin Tanımı
Doğrudan alıntı ( <b>D</b> )	Kaynak metindeki bir önermenin hiçbir değişikliğe uğramadan doğrudan alınması
Alıntı ( <b>A</b> )	Kaynak metindeki önermenin anlambilimsel bileşeninin korunarak, sözcüklerin eklenmesi, silinmesi ya da değiştirilmesi
Önerme ya da önermelerin genellenmesi ( <b>GN</b> )	Kaynak metindeki bir ya da birden çok önermenin anlambilimsel yapısı değiştirilmeden genellenmesi
Yan önermelerin silinmesi( <b>YS</b> )	Kaynak metindeki önermelerin (açıklama, örnek, nedenleme) silinmesi
Önermenin bölünmesi ( <b>B</b> )	Kaynak metindeki önermenin bölünerek, iki önermenin oluşturulması
Düşüncelerin dönüştürülmesi ( <b>DD</b> )	Kaynak metindeki düşüncenin çıkarımsal ve bağıntısal dönüştürümü (özelde, yeniden oluşturma)
Soyutlama, özetleme ya da kavramsallaştırma ile yeniden oluşturma ( <b>Y</b> )	Kaynak metindeki önermeler arasında ilişkilendirme ve birleştirme ile yeniden oluşturma
Bağıntılı birleştirme ( <b>BB</b> )	Kaynak metindeki iki önermenin bağıntılı birleştirimi
Bağıntısız önerme ( <b>BSÖ</b> )	Anlambilimsel açıdan bağıntısız önerme
Metin yapısından sapma( <b>S</b> )	Kaynak metnin bilgi içeriğinden sapma
Özetleme ( <b>Ö</b> )	Metnin bütüncül yapısına dayalı olarak özetleme
Neden-sonuç ilişkisi ( <b>NS</b> )	Metnin bütüncül yapısına dayalı olarak neden-sonuç ilişkisinin kurulması
Bağıntısız değiştirim ( <b>BSD</b> )	Kaynak metindeki önermenin bağıntısız değiştirimi
Bağıntılı değiştirim ( <b>BD</b> )	Kaynak metindeki tek bir önermeye dayalı bağıntılı değiştirim
Ekleme ( <b>E</b> )	Kaynak metindeki önermeye örnekle, açıklama ile önermenin eklenmesi

### 2.9.2. Özetleme kuralları:

Günay (2007: 133-134)'a göre iyi bir özetleme yapmak için şu aşamalara dikkat etmek gerekir:

1. Metin, çok iyi anlaşılmalıdır. Bir metni dikkatli okumak, dinlemek bilinmeyen ya da anlaşılmasında sorun yaratacak sözcükleri ya da sözdizimsel yapıları açıklamayı içerir. Metin, özetleyecek kişi tarafından iyi anlaşılmamışsa özet de anlaşılmayacaktır.
2. Metni düşünce gelişimlerine göre bölümlere ayırmak gerekir. Her metinde belli sayıda temel düşünce vardır. Bu düşünceler metin içinde aşamalı olarak bölümler hâlinde geliştirilir ve metnin tamamına yerleştirilir. Özet öncesi, bu temel düşünceleri belirten bölümleri ortaya koymak 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; sebep, sonuç, amaç, karşıtlık, karşılaştırma, çıkarım, sınırlama, denklik gibi ilişkilere göre mantıksal olarak sıralanmalıdır.
5. Özetlerken metinde geçen temel düşünce ve eylemleri, ayrıntı ya da gereksiz olandan ayırmak gerekir.
6. Özetlenecek metnin oranlamasına dikkat edilmeli, metindeki her düşünceye özetle yer verilmelidir.
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 metinden alınan cümlelerle metni özetlemek olanaksızdır. Alıntılarını sınırlandırmak gerekir. Kimi zaman, metinden anahtar sözcük ya da cümle alınabilir. Ancak metinden seçilen cümlelerin alt alta sıralanması özet değildir.
9. Özet yapan kişi, özetine kendi öznelliğini katmamalıdır. Her düşünce yazara aittir. Eleştiri, değerlendirme özet değildir.
10. Özetle “Yazar burada diyor ki...” biçiminde yapılar kullanılmaz. Alıntı yazar ağzından verilir.

Görgen (1999: 23-28) özet yazılması için gerekenleri üç başlık altında toplamış ve şu şekilde belirtmiştir:

1. Özet yazmadan önce yapılması gerekenler: Özet yazmaya başlamadan önce metin okunmalı, metinle ilgili “Metni anladım mı?”, “Yazar hangi konudan bahsediyor?” soruları sorulmalı, metnin konusunu bulmak için metnin başlığı incelenmelidir.
2. Özet yazarken uygulanacak kurallar: Özet yapılırken verilenler liste hâlinde kısaltılmalı; tekrarlanan önemsiz bilgi ve düşünceler, ilgisiz cümleler atılmalı, konu cümleleri varsa kullanılmalı, yoksa bulunmalıdır.
3. Özeti gözden geçirme: Bu aşama, özetleme işleminde izlenecek son aşamadır. Metin tekrar gözden geçirilmeli, yapılan özetle metin

karşılaştırılmalı, metinde yer alan özetle bulunmayan önemli görüşlerin olup olmadığı kontrol edilmeli; yazılan özetle, metinde tartışılan düşüncelerin, bilgilerin tutarlılığı karşılaştırılmalıdır.

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991: 587)'in de belirttikleri üzere iyi bir özetleme için iki temel kural önemlidir. “Bunlardan birincisi, seçme sürecidir ve alınacak ya da dışlanacak metin bilgilerini içerir. İkincisi ise kısaltma sürecidir ve bu da ayrıntılı olan genel fikirlerin değiştirilerek düzeyi düşük özet durumuna getirilmesini, kısaltılmasını kapsar.”

Söz konusu özetleme kurallarını; metnin belirgin özellikleri (metnin türü, uzunluk-kısalığı, karmaşık olması), metnin öğrenciye verilip verilmeme durumu (özetleme yapılırken, öğrencilere metne bakmaları için izin verilirse, öğrenciler ayıklama ve kısaltma süreçleri için daha çok zihinsel alana sahip olacaklardır. Öğrencilere metne bakmaları için izin verilmezse basit unutmalar, kısıtlı ayıklamalar söz konusu olacaktır.) ve son olarak özetleyenlerin konu hakkındaki düşünceleri etkilemektedir.

Kuzu (2003: 88)'ya göre ise özetlemede şu kurallara dikkat edilmelidir:

- 1.Özetleme için basit bir bilgilendirici metin seçilmelidir. Çünkü bilgilendirici metinlerin özetlenmesi yazınsal metinlere göre daha zordur.
- 2.Metin okunduktan sonra, özetleme yapılırken metne bakılması, bu beceriyi ilk öğrenenler için gerekli olabilir; çünkü hem metni anımsamaya çalışmak, hem de özetlemek ilk aşamada güçtür.
- 3.Metindeki önemli olgu, olay ya da kavramların belirlenmesi gerekir. Bunun için bir metinde özellikle başlangıç tümceleri ya da paragrafları, sonuç ya da özet bölümleri incelenmelidir.
- 4.Özetlemenin mutlaka okuyucu odaklı olması gerekir. Metindeki cümleler olduğu gibi alınmamalı; okuyucu özeti kendi anladığı biçimde, kendi tümceleriyle yapmalıdır.

Özetleme becerisi zihinsel bir faaliyettir ve okuyuculara ayırıcı, destekleyici ya da önemsiz fikirler arasındaki mantıksal bağlantıları bulma; temel fikirlere en doğru şekilde ulaşma yeterliliği kazandırır. Yaşı ya da düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin bu yeterliliği kazanması, özetleme işlemi için uygulama ve pratiğe dönük özel eğitimle sağlanır.

Özetleme becerileri Akyol (2010: 50)'a göre;

1. Yaş ilerledikçe gelişmektedir. Ancak 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 özetin orijinal metinden kısa olacağını bilmelerine rağmen özete neyi dâhil edip etmeyecekleri konusunda sıkıntı çekerler.
4. Metinleri kısaltma konusunda da çocuklar sorun yaşarlar. Genelde satır ve paragrafların bir kısmını silip bir kısmını aynen yazma yoluna giderler.
5. Çocuklar özetler için uygun bir başlık oluşturmada sıkıntı çekerler.

Bu durumdan da anlaşılmaktadır ki özetleme becerisinin oluşturulması ve geliştirilmesi hususunda verilecek eğitim, öğrencilerin söz konusu sıkıntılarını gidererek anlamlı öğrenmesi adına önemli bir rol oynayacak ve hayatının sonraki dönemlerinde gerek mesleki alanda, gerek akademik alanda doğru anlama, yorumlama ve başarılı olma imkânı sağlayacaktır.

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991: 590) özetleme konusundaki araştırma bulgularından hareketle özetlemenin öğretimi için bazı teknikler geliştirmişlerdir. Bu teknikler yaşça çok küçük olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Fakat bunların özetlemeyi öğrenememiş her yaştaki öğrenci için uyarlanabileceğini belirtmektedirler.

#### 1. Doğru Metni Seçmek

Metin özelliklerinin, öğrencilerin özetlemesi üzerinde önemli etkisi vardır. Özetlemeye başlangıçta metnin yeteri kadar basit olması için:



- Kısa bir bölüm seçin
- Kolay bir metin seçin
- Fazla karmaşık olmayan bir metin seçin
- Özetlerken metne bakma konusunda öğrencilere izin verin.

## 2. Yazarın Önemini Vurgulama

Özetlemedeki en kritik beceri, bir metnin içinde nelerin önemli olduğunu belirlemektir. Öğrenciler, metin yazarının bir metinde hangi noktaları önemli gördüğünü belirleyebilmelidir. Öğretmenler bu konuda öğrencilere ipuçları vermelidirler. Bunlar; giriş açıklamaları, başlık cümleleri, altı çizilmiş veya italik yazılmış belirli deyimler, tekrarlar ve diğerleridir. Öğretmen örnek metinlerde bunları belirlerken metindeki görsellerden de faydalanabilir.

Özetleme öğretiminde, doğrudan öğretme ve kendini kontrol etme (Brown, Campione ve Day, 1981) olmak üzere iki farklı yöntem de kullanılabilir:

### 1. Doğrudan öğretme: Bu yöntemin ilkeleri şunlardır:

- Net Açıklamalar: Bu bölümde öğrencilere uzmanlaşılacak her bir beceri açık ve net anlatılır.
- Biçimlendirme: Bu bölümde öğretmen metne beceriyi katabilmek için etkinlikte bulunur ve baştan sona konuşma yöntemi kullanarak her bir beceriyi biçimlendirir.
- Geri Bildirimli Pratik: Bu aşamada öğrencilere becerilerini kullanabilmeleri için fırsat tanınarak uygun ve hızlı dönüt sağlanır.
- Karmaşık Becerileri Bölümlere Ayırma: Bu aşamada çalışmaya, öğrencilere kısa paragrafları özetlemeyi öğretmekle başlanır ve derece derece hedef davranışa ulaşılır.
- Notlardan Oluşan Dersler: Bu aşamada hem öğretmene yol göstermesi için hem de çalışma grupları arasındaki bütünlüğü sağlamak için notlar kullanılır.

### 2. Kendini Kontrol Etme: Bu yöntem öğretmenin aşama aşama anlatmasıyla ve öğrencinin de çalışma boyunca işlemi kontrol

etmesiyle gerçekleştirilir. Bu yöntem uygulandığında öğretmen rolünü derece derece azaltır (aktaran Görgen, 1997: 26).

Akyol (2010: 51) ise özetleme öğretilirken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirtmiştir:

1. Çocukların düzeyine uygun bir metin seçilmelidir.

- Kısa metinler seçilmelidir; çünkü kısa metinlerde ana fikri bulmak ve uygun başlık oluşturmak daha kolaydır.
- Hikâye edici metinler daha kolay özetlendiği için özetlemeye öncelikle bu tür metinlerle başlanmalıdır. Özetlemeden sonra çocukların metni nasıl özetledikleri, neyi önemli buldukları üzerinde tartışılmalıdır.
- Başlangıçta zor olan metinler tercih edilmemelidir.

2. Özetleme sürecinde çocuk özetlenen materyali yanında bulundurmalıdır.

3. Yazarın düşüncelerinin önemi vurgulanmalıdır. Özet, önemli bilgileri içermelidir; ancak bilginin kimin için önemli olduğu da bilinmelidir. Yazar açısından bilginin önemli olduğunu gösteren ipuçları öğrenciye tanıtılmalıdır. Bu ipuçları:

- giriş cümleleri,
- başlıklar,
- özet ifadeler,
- italik veya siyahlaştırılmış yazılımlar
- altı çizili yazılımlar vb.dir.

4. Öncelikle öğrencilere yazarın kelime ve cümleleriyle özetleme becerisi kazandırılabilir. Özetlemeyle ilgili birtakım prensipler (kısaltma, önemliyi seçme vb.) kazandırıldıktan sonra öğrenci, kendi kelime ve cümlelerini kullanarak özetlemeye geçmelidir.

Eğitim-öğretim sürecinde içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin özetlemeyle ilgili genel olarak dikkat etmesi gereken unsurlar şu şekilde belirtilebilir:

**Tablo 2.9:** Özetleme Yaparken Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Durumlar (Belet, 2005: 37)

Öğrenciler	Öğretmenler
1. Materyali özet yazma amacına yönelik olarak okumalıdır.	1. Öğrencilerin, birbirlerinin özetlerini okuması sağlanmalıdır.
2. Okunulan materyaldeki düşünceleri kendi ifadeleriyle yazmalıdır.	2. Öğrencilerin okudukları materyale ilişkin özetlerinde kendi ifadelerine yönelik özetler yazmaları sağlanmalıdır.
3. Materyalde 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 hatırlanmasına gereksinim olmadığının anlaşılması sağlanmalıdır.
5. Özetlemenin, bilgilerin bir sıralaması değil; materyaldekinin bir minyatürü olduğunu unutmamalıdır.	5. Öğrencilerin çeşitli özetleri inceleyerek kendi özetlerini gözden geçirmelerine imkân verilmelidir.
6. Bilgileri bir bütün olarak bütünleştirerek yazmalıdır.	
7. Özeti tekrar okumalı ve gözden geçirmelidir.	

Sonuç olarak özetlemenin öğretimi konusunda yapılan çalışmaların ve program içi etkinliklerin yetersizliği, sınıf içerisinde hem öğretmene hem de öğrenciye önemli görevler yüklemektedir. İlerleyen zamanda bu konuda bilinçli öğreticilerin yetişmesi ve bu sahada uzman araştırmacıların çalışmalarının artması, eğitim-öğretim sürecinde özetlemenin öğretimi alanındaki açığı kapatacaktır.

## 2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma stratejileri ve özetleme ile ilgili olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar iki ana başlık altında tasnif edilmiştir:

### 2.10.1. Okuma stratejileri ile ilgili araştırmalar:

Akçam (2006)'ın "Görsel Okumanın İlköğretim 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, 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 53 denek üzerinde yürütülmüş; kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır.

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.

Ateş (2006)'in “İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi” isimli çalışmasında metinlerdeki görsellerin öğrencilerin anlama erişileri ve özetleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, tasarımı araştırmacı tarafından yapılan ve içinde üç farklı görsel (resim, karikatür, diyagram) içeren metinler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: İlköğretim dördüncü sınıf düzeyinde metinlerdeki görsellerin farklılık gösterdiği (resim, karikatür, diyagram) materyalleri alan grupların anlama erişileri ve özetleme becerileri açısından puanlarının ortalamaları arasında diyagramlı metinleri alan gruplar lehine anlamlı bir fark vardır. Bunun yanı sıra dördüncü sınıf düzeyinde, metinlerdeki diyagramların yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri alan grupların anlama erişisi puanlarının ortalamaları arasında, diyagramı metnin üstünde alan grubun lehine fark vardır. Özetleme beceri puanlarının ortalamaları arasında da diyagramı metnin üstünde alan gruplar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Belet (2005)'in “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin 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 yürütülmüş ve kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara 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. Bunun yanı sıra ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı 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.

Birincioğlu (2006)’nın “Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmasında üniversitelerin hazırlık sınıflarında; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerde öğretmen ve öğrenci tercihlerini belirleyip istek ve beklentilerin birbirini karşılayıp karşılamadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, 2005-2006 öğretim yılında hazırlık sınıflarına devam eden orta seviyede öğrenciler ile bu öğrencilerin okuma derslerini yürüten öğretmenler katılmışlardır.

Araştırma içinde uygulanan “Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinlikleri Anketi”nde geçen; okuma öncesinde ‘metnin özet, giriş ya da sonuç bölümlerini okumanın faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda; okuma sonrasında ‘metnin özetinin yazılmasının faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda; yine okuma sonrasında öğrencilerin ‘metnin özetini sözlü olarak anlatmalarının faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda ve son olarak okuma sonrasında ‘öğrencilerin metinde neleri sevip neleri sevmedikleri hakkında özet yapmalarının faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda öğrenci ve öğretmenlerden oluşan örneklemelerin verdiği yanıtların yüzdeleri arasında ciddi farklar olduğu tespit edilmiştir. Genel itibarıyla çalışmanın sonucunda ise, okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen ve öğrenci tercihlerinin çok farklı olduğu, istek ve beklentilerin birbirini karşılamadığı ortaya çıkarılmıştır.

Kuş ve Türkyılmaz (2010)’ın “Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri)” isimli çalışmalarında öğretmen adayları tarafından okuma stratejilerinin ne oranda kullanıldığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneğini, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinden 577 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “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.

Özyılmaz (2010)’ın “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” isimli araştırmasında amaç, okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum- ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma 7. sınıfta okuyan 69 öğrenci üzerinde yürütülmüştür ve kontrollü ön test-son test deseni kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

Sezgin (2004)’in “Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının Fizik dersindeki akademik başarıları, tutumları, başarı güdülleri, strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencinin cinsiyeti ve başarı düzeyi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amaçlanmıştır. Araştırmada, kontrollü ön test-son test modeli kullanılmış ve 2001-2002 eğitim- öğretim yılında Fizik dersini alan üniversite ikinci sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemi

oluşturmuştur. Deney grubuna soru sorma, özetleme ve grafik örgütleyiciler üzerine öğretim uygulanmış kontrol grubunda herhangi bir strateji öğretimi yapılmamıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, strateji öğretiminin fizik başarısı, fiziğe yönelik tutum ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkiler sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin strateji kullanımları arttıkça, başarı düzeylerinin de arttığı saptanmıştır.

Temizkan (2007)'ın "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmasında okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören öğrenciler içinden bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi açısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24 kişilik iki öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler islenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir.

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 kelimeleriyle 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.

Tuncer ve Kahveci (2009)'nin "Az Gören 8. Sınıf Öğrencilerine Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığı İle Öğretimi" isimli

çalışmalarında; akran aracılığı ile sunulan kavram haritası kullanılarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri görme engelliler ilköğretim okulu 8. sınıfına devam eden az gören iki öğrencidir. Öğrencilerin okudukları metinler öğrencilerin izledikleri ders kitaplarından seçilmiş, ancak yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, akranlar yoluyla sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, her iki deneğin de okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tunçer ve Güven (2007)'in “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırda tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 5. sınıflar üzerinde yürütülmüş ve ön test-son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile öğrenme stratejilerinin kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuş; ancak öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı fark oluşmamıştır.

#### 2.10.2. Özetleme ile ilgili araştırmalar:

Aslan (2006)'ın “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.

Araştırma 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 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 sonucunda; anlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili 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 bulunamamıştır.

Çakır (1995)'ın "Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" isimli çalışmasında Dijk ve Kintsch (1983) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma kuramı çerçevesinde, büyük ölçekli stratejilerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine özet yazma kuralları biçiminde öğretilmesinin okuduğunu anlama becerisine etkileri araştırılmıştır. Bu doğrultuda büyük ölçekli stratejilerin öğretiminin ve öğrencilerin okuma sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerin; verilen bir metni özetleyebilme becerilerini ve çoktan seçmeli test sorularını yanıtlayabilme becerilerini ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Çalışmada kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin belli okuma stratejilerinin farkında oldukları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı; fakat deney grubunun kendi içinde ön ve son test puanları açısından anlamlı fark olduğu; dolayısıyla büyük ölçekli stratejilerin öğretiminin deney grubu lehine sonuçlandığı ortaya çıkmıştır.

Çakır (1996)'ın "Büyük Ölçekli Kuralların İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Öğretilebilirliği" isimli çalışmasında etkileşimli okuma kuram sınıflaması içinde yer alan Dijk ve Kintsch (1978), Dijk(1980) ve Dijk ve Kintsch (1983)' in çalışmalarında ortaya konan Büyük Ölçekli Yapı Modeli'nin temel alındığı bu çalışmada , ilkökul 4. sınıf düzeyinde büyük ölçekli stratejilerin öğretilebilirliği ve öğrencilerin özet yazma süreçlerine etkileri araştırılmaktadır. Araştırma 1994-95 öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş, araştırmada 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 stratejilerin kullanma yetkinliğinin sırası deney grubunda ön ve son test sonuçlarına göre nasıl olduğu

sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştıran metinsel ipuçlarını kullanmayı bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç da büyük ölçekli stratejilerin öğrencilere kazandırılması hâlinde, özet yazma konusunda olumlu sonuçlar elde edilebileceğini ortaya koymaktadır.

Çıkrıkçı (2004)'nin "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, Dijk ve Kintsch (1983)'in "Büyük Ölçekli Yapı Modeli" ile Kaplan'ın "Söylem Blok Modeli" çalışmanın kuramsal yönelimini 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.

Deneme (2008)'nin "Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi" isimli çalışmasında yabancı dilde yazma becerisinde özetleme tekniğinin öğretiminin başarıya etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada özetleme tekniğinin öğretildiği deney grupları ve geleneksel eğitimin uygulandığı gruplarının başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırma için gerekli olan veri öğrenci anketi, okuduğunu anlama testi, ön test ve son test aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere özetleme tekniği öğretilmiştir. Öğrencilerin belirlenen on beceriden aldıkları notlar, özet puanlandırma ölçeği yardımıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin aldıkları notlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre özet yazma tekniğinin öğretildiği deney gruplarıyla geleneksel eğitimin uygulandığı gruplar arasında asıl

metindeki anlamı bozmadan özet metne aktarma ve özet metni kendi sözcükleriyle yazma ve ana fikri destekleyen etkili ve mantıklı cümleler yazma bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, araştırmada bir özetleme tekniği öğretim modeli sunulmuş ve araştırmının bulgularına dayalı olarak üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde program geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Görge (1997)'in “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasında amaç, 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 araştırmada 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. Özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmektedir.

Keçik (1992)'in “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. Bu öğrencilere okumaları için iki metin verilmiştir. Bu metinlerden biri, bağdaşıklık açısından iyi durumda; diğeri kötü durumdadır. Öğrencilerden bu metinleri okuduktan sonra metne bakarak metni özetlemeleri, ardından metne bakmadan hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. 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 bağdaşıklık sağlayamadıkları belirlenmiştir.

Kırmızı (2010)'nın "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Özetleme Stratejisi Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmasında amaç, Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı "İş Birlikli Öğrenme Yöntemi"nin özetleme başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada, kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır. 178 öğrenciyle yapılan çalışma, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 3 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Özetleme Başarı Testi (ASOT)" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda özetleme başarısına yönelik olarak hem "İş Birlikli Öğrenme Yöntemi" hem de "Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş Birlikli Öğrenme Yöntemi"nin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Okuyan ve Gedikoğlu (2011)'nin "Öğretmenlerce Üretilen Yazılı Özet Metinlerin Niteliksel Özellikleri" isimli çalışmalarında, "Öğretmenlerce üretilmiş olan özet metinler bir özet metnin taşıması gereken özellikleri taşımakta mıdır?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma kümesini; Burdur merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Türkçe ve edebiyat öğretmeni olarak görev yapan toplam 55 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmenlerce üretilen özet metinler, ölçüt temelli ve dereceli bir çözümleme aracı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonunda öğretmenlerin yalnızca özet metinlerin kaynak metnin asıl ana düşüncesini yansıtmaya ve özet metinlerin özgün tümcelerle yeniden yapılandırılması ölçütünde yeterli düzeye ulaşabildikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin, araştırmanın özet metinlere yeni bir başlık oluşturma; özet metinlerin kaynak metnin yardımcı düşüncelerini ve kaynak metindeki tüm önemli bilgileri içermesi ve özet metinlerin kaynak metni temsil edecek yeterlikte olmasına ilişkin sonuçlarına göre bilgi ve beceri eksikliği içinde oldukları gözlemlenmiştir.

Tok ve Beyazıt (2007)'in "İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmalarında amaç, ilköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma

stratejilerinin, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Araştırma ilköğretim 3. sınıflar üzerinde yürütülmüş ve kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersinde kullanılan özetleme ve not alma stratejilerinin, geleneksel eğitim uygulamasına göre okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülkü (2002)'nin "Is Précis Writing a By-Product?" isimli çalışmasında özet yazmanın dil öğretiminde bir yan ürün olup olmadığı ve bu becerinin metinsel ve bilişsel süreçleri açısından dinamiklerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bir yabancı dil öğretmenliği programında hazırlıktan son sınıfa kadar geniş bir yelpaze oluşturan gruplardan verilen bir metnin özetini yazmaları istenmiştir. Yapılan istatistiksel analizde özet yazma becerisine ilişkin bulgular bu becerinin diğer dil becerilerinin bir yan ürünü olamayacağını, yazma becerisi yanı sıra okuyup anlama gerektirdiği ve çeşitli metinsel ve bilişsel süreçlerin özet için gerekli olan büyük ölçekli yapıyı oluşturan ilkeler çerçevesinde etkin biçimde işlediğini ortaya koymaktadır. Farklı becerilerin ilişkilendirilerek kurulması gerektiğinden sistematik bir eğitim sonucu oluşabilecek bu becerinin dil yeterliliğine ilişkin bir gösterge olduğu ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM - III

### 3. Yöntem

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla “Araştırma Yöntemi”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması”, “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi:

Bu araştırmayla Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bakımdan araştırma, mevcut durumda var olan ancak araştırılması gereken bir durumu ortaya koymayı hedeflediği için betimsel niteliktedir. Bunun yanı sıra araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeliyle “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir” (Karasar, 2003: 77). Ardından elde edilen veriler doğrultusunda içerik çözümlemesi yapılmıştır, çözümleme sonucunda ulaşılan sayısal verilerle betimsel belirlemeler yapılmıştır.

Araştırmada söz konusu yöntem ile elde edilen bulgular, istatistiksel tekniklerle değerlendirilmiştir. Bunun için ise cronbach alfa, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi; varyans analizi için f testi (ANOVA) ve gruplar arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 177 kişi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 141 kişi, toplamda 318 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmada evreni temsil edecek örneklem alma yoluna gidilmiştir ve araştırmanın örneklemini, Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta okuyan öğrencilerden, uygulama sırasında derste bulunan, “rastlantısal (random, yansız)” yöntemle seçilen 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi, aynı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi ve yine aynı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi alınarak örneklem için toplam 200 sayısına ulaşılmıştır.

#### 3.2.1. Örnekleme ilişkin betimsel bilgiler:

Bu bölümde örnekleme giren 200 öğretmen adayının “Kişisel Bilgi Formu”ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda betimlemeler yapılmıştır.

**Tablo 3.1:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Bölüm			
		Türkçe Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	Toplam	
Cinsiyet	Erkek	n	33	30	63
		%Grup içi	52,4%	47,6%	100,0%
		%Gruplar arası	33,0%	30,0%	31,5%
	%Toplam	16,5%	15,0%	31,5%	
	Kız	n	67	70	137
		%Grup içi	48,9%	51,1%	100,0%
%Gruplar arası		67,0%	70,0%	68,5%	
%Toplam	33,5%	35,0%	68,5%		
Toplam	N	100	100	200	
	%Grup içi	50,0%	50,0%	100,0%	
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	
	%Toplam	50,0%	50,0%	100,0%	

Tablo 3.1’de belirtildiği gibi örnekleme giren Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören, 200 öğretmen adayının 137’si kız, 63’ü erkektir. Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 100, 4. sınıf öğrencisinin 67’si kız; 33’ü erkektir. Aynı şekilde sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 100, 4. sınıf öğrencisinin 70’i kız; 30’u erkektir. Bütün örneklem içinde kızların yüzdeler oranı yaklaşık olarak %68, erkeklerin yüzdeler oranı ise yaklaşık %32’dir. Bu durumda öğretmenlik mesleğini erkeklerin kızlara göre daha az tercih ettiği söylenebilir.

Saraç (2002)’ın Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve adayları üzerine yaptığı araştırmada, örnekleme giren kişilerin % 49’unu erkek, % 51’ini bayan öğretmen adaylarının oluşturduğu belirlenmiştir. Karatay (2007)’ın ilköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı çalışmada örnekleme, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde okuyan 350 Türkçe öğretmeni adayını oluşturur. Bu adayların 235’i kız, 115’i erkektir. Çoğmen (2008)’in eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri üzerine yaptığı çalışmada; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2007–2008 eğitim-öğretim yılında, aynı bölümlerin birinci ve dördüncü sınıflarının rastgele seçilmiş birer şubelerinde okuyan toplam 230 öğretmen adayını üzerinde çalışılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan (1. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören) 230 öğretmen adayının 132’si kız, 95’i erkektir. Topuzkanamış (2009)’ın öğretmen adaylarının



okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi ana bilim dallarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 569 öğretmen adayının 322'si kız, 247'si erkektir. Kuş ve Türkyılmaz (2010)'ın sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları üzerine yaptıkları araştırmada ise Ahi Evran Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmekte olan 577 öğrenci çalışılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının 317'si bayan, 260'ı erkektir. Karabuğa (2011)'nın Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi'nde öğrenim gören 131 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme giren 131 Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencisininin 71'i kız, 60'ı erkektir.

Görüldüğü üzere öğretmenlik mesleğinin her dalını genel itibarıyla daha çok bayanlar tercih etmektedir. Araştırmalar sonucunda edinilen veriler de 2002 yılından bu yana öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin genelde kız öğrenciler olduğunu işaret etmektedir. “Bunun temelinde yatan psiko-sosyal nedenlerin incelenmesi, gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin daha sağlıklı ve bilinçli yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir”(Karatay, 2007: 72).

**Tablo 3.2:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırası					
		1-5 arası	6-10 arası	11-15 arası	16-20 arası	Diğer	Toplam
<b>Türkçe Öğret.</b>	n	91	4	2	0	3	100
	%Grup içi	91,0%	4,0%	2,0%	,0%	3,0%	100,0%
	%Gruplar arası	63,6%	21,1%	14,3%	,0%	100,0%	50,0%
	%Toplam	45,5%	2,0%	1,0%	,0%	1,5%	50,0%
<b>Sınıf Öğret.</b>	n	52	15	12	21	0	100
	%Grup içi	52,0%	15,0%	12,0%	21,0%	,0%	100,0%
	%Gruplar arası	36,4%	78,9%	85,7%	100,0%	,0%	50,0%
	%Toplam	26,0%	7,5%	6,0%	10,5%	,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	<b>N</b>	143	19	14	21	3	200
	%Grup içi	71,5%	9,5%	7,0%	10,5%	1,5%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	71,5%	9,5%	7,0%	10,5%	1,5%	100,0%

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının önemli bir kısmı yükseköğretime yerleşirken, öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihi arasında yazmıştır. Buna göre, örnekleme giren 100 Türkçe öğretmeni adayının 91’i, 100 sınıf öğretmeni adayının ise 52’si, öğretmenlik mesleğine ilk beş tercihinde yer vermiştir. Öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihi arasında seçen Türkçe öğretmeni adaylarının oranı %45.5, sınıf öğretmeni adaylarının oranı %26’dır. Örnekleme giren 200 öğretmen adayından 143’ü, yükseköğretime yerleşmede ilk beş tercihini öğretmenlik mesleğinden yana kullandığı görülmektedir. Bu rakam örneklemin yaklaşık %72’sine tekabül etmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yaklaşık %28’i, öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihlerinin dışında yazmışlardır.

Saraç (2002)’in Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve adayları üzerine yaptığı çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenliği Bölümünü ilk beş tercihi arasında seçen öğretmen adaylarının oranının %83 olduğunu belirtilmiştir. Karatay (2007)’in yaptığı çalışmada örnekleme giren 350 öğretmen adayından 297’sinin, yükseköğretime yerleşmede ilk beş tercihini öğretmenlik mesleğinden yana kullandığı görülmektedir ve bu rakam örneklemin yaklaşık %85’ini oluşturmaktadır. Karabuğa (2011)’nin yaptığı çalışmada ise örnekleme giren 131 Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencisinden 116’sı yapmış olduğu tercihlerde ilk üç sırada öğretmenlik mesleğini tercih etmiştir ve bu rakam ise örneklemin yaklaşık %88’ini oluşturmaktadır.

Araştırmalar sonucunda öğretmenlik mesleğini tercih etme sırası ile ilgili olarak elde edilen veriler birbirleriyle paralellik göstermektedir. Bu durumun pek çok nedeni olmakla beraber öğretmenlik mesleğini ilk 10 tercihinde seçen öğrencilere burs verilmesinin önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.3:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebi					
		Öğretmenliği sevme	Öğretmenlerin yönlendirmesi	İş güvencesi olması	Saygın bir meslek olması	Şartları ve ücretinin iyi olması	Toplam
<b>Türkçe Öğrt.</b>	n	63	5	12	3	17	100
	%Grup içi	63,0%	5,0%	12,0%	3,0%	17,0%	100,0%
	%Gruplar arası	49,6%	38,5%	44,4%	50,0%	63,0%	50,0%
	%Toplam	31,5%	2,5%	6,0%	1,5%	8,5%	50,0%
<b>Sınıf Öğrt.</b>	n	64	8	15	3	10	100
	%Grup içi	64,0%	8,0%	15,0%	3,0%	10,0%	100,0%
	%Gruplar arası	50,4%	61,5%	55,6%	50,0%	37,0%	50,0%
	%Toplam	32,0%	4,0%	7,5%	1,5%	5,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	N	127	13	27	6	27	200
	%Grup içi	63,5%	6,5%	13,5%	3,0%	13,5%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	63,5%	6,5%	13,5%	3,0%	13,5%	100,0%

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında %63,5'lik oranla ilk sırayı “öğretmenlik mesleğini sevme”, %13,5'lik oranla ikinci sırayı “iş güvencesi” ve “çalışma şartları ve ücretinin iyi olması” almaktadır. Araştırmanın örneklemine giren 100 Türkçe öğretmeni adayının 63'ü (%63) öğretmenlik mesleğini, sevdiği için tercih ettiğini bildirmektedir. 100 sınıf öğretmeni adayının ise 64'ü (%64), öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih ettiğini ifade etmiştir. Örnekleme giren 200 öğretmen adayından 127'sinin (%63,5) öğretmenlik mesleğini sevdiği ve istediği için tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında %13,5'lik oranla ikinci sırayı “iş güvencesi” ve “çalışma şartları ve ücretlerinin iyi olması” almaktadır. Örnekleme giren 100 Türkçe öğretmeni adayının 12'si (%12) iş güvencesi olması sebebiyle; yine aynı şekilde 17'si (%17) öğretmenlik mesleğini çalışma şartları ve

ücretinin iyi olması sebebiyle tercih ettiğini bildirmektedir. Örneklemeye giren 100 sınıf öğretmeni adayının ise 15'i (%15) iş güvencesi olması sebebiyle; 10'u (%10) çalışma şartları ve ücretinin iyi olması sebebiyle tercih ettiğini bildirmektedir. Öğretmenlik mesleğini sevdiği için, iş güvencesi olduğu için veya çalışma şartları ve ücretleri iyi olduğu için tercih eden öğrencilerin dışında kalan yaklaşık %10'luk dilimi oluşturan diğer seçenekler ve oranları ise şöyledir: “Okul veya dersane öğretmenleri yönlendirdiği için” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 13 (%6,5), “toplumda saygın bir meslek olduğu için” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 6 (%3)'dir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar ile eldeki veriler arasında benzerlikler söz konusudur. Yılmaz (2002)'in Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla oluşturduğu çalışmada, hâlihazırda görevini icra etmekte olan öğretmenlerin %59,1'inin öğretmenlik mesleğini, “sevdiği ve istediği için”; %18,1'inin “ÖYS puanı buna uygun geldiği için”; %22,8'inin ise “rastlantı sonucu” seçtiği ifade edilmiştir. Karatay (2007), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında %49'luk oranla ilk sırada “öğretmenlik mesleğini sevme”nin; ikinci sırada ise %25'lik oranla “iş güvencesi” sebebinin yer aldığını tespit etmiştir. Karabuğa (2011), öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında yaklaşık %67'lik oranla ilk sırada “öğretmenlik mesleğini sevme”nin; ikinci sırada ise %12'lik oranla farklı sebeplerin yer aldığını tespit etmiştir. Söz konusu veriler, adayların genelde öğretmenlik mesleğini sevdikleri için bu alana yöneldiklerini göstermektedir.

Son iki yıl içinde bu alanda yapılan araştırmalarda ise “iş güvencesi” ve “çalışma şartları” nedeniyle öğretmenliği tercih etme oranlarının düşüş gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin meslek seçiminde faydacı ve stratejik davranmasına rağmen son yıllarda yaşanan öğretmen atamalarındaki sıkıntılar ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adayları için belirleyici olması, mesleğin tercih nedenini farklı boyutlarda şekillendirmiştir.

**Tablo 3.4:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Öz Yeterlik Algısı					
		Kesinlikle inanmıyorum	İnanmıyorum	Kararsızım	İnanıyorum	Kesinlikle inanıyorum	Toplam
<b>Türkçe Öğrt.</b>	n	7	10	14	43	26	100
	%Grup içi	7,0%	10,0%	14,0%	43,0%	26,0%	100,0%
	%Gruplar arası	58,3%	66,7%	58,3%	46,2%	46,4%	50,0%
	%Toplam	3,5%	5,0%	7,0%	21,5%	13,0%	50,0%
<b>Sınıf Öğrt.</b>	n	5	5	10	50	30	100
	%Grup içi	5,0%	5,0%	10,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	%Gruplar arası	41,7%	33,3%	41,7%	53,8%	53,6%	50,0%
	%Toplam	2,5%	2,5%	5,0%	25,0%	15,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	N	12	15	24	93	56	200
	%Grup içi	6,0%	7,5%	12,0%	46,5%	28,0%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	6,0%	7,5%	12,0%	46,5%	28,0%	100,0%

Tablo 3.4’te, öğretmen adaylarının mesleklerine başladıklarında başarılı, verimli olup olmayacaklarına ilgili kanılarına ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmeye başladıklarında, alanlarında verimli ve başarılı olmaya ilişkin öz yeterlik algılarının genelde olumlu ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu soruya ilişkin olumlu öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarından “İnanıyorum.” diyenlerin sayısı 93 (%46,5); “Kesinlikle inanıyorum.” diyenlerin sayısı 56 (%28)’dir. Toplamda her iki seçeneği de işaretleyerek olumlu öz yeterlik algısına sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının örneklem içindeki sayısı 149, yüzdeler oranı ise %74,5’tir. “Öğretmen olarak atandığınızda mesleğinizde başarılı ve verimli olacağınıza inanıyor musunuz?” sorusuna, “Kesinlikle inanmıyorum.” diyenlerin sayısı 12 (%6); “İnanmıyorum.” diyenlerin sayısı 15 (%7,5) ve “Kararsızım.” diyenlerin sayısı 24 (%12)’tür. Olumsuz öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının toplamda sayısı 27, örneklem içindeki yüzdeler oranı % 13,5’tir.

Karatay (2007)’ın Türkçe öğretmeni adaylarının ileride mesleklerinde başarılı ve verimli olacaklarına dair düşündükleri ile okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için sorduğu bu soruya ilişkin olumlu öz yeterlik algısına sahip Türkçe öğretmeni

adaylarından “İnanıyorum.” ve “Kesinlikle inanıyorum.” seçeneklerini işaretleyenlerin örneklem içindeki sayısı 260, yüzdelik oranı ise %74,3’tür. Soruya “Kesinlikle inanmıyorum.” ve “İnanmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek olumsuz öz yeterlik algısına sahip olduklarını gösteren Türkçe öğretmeni adaylarının toplamda sayısı 54, örneklem içindeki yüzdelik oranı %15,4’tür.

İncelenen veriler de göstermektedir ki genel anlamda öğretmen adaylarının başarılı olacaklarına dair olumlu bir bakış açıları vardır; ancak her iki araştırmada da olumsuz öz yeterliliğe sahip olan ve kararsız olan öğretmen adaylarının örneklemdeki toplamı önemli bir sayıya tekabül etmektedir. Öğretmen adaylarının bu olumsuz tutumlarının altında yatan nedenlerin araştırılması gerekmektedir.

**Tablo 3.5:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Okuma Alışkanlığı:					
		Bir yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı					
		Hayır	1-5 arası	6-10 arası	11-15 arası	16-20 arası	Toplam
<b>Türkçe Öğrt.</b>	n	4	19	45	23	9	100
	%Grup içi	4,0%	19,0%	45,0%	23,0%	9,0%	100,0%
	%Gruplar arası	44,4%	44,2%	48,9%	48,9%	100,0%	50,0%
	%Toplam	2,0%	9,5%	22,5%	11,5%	4,5%	50,0%
<b>Sınıf Öğrt.</b>	n	5	24	47	24	0	100
	%Grup içi	5,0%	24,0%	47,0%	24,0%	,0%	100,0%
	%Gruplar arası	55,6%	55,8%	51,1%	51,1%	,0%	50,0%
	%Toplam	2,5%	12,0%	23,5%	12,0%	,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	<b>N</b>	9	43	92	47	9	200
	%Grup içi	4,5%	21,5%	46,0%	23,5%	4,5%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	4,5%	21,5%	46,0%	23,5%	4,5%	100,0%

Tablo 3.5’te öğretmen adaylarına son bir yılda ders kitabı dışında okudukları bir kitabın olup olmadığı ve varsa bunların kaç tane olduğu sorulmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının %4’ü, sınıf öğretmeni adaylarının %5’i; araştırmanın örneklemine giren tüm öğretmen adaylarının % 4,5’i son bir yılda ders kitabı dışında okuduğu herhangi bir kitabın olmadığını belirtmiştir. Örneklem içindeki tüm öğretmen adaylarının alanları dışında okudukları kitap sayısının, “1-5 arasında” olduğunu belirtenlerin sayısı 43 (% 21,5), “6-10 arasında” olduğunu belirtenlerin sayısı 92 (% 46), “11-15 arasında” olduğunu belirtenlerin sayısı 47 (% 23,5) ve “16-20 arasında” olduğunu belirtenlerin

sayısı 9 (% 4,5)'dur. Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık % 69'unun son bir yılda okuduğu kitap sayısının "6-10 ve 11-15 kitap" arasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association- ALA)'nce okuma alışkanlığı düzeyleri, bireylerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısına göre üç başlık altında sınıflandırılmaktadır. Buna göre,

- Yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen "az okuyan okur" tipi,
- Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 11 arasında olanlar "orta düzeyde okuyan okur" tipi,
- Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 12'yi aşan kişiler ise "çok okuyan okur" tipi olarak nitelendirilmektedir" (ALA, 1978: 3, aktaran Odabaş ve Polat, 2008: 436).

Yılmaz (2006)'ın sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı üzerine yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%64) yılda "6-20 kitap" arasında kitap okudukları belirtilmiştir. Karatay (2007)'in çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının %10,3'ünün son bir yılda ders kitabı dışında okudukları herhangi bir kitabın olmadığı; bununla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının aşağı yukarı % 60'ının son bir yılda okuduğu kitap sayısının "1-5 ve 6-10 kitap" arasında yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Kuş ve Türkyılmaz (2010)'ın çalışmasında ise öğretmen adaylarının bir önceki sene okudukları kitap sayıları belirtilmiş ve öğretmen adaylarının yaklaşık %70'inin bir önceki sene 10'dan daha az kitap okudukları sadece %8'inin bir önceki sene 20'den daha fazla kitap okuduğu ifade edilmiştir.

Elde edilen çalışmalardaki veriler doğrultusunda genel olarak öğretmen adaylarının okudukları kitap sayıları temel kabul edildiğinde, Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) standartlarına göre öğretmen adaylarının orta düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu düzey, durumun iç açıcı olduğunun göstergesi değildir. Öğretmen adaylarının en azından kendi alanıyla ilgili başvuru kaynaklarından kurulu bir kütüphaneye sahip olması ve öğrencilerine verimli, iyi bir model olması adına okuma alışkanlığını geliştirmesi gerekmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları:

Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini tespit etmek üzere yapılan bu araştırmada veri toplama araçları, gerekli alanyazın taraması yapılarak bu konuya ilişkin açıklamalara ve ulamlamalara bakılarak oluşturulmuştur.

Araştırmada veri toplamak amacıyla dört farklı veri toplama aracından yararlanılmış ve geliştirilen bu araçlar, amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır.

- Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerine yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. bilgileri toplamak için bir anket (Kişisel Bilgi Formu)
- Bilgilendirici okuma metni
- Öyküleyici okuma metni
- Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileriyle ilgili verileri toplamak için kullanılan ölçek.

#### 3.3.1. Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. Bilgileri toplamak için kullanılan anket formu:

Ankara Gazi Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde 4. sınıfta öğrenim gören 200 öğrenciye 5 soruluk küçük bir anket uygulanmıştır. Anket geliştirilirken ölçme ve değerlendirme kıstasları göz önüne alınmış ve Karatay'ın (2007) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmadan yararlanılmıştır. Anket; öğrencilerin cinsiyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelim nedenleri, öz yeterlik algıları ve okuma alışkanlıkları gibi değişkenleri belirlemek için kullanılmıştır. Kullanılan anket EK-1'de sunulmuştur.

Öğrencilerin akademik yönelişlerini tespit edebilmek ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleriyle ilgili çeşitli bilgilere sahip olabilmek için anketin ikinci, üçüncü soruları kullanılmıştır. Bu sorularla öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etme sıraları, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Öğrencilerin öz yeterlik algılarını belirlemek için ise anketin dördüncü sorusu



kullanılmıştır. Bu soruyla öğrencilerin ilerleyen dönemlerde verimli ve başarılı olup olamayacaklarına yönelik düşüncelerine ait veriler toplanmıştır. Anketin son sorusu ise öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yöneliktir. Bu soruyla ise öğrencilerin son bir içinde alanı dışında okudukları kitap sayısı belirlenmiş ve buna yönelik veriler toplanmıştır.

*Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vs. bilgileri toplamak için kullanılan anket formunun değerlendirilmesi:*

Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinden alınan cevaplar şıklarla doğru orantılı olarak sayısal ifadelerle değerlendirilmiştir. Yani araştırmanın istatistikî bölümleri için veriler almak adına nominal ifadeler kullanılmıştır. Çoktan seçmeli sorular puanlanırken her seçeneğin yanında yer alan ( ) boşluklar, sayısal veri analizi için “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f” seçenekleri ile birlikte kodlanmıştır. Sayısal veri analizinde “a” seçeneği 1 rakamıyla, “b” seçeneği 2 rakamıyla, “c” seçeneği 3 rakamıyla, “d” seçeneği 4 rakamıyla, “e” seçeneği 5 rakamıyla, “f” seçeneği 6 rakamıyla değerlendirilmiştir. Anketin son sorusu “Evet”, “Hayır” seçenekleri ile verilmiştir. Sayısal veri analizleri için “Evet” seçeneği 1 rakamıyla, “Hayır” seçeneği 0 rakamıyla değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra “Evet” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sorunun devamındaki şıklardan işaretlediği bölümün karşılığı olan rakam da analize dâhil edilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç istatistikî değerlerin hesaplanması için

### 3.3.2. Bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri:

Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin belirlenmesi için kullanılan araçlardan biri de okuma metinleridir. Bu çalışmada okuma metinleri, uzman görüşleri doğrultusunda, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler arasından seçilmiştir. Seçilen metinler öğretmenler tarafından okullarda hâlihazırda okutulan, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış metinlerdir. Metinlerden biri, bilgilendirici türde olan Hakkı Uslu'nun “Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür” başlıklı yazısıdır ve MEB Yayınevinin 7. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Diğer ise öyküleyici türde olan

Refik Halit Karay'ın "Eskici" isimli metnidir ve bu metin de Koza Yayınevinin 6. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır.

Söz konusu metinler başlıkları ve yazar isimleri kapatılarak öğretmen adaylarına verilmiş ve bu metinlerin özetlenmesi istenmiştir. Elde edilen özet metinler öğretmen adaylarının özetleme becerilerini belirlemek adına oluşturulan ölçek yardımıyla değerlendirilmiş, ana metnin özet metne çevrilmesi konusunda var olan durum ve eksikliklerle ilgili veriler elde edilip yorumlanmıştır. Kullanılan metinler EK-2'de sunulmuştur.

### 3.3.3. Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi:

Araştırmada öğretmen adaylarının özetleme becerilerini değerlendirmek adına araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

Özetleme stratejilerini bir ölçek hâline getirmek için ilk olarak okuduğunu anlama stratejileri ve özetleme ile ilgili yapılan çalışmalar (Dijk ve Kintsch, 1978 ve 1983; Çakır, 1995; Görgeç, 1997; Ateş, 2006; Aslan, 2006; Deneme, 2008; Okuyan ve Gediklioğlu, 2011) incelenmiştir. Yapılan çalışmalar içinde Çakır (1995) ve Görgeç (1997) özetlemenin öğretimi üzerinde çalışmış isimlerdir ve araştırmalarında aynı ölçekten yararlanmışlardır. Yine bu şekilde Ateş (2006) ve Aslan (2006) da ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini değerlendirmişler ve aynı ölçeği kullanmışlardır.

Çakır (1995) ve Görgeç (1997)'in kullandıkları ölçme aracında, Dijk ve Kintsch (1978; 1983) ve Dijk (1980)'in çalışmaları kuramsal altyapıyı oluşturmuştur. Her iki araştırmacı da özetlemenin öğretimi üzerinde çalışmıştır ve öğretilen tüm özet yazma kurallarının en az bir kere kullanılmasına olanak verecek biçimde oluşturulmuş metinlerle öğrencilere özet yazdırılmıştır. Çakır (1995)'in çalışmasında 6 maddeden oluşan ('*Liste halinde verilenleri kısaltın.*'; '*Tekrarlanan bilgileri ve düşünceleri atın.*'; '*Önemsiz bilgileri ve düşünceleri atın.*'; '*İlgisiz bilgileri ve cümleleri atın.*'; '*Konu*

*cümleleri varsa kullanın.*’; *‘Konu cümleleri yoksa siz yazın.’*) bir cetvel doğrultusunda özet metinler değerlendirilmiştir. Tüm özet metinler tek tek değerlendirilmiş, gerekli istatistikî çalışmalar yapılmış ve her kurala ilişkin uygulama sonucu elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınmıştır. Puanlamanın güvenilirliğini sağlamak için random yolla seçilen 10’ar öğrenci özeti başka bir okuyucu tarafından okunmuş ve puanlar arasında istatistikî anlamda farklılık görülmediği için ilk okuma puanları güvenilir kabul edilmiştir.

Görgeç (1997)’in çalışmasında önce araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında akademik çalışma yapan bir grup uzman metnin özetini anılan kuralları uygulayarak çıkarmışlardır. Böylece kuram çerçevesinde metin çözümlenmiştir. Bu yolla ortaya çıkan özet değerlendirme ölçeğine göre öğrenci özetleri puanlanmıştır. Puanlanan öğrenci özetlerinin ortalama ve standart kaymaları hesaplanmıştır. (X: 36.38; s:6.05) Puanı ortalamanın yarım standart sapma üstünde ve altında (33; 39) olan öğrenciler özet becerisi “orta”; bu sınırın üstünde kalanlar “yüksek”; altında kalanlar “düşük” kabul edilmiştir. Her iki araştırmacının da özetlemenin öğretimini değerlendirmek amacıyla kullandığı 6 maddelik bu ölçek, günümüz öğretmen adaylarının özetleme becerilerini belirlemede sınırlı kalması bakımından tercih edilmemiştir. Bu çalışmada, söz konusu ölçekteki maddelerin alt ulamları da ele alınıp genişletilerek ve ölçek üç boyutta sınıflandırılarak yeni bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Aslan (2006) ve Ateş (2006)’in kullandıkları ölçme aracı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin özetleme sınavlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarında belirttikleri üzere, ölçekte daha önemli görülen maddelere daha fazla puan verilmiştir. Özetleme ölçeğinin oluşturulmasında uzman görüşlerine, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Fakat oluşturulan bu 13 maddelik ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve güvenilirliği düşünülerek bu ölçekten yararlanılmamıştır.

Deneme (2008)’nin yabancı dilde yazma becerisinde özetlemenin öğretiminin etkisi üzerine yaptığı çalışmada kullandığı 10 maddelik ölçme aracı araştırmacı ve

İngilizce Öğretmenliği Bölümünde akademik çalışma yapan bir grup uzman tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı ön test puanları için 0,40; son test puanları için 0,83 olarak tespit edilmiştir. Ön-test puanlarının güvenirliğinin düşük olmasının en önemli nedeni ise hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin bilmedikleri soruları tahminle cevaplamaları veya boş bırakmalarına bağlanmıştır. Ölçeğin, güvenirliği iyi gibi görünse de var olan 10 maddenin, bu araştırma için boyutlandırılarak gruplandırılması zordur. Bu ölçekten yola çıkılarak oluşturulacak ölçekte, her boyut için sınırlı sayıda madde elde edileceği için kapsam geçerliliği olmayacak ve ölçme aracının duyarlılığı düşük olacaktır, bu nedenle tercih edilmemiştir.

Okuyan ve Gediklioğlu (2011) tarafından öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada Ülper (2010) tarafından geliştirilen ölçüt temelli bir değerlendirme çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelge oluşturulurken öncelikle alanyazın taraması yapılarak bu konuya ilişkin açıklamalara bakılmıştır. Ardından bu açıklamalar temel alınarak bir çözümleme çizelgesi oluşturulmuştur. Oluşturulan çizelgeye göre her bir öğrenci metni önce araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, ardından da ikinci araştırmacı tarafından bu değerlendirme sonuçları tekrar değerlendirilerek onaylanmıştır. Ne var ki geçerliliği, güvenirliliği belirlenmiş gibi görünen bu 7 maddelik ölçme aracında geçen “*Özet metin yeniden yapılandırılmış bir başlık içermektedir.*” maddesi tartışmaya açık bir yapıdadır. Başlık, özet bir metnin konusunu yansıtan öğelerden biridir; ancak bu ifadeyle ölçülmek istenen durum açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir. Bu sebeple göreceli bir değerlendirme ortaya çıkacağından söz konusu ölçme aracından yararlanılmamıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak, özetleme konusuna ilişkin alanyazın taraması sonucunda, özetleme becerisinin geliştirilmesine dönük anlamsal ve sözdizimsel düzenlemelere işaret etmesi ve alanyazında en sık kullanılan model olması nedeniyle, Dijk ve Kintsch’ in “Büyük Ölçekli Yapı Modeli” kuramından yararlanılmıştır. Dijk ve Kintsch (1978 ve 1983) özetlemeye temel olacak altı basamaklı bir kurallar takımı geliştirmiştir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Liste hâlinde verilenleri kısaltma (*Genelleme*)
- Tekrarlanan bilgileri ve düşünceleri atma (*Silme*)
- Önemsiz bilgileri ve düşünceleri atma (*Silme*)
- İlgisiz bilgileri ve cümleleri atma (*Silme*)
- Konu cümleleri varsa kullanma (*Seçme*)
- Konu cümleleri yoksa yazma (*Yeniden Kurma*)

Bu ölçütlerin alt ulamları da ele alınıp genişletilerek “silme”, “genelleme” ve “yeniden kurma” boyutlarından ve 13 maddeden oluşan ve bir metin özetlenirken izlenmesi gereken aşamaları ele alan bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek EK-3’te sunulmuştur.

- **Silme:** Metinden diğer önermelerle bağdaşmayan önermenin silinmesi işlemidir. Sonradan gelen önermelerin anlatımı birleşik yapıli cümlelerle ağırlaştırılmışsa, gereksiz tamlamalara ve benzetmelere yer verilmişse metindeki tutarlılığı bozmayacak şekilde silme işlemi yapılarak özet metne başlangıç yapılır.
- **Genelleme:** Bu işlem metinde var olan ayrıntılı bilgilerden analiz ve sentez yaparak bir genelleme yapmayı gerektirir. Metindeki kavramlar dizisi yerine genelleyici bir kavram getirilir; öğrenciler bunu fikirler arasında genelden özele doğru bir ilişkilendirme yaparak başarabilirler. Genel fikirler belirlendikten sonra, aynı anlama gelen nedenlemeler ve sonuçlar özet metin oluştururken genelleştirilir.
- **Yeniden Kurma:** “Yapılandırma” adı da verilen bu işlemde, metinde birbirini tamamlar nitelikteki önermeler aslını yansıtabak şekilde özgün cümlelerle bütünleştirilerek büyük ölçekli yapı oluşturulur. Söz konusu işlem metnin anlaşılıp özümsemesi ve yeniden yapılandırılarak özet hâline getirilmesiyle ilgilidir. Burada öznel yargılardan ve sanatlı anlatımlardan kaçınılarak metnin ana düşüncesine ve onu destekleyen yardımcı düşüncelere yer verilir. Okur metinden daha üst bir genelleme çıkarır, onu yorumlar.

Özet metin oluşturmak adına belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulan bu ölçek, öğretmen adaylarının yazmış olduğu özet metinleri değerlendirmek için

kullanılmıştır. Bu araç kullanılarak öğretmen adaylarının özetleme becerilerinin düzeyleri hakkında veriler elde edilmiştir.

*Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin güvenilirliği:*

Ölçeğin güvenilirliği için ise uzman görüşü ve istatistikî işlemlerden yararlanılmıştır. Çeşitli araştırmacıların da belirttiği üzere bu tür bir çalışmada güvenilirliği sağlayabilmek için, verilerin çözümlenmesinde bir başka araştırmacının da değerlendirmesinden, bakış açısından yararlanılabilir.

Bu bağlamda ilk aşamada oluşturulan “Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği” doğrultusunda bilgilendirici ve öyküleyici metinler araştırmacı tarafından özetlenmiş, bir cevap anahtarı oluşturulmuş ve bu cevap anahtarıyla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Cevap anahtarı EK-4’te verilmiştir. Ardından cevap anahtarı doğrultusunda tüm metinler araştırmacı tarafından tek tek okunmuş, ölçek yardımıyla puanlandırılmıştır. Puanlamanın güvenilirliğini belirlemek adına, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25; Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25 ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25 öğrencinin - yani toplam 100 öğrencinin- oluşturdukları özet metinler, cevap anahtarı doğrultusunda ikinci bir araştırmacı tarafından da puanlandırılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısının .93 olduğu belirlenmiştir. Bu da okunan yazılı anlatım kâğıtlarının puanlamasının güvenilir olduğunu göstermiştir. İkinci puanlayıcı için düzenlenen ölçek EK-5’te verilmiştir.

*Özet metinleri değerlendirme ölçeğini puanlama:*

Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği 1 (Uygun değil) ile 5 (Uygun) arasında puanlanan bir ölçektir. Ölçek EK-3’te sunulmuştur. Örnekleme giren öğretmen adaylarından alınan özet metinler, bu ölçeğe göre incelenmiştir. Özetleme ölçütleri olarak değerlendirilen “silme” (bk. s1, s2), “genelleme” (bk. g3, g4) ve “yeniden kurma”

(bk. *yk5, yk6, yk7, yk8, yk9, yk10, yk11, yk12, yk13*) ölçeğin boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçeğin boyutlarının kullanım düzeyleri de “*Uygun Değil*”, “*Kısmen Uygun*”, “*Uygun*” olarak ifade edilmiştir. Ölçekteki “*Uygun Değil*” düzeyi kullanım “1” rakamıyla, “*Kısmen Uygun*” düzeyi “3” rakamıyla , “*Uygun*” düzeyi “5” rakamıyla puanlandırılmıştır.

*Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin değerlendirilmesi:*

Ölçekte sunulan her madde 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Bu puanlama “Oxford (1990)’un çalışmasında önerdiği puanlama ve değerlendirmeden esinlenerek yapılmıştır” (aktaran Karatay, 2009: 66). Oxford, dil öğrenme stratejileri-nin kullanımında öğrencileri değerlendirirken 3,5 - 5 puan arasını *iyi*; 2,5 - 3,4 puan arasını *orta*; 2,4 ve aşağısını da *zayıf (yetersiz)* kabul etmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretimiyle ilgilenen uzmanların görüşleri doğrultusunda Türkçe için yapılacak değerlendirmenin bu sistemde olabileceğine karar verilmiştir. Oluşturulan özet metinler ölçütler doğrultusunda incelendiğinde; metin, ölçüte “*Uygun Değil (1)*” olarak değerlendirilmişse özetleme becerisini taşıma bakımından *yetersiz* öğretmen adaylarının olduğu; metin, ölçüte “*Kısmen uygun (3)*” ya da “*Uygun (5)*” olarak değerlendirilmişse özetleme becerisi taşıma bakımından *yeterli* öğretmen adaylarının olduğu söylenebilir.

#### 3.4. Verilerin Toplanması:

Türkçe ve sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini tespit edebilmek adına toplanan veriler, iki basamaklı bir çalışmanın ürünüdür ve araştırmacı tarafından yerinde gözlemlenerek ve uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmanın ilk basamağında öğrencilerin tutum, öz yeterlilik gibi değişkenlerini belirlemek üzere “*Kişisel Bilgi Formu*” uygulanmıştır. Uygulama, Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde örnekleme giren her sınıf için ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örnekleme giren her sınıf için aynı

zamanda yapılmıştır. Anket soruları, çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde çoktan seçmeli sorulardan oluşan bu mini anketle hedeflenen amaca, elde edilecek verilerin önemine değinilerek öğrencilerden her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra o madde ile ilgili kendilerine uygun gelen seçeneğe ( X ) işareti koymaları istenmiştir. Yapılan açıklamalar dışında 5 sorudan oluşan bu anket uygulaması için öğrencilere 5 ila 10 dakika süre verilmiştir.

Araştırmanın ikinci basamağı, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu amaçla araştırmacı, “Kişisel Bilgi Formu”na dair çalışmayı sonlandırdıktan sonra öğrencilere başlıkları ve yazarları belirtilmemiş iki metin sunmuştur. Bu metinlerle yapılacak işlem ve araştırmanın amacı belirtilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları özet metinlerde sayfa sınırlandırılmasına gidilmemiştir ve ölçeğin uygulanmasında herhangi bir süre sınırlaması yoktur; ancak öğrencilerin okuma, anlama ve yazma hızları göz önünde bulundurularak her bir metin için öğrencilere 40 dakika özetleme süresi verilmiştir. Biri bilgilendirici diğeri öyküleyici olmak üzere toplam iki okuma metni sunulmuş, süre olarak 80 dakika verilmiştir.

Araştırmanın içeriğini oluşturan veriler, örnekleme oluşturan öğrencilerin araştırmacı tarafından verilen metinleri özetlemesi sonucu ortaya çıkmıştır. Her bir öğrencinin yazmış olduğu iki özet metni değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

### 3.5. Veri Çözümleme Teknikleri:

Araştırmada toplanan verilerin analizinde; Cronbach alfa, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi; varyans analizi için f testi (ANOVA) ve gruplar arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve verilerin istatistikî analizinde SPSS (Statistic Package For Social Science) programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizinde kullanılan istatistikî teknikler sırasıyla aşağıda verilmiştir.



- Türkçe ve sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini etkileyebilecek bağımsız değişkenlerle ilgili geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”ndaki verilerin tanımlanmasında frekans (N) ve yüzde (%) kullanılmıştır.
- 1. alt problem doğrultusunda, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir ve bunu belirlemek için ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 2. alt problem doğrultusunda, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir ve bunu belirlemek için ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 3. alt problem doğrultusunda, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir ve bunu belirlemek için ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 4. alt problem doğrultusunda, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir ve bunu belirlemek için de ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 5. alt problem doğrultusunda, öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerinin okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine varyans analizi (f testi/ANOVA) ile bakılmıştır. Gruplar arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla da LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

## BÖLÜM - IV

### 4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın temel amacını belirleyen problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Birinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın birinci alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metninin içindeki bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin bölümlerine göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri ile sınıf öğretmeni adaylarını bilgilendirici metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Özetleme Aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Silme	1. Türkçe	100	2.34	.623	198	6.495	.000
	2. Sınıf	100	1.78	.595			
2. Genelleme	1. Türkçe	100	2.79	1.037	198	8.891	.000
	2. Sınıf	100	1.64	.772			
3. Yeniden Kurma	1. Türkçe	100	3.19	.521	198	9.077	.000
	2. Sınıf	100	2.44	.642			
Toplam	1. Türkçe	100	3.00	.501	198	10.088	.000
	2. Sınıf	100	2.22	.592			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.1’de Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak bilgilendirici metinleri özetleme becerileri puan ortalamaları (3.00); sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarından (2.22) daha yüksektir. Her iki grup arasında özetleme becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için özetleme aşamalarına ilişkin puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Her iki grup arasında özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı [ $t(198) = 10.088, p<.05$ ] bir fark vardır. Daha önce özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri *orta* (2.5-3.4 arası); sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek için metin özetlemeye ilişkin *silme*, *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarındaki özetleme becerileri incelendiğinde de Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı fark vardır. Her iki grubun da *silme* aşamasında *zayıf*; *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* düzeydedir.

Topuzkanamış (2009)’ın öğretmen adaylarının kullandığı okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla oluşturduğu çalışmada, okuma stratejilerini kullanma bakımından Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının; Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen

adaylarına göre daha iyi bir düzeyde olduğu belirtilmiştir. Özetleme de okuma stratejilerinden biridir ve bu araştırmada her iki grup arasında özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir farkın olması şaşılacak bir durum değildir.

Okuyan ve Gedikoğlu (2011) tarafından, öğretmenlerce üretilen özet metinlerin niteliksel özelliklerinin incelendiği çalışmada da Türkçe ve edebiyat öğretmeni olarak görev yapan toplam 55 öğretmene bilgilendirici bir metin (deneme) verilerek özet yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerce üretilen özet metinlerin yalnızca “*özet metnin kaynak metnin ana düşüncesini içermesi*” ve “*özet metnin özgün tümcelerle yeniden oluşturulması*” ölçütünde “*yeterli*” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar yukarıda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

İkinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerinin içindeki öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerilerinin bölümlerine göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözülmesinde, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileri ile sınıf öğretmeni adaylarını öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Özetleme Aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Silme	1. Türkçe	100	2.39	.764	198	8.486	.000
	2. Sınıf	100	1.59	.552			
2. Genelleme	1. Türkçe	100	2.68	1.099	198	8.733	.000
	2. Sınıf	100	1.50	.784			
3. Yeniden Kurma	1. Türkçe	100	2.68	.673	198	8.521	.000
	2. Sınıf	100	1.98	.470			
Toplam	1. Türkçe	100	2.63	.644	198	9.988	.000
	2. Sınıf	100	1.84	.457			

\*  $p < .05$  anlamlı

Tablo 4.2’de Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak öyküleyici metinleri özetleme becerileri puan ortalamaları (2.63); sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarından (1.84) daha yüksektir. Her iki grup arasında öyküleyici metinleri özetleme becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için özetleme aşamalarına ilişkin puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Her iki grup arasında öyküleyici metinleri özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı [ $t(198)=9.988, p<.05$ ] bir fark vardır. Daha önce metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri *orta* (2.5-3.4 arası); sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek için metin özetlemeye ilişkin *silme*, *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarındaki özetleme becerileri incelendiğinde de bütün aşamalarda Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı fark vardır. Fakat bilgilendirici metinleri özetleme becerisinde olduğu gibi her iki grubun da *silme* aşamasında *zayıf*; *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Uzuner (2007) tarafından birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin, sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi adına yapılan çalışmada,

hem sınıf öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin hem de diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri “*Kısmen Yeterli*” ve “*Yeterli*” olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bu kaniya varmaları metni en iyi şekilde anlamalarına, yorumlamalarına bağlıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının ilköğretim ders kitabında geçen öyküleyici bir metni özetleme düzeylerinin “*orta*”; sınıf öğretmeni adaylarının özetleme düzeylerinin “*zayıf*” olması, ders kitaplarında geçen öyküleyici metinleri yeteri kadar özümseyemediklerini göstermektedir. Aynı durum bilgilendirici metinler için de söz konusu olabilir; bu alan üzerinde çalışılması gerekmektedir.

Öğretmen adayları tarafından hem bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde hem de öyküleyici metinlerin özetlenmesinde özet değerlendirme ölçütlerinden “*silme*” aşamasında her iki gurubun “*zayıf*”; “*genelleme*” ve “*yeniden kurma*” aşamalarında Türkçe öğretmeni adaylarının “*orta*”, sınıf öğretmeni adaylarının “*zayıf*” düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Büyük Yapı Modeli”nin kurucularından biri olan Dijk (1980-b); silme becerisi için “en basit, en genel büyük ölçekli yapı kuralıdır” demiştir. Ancak çalışmada edinilen bulgularla bu görüşe karşılık olarak öğretmen adaylarının “*tekrarlanan, önemsiz ve ilgisiz bilgileri, düşünceleri silme*” aşamasında sorun yaşadığı bu yüzden “*zayıf*” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Özet değerlendirme ölçütleriyle ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çakır (1995)’ın büyük ölçekli stratejilerin doğrudan öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına etkisini incelediği araştırma sonucunda, öğrencilerin en zor geliştirebildikleri stratejinin “*yeniden kurma*” olduğu belirtilmiştir. Deneme (2008)’nin yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetlemenin etkisini incelediği çalışmada, özetleme öğretimi sonucunda; gruplar arasında *asıl metinde önemli olan bilgiyi seçme* becerisi bakımından; *asıl metindeki önemsiz bilgiyi eleme* becerisi bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra gruplar arasında, *özet metni kendi sözcükleriyle yazma becerisi* bakımından ve *ana fikri destekleyen etkili ve mantıklı cümleler yazma becerisi* bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Üçüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin metin türlerine göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri ile öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Metin Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici metin	2.61	200	.673	199	8.003	.000
2. Öyküleyici metin	2.24	200	.683			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.3’te Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri puan ortalamaları (2.61); öyküleyici metinleri özetleme becerileri puan ortalamalarından (2.24) daha yüksektir. Öğretmen adaylarının her iki metin türünü özetleme becerileri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için metin özetleme puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Öğretmen adaylarının her iki metin türüne ilişkin özetleme becerileri bilgilendirici metin türünün lehine anlamlı [ $t(199)=8.003, p<.05$ ] bir fark vardır. Daha önce metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerin *orta* (2.5-3.4 arası); öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Özetleme, zihinsel becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektiren stratejilerden biridir. Kişi, özet bir metin oluştururken yeni düşüncelerle önceki bilgileri arasında ilişki kurmalı ve metinden kopmadan özgün düşünceler üretebilmelidir. Ancak bunu yaparken farklı metin türlerine göre (öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler) yapılan okumaların ve özetlemelerin, metnin yapısının farklı olması sebebiyle değişiklik gösterdiği unutulmamalıdır.

Araştırmacılara göre, özetlerde genel olarak egemen olan anlatım biçimi açıklayıcı anlatım; bakış açısı ise nesnel bakış açısıdır. Ancak değişen metin türleri oluşturulacak özetlerin anlatımlarını etkileyecektir. Belli bir olay sırası içeren öyküleyici (yazınsal, kurgusal) metinlerde; okurun yazacağı özet metin, verilen öyküyü ana çizgileriyle kavradığını göstermelidir. Özet metinde, öyküyü çevreleyen olaylar oluş sırasına göre verilmeli; olaylar altındaki ayrıntılara, öykünün genel olarak çerçevesini etkilemeyen yan olaylara özet metinde yer verilmemelidir. Çünkü öyküleyici bir metinde geçen olaylar silsilesinin hepsini anlatmak o metnin özetini çıkarmak demek değildir.

Bir özetle her zaman birçok olay bulunmaz. Bilgilendirme ya da açıklama amacıyla yazılmış bir metinde olay sırası yoktur. Konular ne kadar karmaşık olsa da açık ve iyi organize edildikleri takdirde anlaşılması kolaydır. Bilgilendirici metinler özetlenirken, metin çatısını kuran önermeler özetle yer almalıdır. Bunlar, diğer önermelere konu olan, metinde açıklanan veya desteklenen ifadelerdir. Bu tür metinlerde metnin ana konusuyla doğrudan ilişkisi olmayan ifadeler atılmalı, benzer içeriği taşıyan önermeler genelleştirilmeli, birbirini tamamlayan birden çok açıklama bütünleştirilerek yeni bir yapı içinde sunulmalıdır.

Kuzu (2003: 88) “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasında “Özetleme için basit bir bilgilendirici metin seçilmelidir. Çünkü bilgilendirici metinlerin özetlenmesi yazınsal metinlere göre daha zordur.” ifadesine yer vermiştir. Aynı şekilde Akyol (2010: 51) da çalışmasında özetlemenin öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktaları belirtirken “Hikâye edici metinler daha kolay özetlendiği için özetlemeye öncelikle bu



tür metinlerle başlanmalıdır. Özetlemeden sonra çocukların metni nasıl özetledikleri, neyi önemli buldukları üzerinde tartışılmalıdır.” ifadesine yer vermiştir. Metin türleri odaklı böyle bir ayırım yapmak zordur; söz konusu görüşlere karşılık olarak bu araştırmayla öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri, öyküleyici metinlere oranla daha iyi özetledikleri ortaya çıkmıştır. Karatay (2007)’in okuduğunu anlama stratejileri üzerine yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile farklı metin türleri arasında anlamlı fark olduğu ve öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının en düşük olduğu metin türünün “öyküleyici metin” olduğu ifade edilmiştir. Okuduğunu anlayamayan bireyin, aktarması diğer bir anlamda metni özetlemesi beklenemez. Bu durum ise araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Dördüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinleri içindeki bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerilerinin cinsiyete göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Özetleme Aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici metin	1. Erkek	63	2.56	.732	198	-.692	.168
	2. Kız	137	2.63	.646			
2. Öyküleyici metin	1. Erkek	63	2.12	.619	198	-1.384	.084
	2. Kız	137	2.30	.705			
Toplam	1. Erkek	63	2.34	.589	198	-1.734	.490
	2. Kız	137	2.46	.596			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.4'te öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak metin özetleme becerileri puan ortalamaları erkekler için (2.34); kızlar için (2.46)'dır. Her iki metin türünü özetleme becerisi bakımından erkek ve kız öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için özetleme puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Her iki grup arasında bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerisi bakımından anlamlı bir fark [ $t(198)=-1.734, p>.05$ ] yoktur. Daha önce metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre öğretmen adaylarındaki her iki grubun bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin *orta* (2.5-3.4 arası); öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak her iki grubun da metin özetleme becerilerinin zayıf olduğu söylenebilir.

Karatay (2007) ve Topuzkanamış (2009) öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Yapılan birçok araştırma (Yalınkılıç, 2007; Odabaş, 2008; Sevmez, 2009; Kuş ve Türkyılmaz, 2010) da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini daha çok kullandıkları, kız öğrencilerin okuma sıklıklarının, okumaya karşı tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha üst seviyede olduğu sonuçlarını belirterek diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Daha fazla okuyan kişilerin okuduğunu anlama ve aktarmada daha iyi bir düzeyde olması beklenir; buradan hareketle okuduğunu anlamının bir kolu olan özetleme becerisi bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Lakin araştırmanın örnekleminde bulunan bayan öğretmen adaylarının ortalaması (2.46), erkek öğretmen adaylarının ortalaması (2.34)'tür. Bu çalışmada, Oxford, dil öğrenme stratejilerinin kullanımındaki değerlendirme temel alınarak puanlama yapılmıştır ve buna göre her iki grubun da metin özetleme becerilerinin “*zayıf*” olduğu söylenebilir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Beşinci Alt Problem: Öğretmeni adaylarının metin özetleme becerileri, okuma alışkanlıklarına; son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmanın beşinci alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinleri içindeki bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerilerinin okuma alışkanlıklarına; son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileriyle okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için varyans analizi ANOVA testi ve gruplar arasında gözlenen farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Okuma Alışkanlıklarına; Son Bir Yılda Ders Kitabı Dışında Okudukları Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	LSD
1. Okumuyorum	9	2.05	.738				2-3.
2. 1-5 arası	43	2.19	.558				4-1, 4-2,
3. 6-10 arası	92	2.36	.527	4-195	10.766	.000	4-3.
4. 11-15 arası	47	2.68	.528				5-1, 5-2,
5. 16-20 arası	9	3.23	.525				5-3, 5-4.

\*p<.05 anlamlı

Tablo 4.5'te öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerinin okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tabloda verilen ANOVA sonuçlarına göre kitap okuma alışkanlığı olmayan, ders kitabı dışında son bir yılda kitap okumadığını belirtenler için metin özetleme becerileri puanı ortalamaları (2.05), son bir yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı 1-5 arası olanlar için (2.19), 6-10 arası olanlar için (2.36), 11-15 arası olanlar için (2.68) ve 16-20 arası olanlar için (3.23)'tür. Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, son bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark ( $F(4-195)= 10.766, p<.006$ ) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre son bir yılda 6-10 arasında kitap okuyanların metin özetleme becerileri 1-5 arası kitap okuduğunu belirtenlere göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde 11-15 kitap okuyanların metin özetleme becerileri, hiç kitap okumadığını, 1-5 arası ve 6-10 arası kitap okuduğunu belirtenlere göre ve 16-20 arası kitap okuyanların metin özetleme becerileri, diğer bütün gruplara göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

Okuma; analiz etme, problem çözme, ilişkilendirme, karşılaştırma gibi becerilerin kullanılmasını gerekli kılan; anlama, özetleme, genelleme, sonuç çıkarma gibi davranışları kapsayan bir beceridir. Bu amaçla oluşturulan stratejiler bilinçli ve kalıcı okuma sürecinin planlanması, başlatılması, sürdürülmesi ve değerlendirilme-sinde önemli rol oynar.

Daha önce de belirtildiği üzere yapılan araştırma sonuçlarına göre, günümüzde öğretmen adaylarının geneli “6-10 arası” kitap okuduğunu belirtmektedir. Bu sayı ALA (Amerikan Kütüphane Derneği) standartlarında “orta düzeyde okuyucu”ya denk gelmektedir. Karatay (2007) çalışmasında, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak “orta seviyede” olduğunu, okuma stratejilerinin en az kullanıldığı sürecin, *okuma sonrası süreç* olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada okuma sonrası stratejilerden biri olan özetlemeye yönelik elde edilen bu bulgu, önceki çalışmalarla paralellik kurulduğunu göstermektedir. Okuma sıklığı artıkça okumaya başlamadan önce, okurken ve okuduktan sonra strateji kullanabilme becerileri de artar, bu nedenle özetleme edinininin başarısının okunan kitap sayısı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM - V

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bunlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar:

Araştırmaya konu olan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinleri özetleme becerileri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak *bilgilendirici ve öyküleyici metinleri* özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları değerlendirme ölçütlerine göre incelendiğinde, özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının *zayıf* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretmen adaylarının metin özetlemeye ilişkin *silme, genelleme ve yeniden kurma* aşamalarındaki özetleme becerileri incelendiğinde genel olarak her iki grubun da *silme* aşamasında *zayıf*; *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
3. Metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin *orta*; öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin ise *zayıf* düzeyde olduğu belirlenmiştir.
4. Öğretmen adaylarının genel olarak metin özetleme becerileri puan ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen

adaylarına oranla özetleme becerisinin daha iyi olduğu sonucuna varılabilir.

5. Genel olarak öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının ders kitapları dışında okudukları kitap sayısı ile metin özetleme becerileri arasında yüksek ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Metin özetleme becerisinin düzeyinin okunan kitap sayısı ile doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür.

## 5.2. Öneriler:

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak araştırma sonuçlarına ve yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmayla öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin genel olarak yeterli düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ileride ana dili öğretimi verecek olan öğretmen adaylarına, lisans programında yer alan okuma ve yazma eğitimine yönelik derslerde metin özetleme tekniğinin ve özetlemenin temel ölçütlerinin öğretimi üzerinde durulmalıdır. Öğretim süreci kuramsal bilgi verilmenin yanında uygulama çalışmalarına da yer verilmelidir.
2. Araştırmayla öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısı ile metin özetleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okumayan bir öğretmen adayının, öğrencilerine okuma bilinci ve alışkanlığı kazandırması beklenemez. Bu bağlamda öğretmen adaylarının geç de olsa okuma alışkanlığı edinmeleri ve bu alışkanlığı sürdürebilmeleri için kitaplara daha rahat ulaşmaları sağlanmalı; okuduğunu anlama ve aktarma cazip hâle getirilmelidir.
3. Ana dili dersi verecek öğretmen adayları, ileride Türkçe dersinin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirecek olan kişilerdir; bu nedenle lisans dönemi içerisinde öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerine ve kazanımlarına her yönüyle vakıf olmaları sağlanmalıdır.
4. Okuma sonrası stratejilerden biri olan özetleme becerilerinin geliştirilmesi için, çalışma kitaplarında özetleme teknik ve stratejilerine yönelik araştırmalar

daha çok bulunmalı, bunlara öğretmen kılavuz kitaplarında ayrıntılı bir şekilde yer verilmelidir.

5. Yapılacak yeni araştırmalarda, özetleme stratejilerine yönelik farklı öğretim düzeyindeki kişiler üzerinde çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.
6. Bu çalışmada ana dili eğitimi verecek olan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri özetleme yaptırılarak değerlendirmeye alınmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda özet metinler doğrultusunda öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri de değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- AEBERSOLD, J. A.** ve **FIELD, M. L.** (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press. Aktaran: **BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKBAYIR, S.** (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- AKÇAM, H.K.** (2006). *Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKTAŞ, Ş.** ve **GÜNDÜZ, O.** (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- AKYOL, H.** (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 253, 7-13.
- (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- AKYOL, H.** ve **BAŞARAN, M.** (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.



- ALA.** (1978). *Bookreading and library usage. A study of habits and perceptions.* New Jersey: Gallup. Aktaran: **ODABAŞ, H., ODABAŞ, Z. Y., POLAT, C.** (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi.* 9 (2), 431-465.
- ALEXANDER, P. A. , GRAHAM, S. ve HARİS, K. R.** (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects, *Educational Psychology Review*, 10 (2), 129-154. Aktaran: **BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALTAN, A., ARHAN, S., BAŞAR, S., ÖZAYKUT, S., ÖZTÜRKLER, G., YILMAZ, D. ve YÜKSEL, Y.** (2007). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- ANDERSON, HİDİ, V. S. ve BABADOĞAN, C.** (1991). Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 587-594.
- ASLAN, A.** (2006). *İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AŞILIOĞLU, B.** (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ATEŞ, S.** (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama Ve Özetlemeye Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- BAĞCI, H.** (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BALCI, A.** (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BEAUGRANDE, R. ve DRESSLER W.U.** (1981). *Introduction to Text Linguistics* Essex: Longman, Tubingen. Aktaran: **KUZU, T.** (2003). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı. **COŞKUN, E.** (2005), *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BELET, D.** (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BIBER, D.** (1989). A Typology of English Texts. *Linguistics*, 27, 3-4. Aktaran: **KEÇİK, İ. ve UZUN, L.** (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (4. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- BLOCK, E.** (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers, *Tesol Quarterly*, 20/3, 463-494.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. ve DAY, J.** (1981). Learning to Learn On Training Students to Learn from Text, *Educational Researcher*, 10, 14-2. Aktaran:
- GÖRGEN, İ.** (1997). *Özetleme Ve Bilgi Haritası Oluşturma Yönteminin Bilgilendirici Bir Metin Öğrenme Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CALP, M.** (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- CEMİLOĞLU, M.** (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- CHEN, M., FERDIG, R. ve WOOD, A.** (2003). Understanding Techonology-enhanced Storybooks and Their Roles in Teaching and Learning: An Investigation of electronic Storybooks in Education. *The Journal of Literacy and Techonology*, 3(1). Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- COŞKUN, E.** (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (2006). Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 172, 29-39.
- ÇAKICI, D.** (2005). *Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**ÇAKIR, Ö.** (1995). *Büyükölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1996). Büyük Ölçekli Kuralların İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Öğretilebilirliği (Teachability of macro-level rules in primary school fourth grade). *X. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 233-243.

**ÇETİNKAYA, G.** (2004). *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler, Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**ÇIKRIKÇI, S.** (2004). *İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.

**ÇİFTÇİ, Ö.** (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**ÇÖĞMEN, S.** (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes 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.

- DEVELLİOĞLU, F.** (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat* (17. Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- DIJK, T.** (1977). *Text and Context (Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse)*. London: Longman.
- DIJK, T.** (1979). Relevance Assignment In Discourse Comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126.
- (1980-a). *Tekstwetenschap (Een Interdisciplinaire Inleiding)*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- (1980-b). *Macrostructures (An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. Berlin/New York: Mouton Publishers.
- DIJK, T. ve KINTSCH, W.** (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- DİLİDÜZGÜN, Ş.** (2008). *Türkçe Öğretiminde Metin Dilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- DUFFY G. G. ve ROEHLER L. R.** (1989). *Improving Classroom Reading Instruction: A Decision-Making Approach*. 2.bs.. New York: Random House. Aktaran: **ÖZYILMAZ, G.** (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERGİN, M.** (2002). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- ERKUL, R.** (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ESMER, E.** (2010). *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FLIPPO R. F., LINDSEY J. D. ve CHEEK E. H.** (1989). *Reading For Success In Elementary School*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc. Aktaran: **ÖZYILMAZ, G.** (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GARNER, R.** (1987). *Strategies for Reading and Studying Expository Text*. Educational Psychologist, 22, 299-312.
- GOODMAN, K.** (1970). *Reading a Psycholinguistic Guessing Game*, Singer, H. ve Ruddell R. B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, Relaware.
- GÖÇER, A.** (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.

**GÖĞÜŞ, B.** (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül yayınevi.

**GÖRGEN, İ.** (1997). *Özetleme Ve Bilgi Haritası Oluşturma Yönteminin Bilgilendirici Bir Metin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1999). *Özetleme Becerisinin Öğrencilere Öğretimi*. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 62, 22-28.

**GRABE, W. ve STOLLER, F. L.** (2002). *Teaching And Researching Reading*. New York: Published by Pearson Education.

**GÜNAY, D.** (2007). *Metin Bilgisi* (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

**GÜNEŞ, F.** (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

----- (2010). *Yapılandırıcı Yaklaşımda Anlama Becerilerini Geliştirme*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs, Elazığ) ,104-109.

**GÜNEYLİ, A.** (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**GÜRSES, T.** (2002). *Reading Strategies Employed By Efl Learners At Advanced Level*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**HABERLANT, K.** (1994). *Cognitive Psychology*. Boston: Allyn and Bacon. Aktaran:  
**ÇAKICI, D.** (2005). *Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**HALLIDAY, M. A. K. ve HASAN, R. (1976).** *Cohesion in English*. NewYork: Longman Group UK Limited. Aktaran: **COŞKUN, E. (2005).** *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. **ÜLPER, H. (2008).** *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**İLHAN, A. Ç. (2004).** 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 55-57.

**İŞERİ, K. (1998).** Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.

**KAPULU, A., OKUYUCU, D. S., KAPLAN, Ş. ve KARACA, A. (2007).** *İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.

**KARABUĞA, H. (2011).** *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**KARAKUŞ, İ. (2005).** *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Can Yayınları.

**KARASAR, N. (2003).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**KARATAY, H. (2007).** *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- (2009). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarının Metinler arasılık Ölçütü Bakımından Değerlendirilmesi, *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları*, 14-16 Mayıs 2008, İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları, 446-456.
- KEÇİK, İ.** (1992). İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 71-75.
- KEÇİK, İ. ve UZUN, L.** (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (4. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KIRKKILIÇ, A. ve AKYOL H.** (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- KIRMIZI, F.** (2010). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Özetleme Stratejisi Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 99-108.
- KIEWRA, K. A. ve DUBOIS, N. F.** (1998). *Learning to Learn Making The Transition From Student to Life Long Learner*. Boston: Allyn&Bacon Company. Aktaran:
- BELET, D.** (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileriyle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KOLAÇ, E.** (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(6), 594- 626.
- KUŞ, Z. ve TÜRKYILMAZ, M.** (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi* 24(1), 11-32.

- KUZU, T.** (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LEHTONEN, M.** (2000). *Cultural Analysis of Text*. London: Sage Publications Ltd.  
Aktaran: **ÖZKARA, Y.** (2007). *6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LENSKI, S. D.** (1998). Intertextual Intentions: Making Connections across Texts. *Clearing House*, 2(72), 74-78. Aktaran: **KARATAY, H.** (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırıcılık: Metinler arasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(7), 155-178.
- MCEWAN, H. ve EGAN, K.** (1995). *Narrative in Teaching, Learning and Research*. Newyork: Teacher's College Press. Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- MCKENNA, M. C. ve ROBINSON, R. D.** (1997). *Teaching through text: A content literacy approach to content area reading*, White Plains, NY: Longman. Aktaran: **BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NUTTALL, C.** (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann. Aktaran: Ay, S. (2008). Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-17.

- ODABAŞ, H., ODABAŞ, Z. Y. ve POLAT, C.** (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*. 9 (2), 431-465.
- OKUYAN, H. ve GEDİKOĞLU, G.** (2011). Öğretmenlerce Üretilen Yazılı Özet Metinlerin Niteliksel Özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020.
- OXFORD, R.** (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle. Aktaran: **KARATAY, H.** (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZBAY, M.** (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri- II* (1. Baskı). Ankara: Öncü Yayınları.
- ÖZÇELİK, D. A.** (1989). *Test Hazırlama Kılavuzu*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZDEMİR, E.** (2002). *Yazınsal Türler* (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- (2007). *Eleştirel Okuma* (7. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- (2010). *Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- ÖZYILMAZ, G.** (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- PIRLS**, (2003). *2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*. Ankara. Aktaran: **KARAKUŞ TAYŞI**, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ROWE**, D. W. (1987). Literacy Learning as an Interxtual Process. In J. E. Readence & R.S. Baldwin (Eds.), *Research in Literacy: Merging Perspectives: Thirty-sixth Yearbook of the National Reading Conference*, 101-112. Aktaran: **AKYOL**, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınılık.
- SAENZ**, L. M. ve **FUCHS**, L. S. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41. Aktaran: **SALLABAŞ**, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SARAÇ**, C. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAUKKONEN**, P. (1982). *What are the Semantical-pragmatical Features of Stylistic Genres of Text*. Proceedings of XIIIth International Congress of Linguistics (August, September Edt.), Tokyo. Aktaran: **İŞERİ**, K. (2007). *Türkçe Ders Kitaplarında (6. Sınıf) Yer Alan Metinlerin Türlerini Temsil Yeterliliği*. XXI. Ulusal Dil Bilim Kurultayı Bildirileri (10-11 Mayıs, Mersin).
- SENEMOĞLU**, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- SEVER, S.** (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVMEZ, H.** (2009). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SEZGİN, S. G.** (2004). *Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SIEGEL, M. G.** (1984). Reading as Signification. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington. Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- SİM, S.** (2007). *A Study on Reading Strategies in KSL Class*. Unpublished Doctor's Thesis. University of New South Wales School of Modern Language Studies.
- SHANK, R. C.** (1999). *Dynamic Memory Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press. Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- STAUFFER, R. G.** (1969). *Teaching Reading As a Thinking Process*. New York: Harper and Row. Aktaran: **KARATAY, H.** (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK** (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- TEMİZKAN, M.** (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TERCANLIOĞLU, L.** (2004). Postgraduate Students' Use of Reading Strategies in L1 and ESL Contexts: Links to Success. *International Education Journal*, 5(4), 562-570.
- TOK, Ş. ve BEYAZIT, N.** (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- TOKLU, O.** (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- TOPUZKANAMIŞ, E.** (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TUNCER, T. ve KAHVECİ, G.** (2009). Az Gören 8. Sınıf Öğrencilerine Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığı İle Öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- TUNÇER, B. ve GÜVEN, B.** (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- UZUNER, S.** (2007). *Yenilenen Program Çerçevesinde Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan "Öyküleyici Metinler" in Sınıf Öğretmenleri Açısından Algılanma Yeterliliklerinin Tespiti ve Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÜLKÜ, G.** (2002). Is Precis Writing a By-Product. *Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* (www.ttefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/2002/ Sayi1/61-83.pdf)
- ÜLPER, H.** (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAKICI, A., YÜCEL, M., DOĞAN, M. ve YELOK, S.** (2005). *Üniversiteler İçin Türkçe-2 Sözlü Anlatım* (1. Baskı). Ankara: Bilge Yayınları.
- YALINKILIÇ, K.** (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- YAZICI, K.** (2006). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILMAZ, B.** (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16(4), 441- 460.
- YILMAZ, İ.** (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, Z. A.** (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online Dergi*, 5(1), 1-6. (<http://ilkogretim-online.org.tr/> Temmuz,2011.)

**YÜKSEL, A.** (1981). *Yapısalcılık ve Bir Uygulama*, İstanbul: Yazko Yayınları.  
Aktaran: **GÜNAY, D.** (2007). *Metin Bilgisi* (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

**ZEIGLER, C. A., FINE, A. H. ve SMITH, J.** (2003). Educational Intervention Fort he Adolescent Student in the Therapy Setting In: Fine, Aubrey H.; Kotkin, Ronald A (2003) : Therapist's guide to learning and attention disorders (ed.): Aubrey H. Fine, Ronald A. Kotkin, *Professional psychology series, Practical resources for the mental health Professional* .USA: Academic Press. Aktaran: **ÖZENİCİ, S.** (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.

#### **İnternet Adresleri:**

<http://tdkterim.gov.tr/bts/> 12.06.2010'da erişilmiştir.

<http://www.dilimiz.gen.tr/yazim/ozetleme.html/>12.09.2010'da erişilmiştir.



## EKLER

### EK-1:

#### Kişisel Bilgi Formu

#### Değerli Öğretmen Adayları,

Bu anket, kişisel bilgiler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla ilgilidir. Bu kısa bölümde çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Çoktan seçmeli bu sorularda, soruların altında bulunan seçeneklerden size uygun olan şıkkı ( X ) işaretleyiniz. Sorulara vereceğiniz cevaplar, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümleri için gelecekte hazırlanacak program ve uygulamalara veri oluşturacak, sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

1- Cinsiyetiniz

a) Erkek ( )                      b) Kız ( )

2- Üniversite sınavına girerken öğretmenlik mesleğini tercih sıranız aşağıdakilerden hangisidir?

a) 1-5 ( )  
b) 6-10 ( )  
c) 11-15 ( )  
d) 16-20 ( )  
e) Diğer (lütfen yazınız).....

3- Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebiniz aşağıdakilerden hangisidir?

a) Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için ( )  
b) Okul veya dersane öğretmenleri yönlendirdiği için ( )  
c) İş güvencesi olduğu için ( )  
d) Toplumda saygın bir meslek olduğu için ( )  
e) Çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için ( )  
f) Diğer.....

4- Öğretmen olarak atandığınızda mesleğinizde başarılı ve verimli olacağınıza inanıyor musunuz?

a) Kesinlikle inanmıyorum. ( )  
b) İnanmıyorum. ( )  
c) Kararsızım. ( )  
d) İnanıyorum. ( )  
e) Kesinlikle inanıyorum. ( )

5- Son bir yılda ders kitaplarınız dışında (roman, hikâye, araştırma, deneme vb.) okuduğunuz kitap var mı? (Varsa lütfen sayısını belirtiniz.)

Hayır ( )      Evet ( )

a) 1-5 ( )      b) 6-10 ( )  
c) 11-15 ( )      d) 16-20 ( )  
e) Diğer.....

**Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz.**  
**Teşekkürler...**

**EK-2:**

**Değerli Öğretmen Adayları,**

Bu araştırma, öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler yüksek lisans tezinde bilimsel amaçla kullanılarak topluca değerlendirilecektir.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere, biri bilgilendirici, diğeri öyküleyici iki metin verilmiştir. Bu çalışmada sizden hazırlanan metinleri özetlemeniz istenmektedir. Çalışmanın tamamı için ayırmanız gereken toplam süresi **80** dakikadır.

Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Sema OKUR

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

*Elmek:* halitkaratay@ibu.edu.tr,

sema.okur@hotmail.com

## Değerli Öğretmen Adayları,

Bu bölümde sizlere verilen metinleri özetlemeniz istenmektedir. Her metin için özetleme süresi 40 dakikadır. Özetlerinizi metin sonlarında verilen boş kâğıtlara yapınız.

### I. METİN

Çok sayıda anlamı olan ve anlam çağrıştıran iletişimi genel olarak bireyler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarım süreci olarak tanımlamamız mümkündür. İletişim yaşamın her anında ortaya çıkan kişisel ya da grupsal bir etkinliktir.

Yapılan küçük bir mimikten, uydular aracılığıyla gerçekleşen kıtalar arası haberleşmeye kadar çok geniş bir daire içinde ele alınabilecek iletişimde karikatürün bir ileti (mesaj) olarak önemi yadsınamaz. İnsanlar iletişim kurabilmek için değişik semboller kullanırlar. Duygu ve düşünceler daha çok harf dediğimiz işaretlerin oluşturduğu kelimelerle ifade edilmeye çalışılmış ve yazı dili gelişmiştir. Ancak bütün anlatımlarda bu yazı dili tek başına yeterli olmamış resim, müzik, edebiyat vb. sanat dalları ortaya çıkararak özellikle duygu aktarımında büyük roller üstlenmişlerdir.

Acaba ilk çağlarda yaşayan insanları mağara duvarlarına bir bakıma ilk karikatürler diyebileceğimiz çizgileri yapmaya zorlayan neydi? Niçin böyle bir şeye ihtiyaç duydular? Birtakım duygu ve düşünceleri söz ile anlatamadıkları için mi? Birbirleriyle daha iyi bir iletişim kurabilmek için mi? Bu soruları çoğaltmak mümkündür. Kaldı ki bu insanlar yüzyıllar öncesi bıraktıkları duvar resimleriyle bugünün insanıyla iletişim kurup, bazı iletileri (mesaj) aktarmışlardır. Buradan hareketle bugünün karikatürçüsünün de çizgi yoluyla verdiği mesajların yüzyıllar sonrası insanına ulaşabilmesi olanaklı görünmektedir. Bu da iletişim aracı olarak diğer sanat dallarına göre daha güçlü ve çekici mesajlar verebilen karikatür sanatının, kaynak olarak da karikatürçüsünün ne denli önemli ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Evrensel açıdan karikatürü ele aldığımızda özellikle son dönemlerde yazısız karikatürün yaygınlaşmasıyla dünya çizerleri aralarında karikatür ortak bir dil hâline

gelmiştir. Kùltürleri, dilleri, dinleri, ekonomik ve siyasal yapıları farklı karikatürçüleri hem birbirleriyle hem de farklı toplumlarla rahatça iletişim kurmaya başlamışlardır. Türk karikatürçülerinin uluslararası alanda çeşitli başarılar elde etmeleri ve adlarını duyurmaları bu iletişim sürecinde etkin bir şekilde yer aldıklarının göstergesidir.

Bir insan diğeri yabancı dilleri ne kadar iyi öğrense de ana dilinde kurduğı iletişim kadar tam anlamıyla sağlıklı bir iletişim kuramaz. Her dilin kendi yapısından kaynaklanan farklılıklar, şive, telâffuz, vurgu ve tonlama gibi konuşma diline özgü önemli anlam belirleyici öğeler yabancı bir dille iletişimi zorlaştıran öğelerdir.

Bütün bu olumsuzlukları bir an için bir kenara bıraksak bile kişinin öğrenebileceğı yabancı dil sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bütün dünya ile yabancı dil/ler öğrenerek dolaysız bir iletişim kurabilmek imkân dâhilinde değildir. Fakat farklı toplumlardan ya da farklı gruplardan insanlar bir karikatüre baktığında o toplumun dilini hiç bilmeseler de verilmek istenen iletiyi rahatlıkla anlayabilir ve yorum yapabilir. Bu anlamda Türk karikatürünün önemli isimlerinden Nezih Danyal'ın Karikatür Vakfı Etkinlikleri içerisinde zaman zaman gerçekleştirdiğı *Farklı Uluslardan Sergiler Projesi* de karikatürün bütün insanlara ulaşabilen iletişim gücünden yararlanılması bakımından son derece önemlidir.

İletişim kişiler arası, toplumlar arası ya da birey ile toplum arasında oluşan bir süreçtir. Bir kişinin toplumla kurduğı iletişimde ulaşabileceğı insan sayısı sınırlıdır. Ancak karikatürçü uygun zemin olduğunda çizgileriyle bütün dünya insanlarına seslenme olanağı bulmaktadır.

Karikatürün iletişimle olan ilişkisi ve iletişimdeki yeri çok farklı boyutlarda ele alınabilir. Bu konunun değişik açılardan irdelenmesi şüphesiz ki hem karikatürçü, hem karikatür, hem de toplum açısından son derece önem taşımaktadır.



## II. METİN

Vapur rıhtımından kalkıp da Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

- Çocukcağız Arabistan'da rahat eder.

dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesi ile; fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusunun yardımı ile halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalar ile de güvertede yolcularını epeyce eğlendirmişti. Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

- Hasan gel!

- Hasan git!

demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

-Taal hun ya Hassen.

diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

- Ruh ya Hassen...

derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular. Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu. Fakat hem pür nakıl çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti. Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu. Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene

bakmıyorlardı bile. Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağı ile göstererek sordu; o güldü:

- Gemel! Gemel! dedi.

Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsünü bastırdı. Anasınınkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüverilen cansız bir göğüs...

- Ya habibî! Ya aynî!

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanık; susuyor, susuyordu.

Öyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almaya çalışan bir adam gibi tıkanığını duyuyordu. Yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupleri vardı. Saçlarının ortası, el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık bir iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak , eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun

gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana dil ile sordu.

- Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

- Türk Çocuğu musun be?

- İstanbul'dan geldim?

- Ben de o taraflardan... İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatli bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

- Ne diye düştün bu cehennem bucağına sen?

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca' daki evlerini tarif etti; komşunun oğlu Mahmut'la balık tuttıklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisini sordu:

- Sen niye buradasın?

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş manasında... Ve mırıldandı:

- Bir kabahat işledik de kaçtık!

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billûr sesiyle biteviye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de ara sıra "Ha! Öylemi?" gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaşlı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu. Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat nihayet bütün



ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

- Gidiyor musun?

- Gidiyorum ya, işimi tükettim.

O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi mini mini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle bağırının sarsıntıları ile yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

- Ağlama be! Ağlama be!

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

- Ağlama diyorum sana! Ağlama.

Bunları derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendisini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcakıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.



### EK-3: ÖZET METİNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

ÖZETLEME ÖLÇÜTLERİ		Uygun Değil (1)	Kısmen Uygun (3)	Uygun (5)
<b>1. SİLME</b>	1.Özet metinde birleşik yapıli cümleler basitleştirilmiş ve tek yargı halinde sunulmuştur.			
	2.Özet metinde sıfat tamlamalarına, benzetmelere yer verilmemiştir.			
<b>2. GENELLEME</b>	1.Özette, aynı amaca ve aynı anlama gelen nedenlemeler genellenmiştir.			
	2.Özette, aynı amaca ve aynı anlama gelen sonuçlar genellenmiştir.			
<b>3. YENİDEN KURMA</b>	1.Özet, ana metnin özgün cümleler ile yeniden yapılandırılmış biçimlidir.			
	2.Özet, metnin anlam bakımından aslını yansıtmaktadır.			
	3.Özette metinle ilgisi olmayan öznel yargılardan kaçınılmıştır.			
	4.Özette dolaylı anlatım biçimlerinden (mecazi ve sanatlı anlatım) kaçınılmıştır.			
	5.Özetteki anlatım, nesnel bakış açısıyla (üçüncü tekil şahıs ağzından) verilmiştir.			
	6.Özette metinde işlenen konu / ana düşünce cümlesine yer verilmiştir.			
	7.Özet, metni oluşturan temel düşünceleri ve destekleyici temel öğeleri kapsamıştır.			
	8.Özetteki cümleler arasında kip (zaman) uyumu vardır.			
	9.Özetteki cümleler, uygun bağlaçlar kullanılarak akıcı bir metin oluşturmuştur.			

**EK-4:**

## **I. METİN İÇİN ÖZET ÇALIŞMASI - CEVAP ANAHTARI**

### **BİR İLETİŞİM BİÇİMİ OLARAK KARİKATÜR**

İletişim, bireyler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarım sürecidir. Geniş bir sahaya sahip olan iletişimde karikatür, önemli bir görev üstlenmektedir.

İlk çağlarda yaşayan insanların çizdikleri duvar resimleri yoluyla belirttikleri mesajlar, günümüz insanına rahatlıkla ulaşabilmiştir. Bu durum; iletişim aracı olarak karikatürün, kaynak olarak da karikatürcünün iletişimde kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Karikatür evrenseldir, farklı toplumlardan sınırsız sayıda insanın bir paydada buluşmasını, sağlıklı iletişim kurmasını sağlar. Bu anlamda, Türk karikatürünün önemli isimlerinden Nezih Danyal 'ın gerçekleştirdiği “Farklı Uluslardan Sergiler Projesi” karikatürün tüm dünya insanlarına seslenebilen bir iletişim aracı olduğunun kanıtıdır.

Karikatür ve iletişim arasındaki bağlantının, farklı açılardan incelenmesi mümkündür. Bu incelemeler hem karikatürcü, hem karikatür, hem de toplum açısından önemli olacaktır.

## II. METİN İÇİN ÖZET ÇALIŞMASI - CEVAP ANAHTARI

### ESKİCİ

Hikâye, annesini de kaybeden beş yaşındaki Hasan'ın, akrabaları tarafından gemiyle İstanbul'dan Filistin'e, halasının yanına, gönderilmesiyle başlar ve yolculuğun ilerleyen vakitlerinde çevresinde aynı dili konuşabileceği insanları bulamadığı için sessizliğe boyun eğmesiyle devam eder.

Filistin'e vardktan sonra bulunduğu ortama alışmaya çalışan Hasan için, sokaktan geçen bir eskicinin, halası tarafından evin avlusuna çağırılması dönüm noktası olur. Eskiciyle tesadüfen aynı dili konuştuğunu anlayan Hasan, altı aylık sessizliğini bozar, hiç susmadan onunla konuşur; fakat eskicinin işinin bittiğini ve gideceğini anladığında hüzünlenir. Çünkü Hasan; çok sevdiği dilini, Türkçeyi, konuşacağı; kendinden bir parça bulacağı bir kişinin uzaklaşmasının acısını yaşar. Aynı dili konuşmalarından ötürü Hasan'ı kendine yakın bulan eskici ise, çocuğun gözyaşlarına kayıtsız kalamaz; ancak ortamdaki uzaklaşır.

**EK-5:****Değerli meslektaşım,**

Bu çalışma, öğretmen adaylarının özetleme becerilerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma ile ilgili verileri değerlendirmek için özetleme ölçütlerini esas kabul eden bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Sizden, öğretmen adaylarının oluşturduğu özet metinleri, ölçekte belirtilen ölçütlere göre “**Uygun Değil (1)**”, “**Kısmen Uygun (3)**”, “**Uygun (5)**” şeklinde puanlamanız istenmektedir. Uzman olarak, ölçeğin sonunda çalışmayla ilgili görüş bildirmeniz çalışmanın daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Sema OKUR

ÖZETLEME ÖLÇÜTLERİ		Uygun Değil (1)	Kısmen Uygun (3)	Uygun (5)
1. SİLME	1.Özet metinde birleşik yapıllı cümleler basitleştirilmiş ve tek yargı halinde sunulmuştur.			
	2.Özet metinde sıfat tamlamalarına, benzetmelere yer verilmemiştir.			
2. GENELLEME	1.Özette, aynı amaca, anlama gelen nedenlemeler genellenmiştir.			
	2.Özette, aynı amaca, anlama gelen sonuçlar genellenmiştir.			
3. YENİDEN KURMA	1.Özet, ana metnin özgün cümleler ile yeniden yapılandırılmış biçimindedir.			
	2.Özet, metnin anlam bakımında aslını yansıtmaktadır.			
	3.Özette metinle ilgisi olmayan öznel yargılardan kaçınılmıştır.			
	4.Özette dolaylı anlatım biçimlerinden (mecazi ve sanatlı anlatım) kaçınılmıştır.			
	5.Özetteki anlatım, nesnel bakış açısıyla (üçüncü tekil şahıs ağzından) verilmiştir			
	6.Özette metinde işlenen konu / ana düşünce cümlesine yer verilmiştir.			
	7.Özet, metni oluşturan temel düşünceleri, destekleyici temel öğeleri kapsamıştır.			
	8.Özetteki cümleler arasında kip(zaman) uyumu vardır.			
	9.Özetteki cümleler uygun bağlaçlar kullanılarak akıcı bir metin oluşturmuştur.			

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ**  
**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM ARAÇLARINDAKİ**  
**OKUMA METİNLERİNİ ÖZETLEME BECERİLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Sema OKUR**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY**

**BOLU-2011**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;**

Sema OKUR'a ait "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (24/11/2011)

**Akademik Unvan, Ad ve Soyad**

**İmza**

**Üye (Tez Danışmanı):** Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY .....

**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ .....

**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN .....

---

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı**

**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**



## ÖZET

### TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM ARAÇLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİ ÖZETLEME BECERİLERİ

Sema OKUR

Yüksek Lisans- Türkçe Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Kasım, 2011

Bu araştırmada, Türkçe ve sınıf öğretmeni adayı dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin bölümlere, metin türlerine, cinsiyete ve okuma alışkanlıklarına göre değişip değişmediğini ortaya çıkarma araştırmanın temel amacıdır.

Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 200 öğrenci araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Örneklem giren öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini değerlendirmek için “Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Cronbach alfa, yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X), standart sapma (S) ve ilişkisiz ölçümler t-testi, varyans analizi için ANOVA istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri bakımından, Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme

becerileri “orta”, sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri “zayıf” düzeydedir.

- Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri bakımından, Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri “orta”, sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri “zayıf” düzeydedir.
- Öğretmen adaylarının her iki metin türüne ilişkin özetleme becerilerinde, bilgilendirici metin türünün lehine anlamlı bir fark vardır. Genel olarak öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri “orta”, öyküleyici metinleri özetleme becerileri ise “zayıf” düzeydedir.
- Metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütleri açısından genel olarak öğretmen adayları “silme” aşamasında “zayıf”; “genelleme” ve “yeniden kurma” aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adayları “orta”, sınıf öğretmeni adayları “zayıf” düzeydedir.
- Bayan öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına oranla metin özetlemede daha başarılıdır.
- Öğretmen adaylarının özetleme becerileriyle okuma alışkanlıkları -son bir yılda ders kitapları dışında okudukları kitap sayısı- arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmayla, ileride ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özet metne dönüştürme sürecinde ne yapacaklarına ilişkin bilgi ve beceri eksikliği içinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde izlenen programların yeterliliği gözden geçirilmeli; okuma stratejilerinden biri olan özetlemenin, öğretmen yetiştirme sürecinde etkin bir şekilde öğretimi ve kullanımı için uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı ve bu alanla ilgili uzman öğretim elemanı ihtiyacı varsa giderilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuduğunu anlama stratejileri, özetleme, Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları, Türkçe öğretimi.

**ABSTRACT**

**TURKISH AND PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' SKILLS OF  
SUMMARIZING THE READING MATERIALS IN THE TURKISH LESSON  
TEACHING AIDS**

Sema OKUR

Turkish Education Department, Master Of Science

Thesis Advisor - Asist. Prof.Dr. Halit Karatay

November, 2011

In this study, the candidates of Turkish and classroom teachers' skills of summarizing the reading materials in the Turkish lesson teaching aids are tried to be examined. The main purpose of this study is to reveal whether the summarizing skills of the reading materials are changing according to the sections, genres, sex and the reading habits or not.

200 students, who are objective, are chosen from the Faculties of Education in Ankara Gazi University and Abant Izzet Baysal University as samples. In order to evaluate the summarizing skills of the teachers who attended as samples a kind of scale is developed called "The scale of the Summarized Articles Evaluation". The utilized statistics techniques are Cronbach alfa, percentage (%), frequency (f), arithmetic mean (X), standard deviation (S), unrelated measurement t-test, for variant analysis ANOVA.

In the study these results are handled:

- There is a remarkable difference between of the Turkish teacher candidates and classroom teacher candidates, in favour of Turkish teacher candidates, when taken into account the summarizing skills of the informative articles. Turkish Teachers' skills are in "medium" level, but classroom teachers skills are in "low" level.

- In respect to the summarizing skills of the narrative articles, in favour of the Turkish teachers, there is a remarkable difference between classroom teachers. Turkish Teachers' summarizing skills in this type of article is in "medium" level, classroom teachers' skills are in "low" level.
- In the skills of summarizing relating to both kinds of article, there is a great difference in favour of informative articles rather than narrative ones. In general the teachers' skills of summarizing the informative articles are in "medium" level, on the other hand the narrative articles' summarization is in "low" level.
- In terms of the evaluation standards that are determined about the ability of article summarizing, generally the teacher candidates are in "low" level in the phase of "erasing", in the phases of "generalizing" and "reestablishment" Turkish teacher candidates are in "medium" level, classroom teachers are in "low" level.
- Schoolmarmas are more successful than schoolmasters in article summarizing.
- There is a stunning difference between the teacher candidates' reading habits and their success in article summarization- when taken into account the number of the books they have read in the last one -year-period.

By the help of the study, it is observed and understood that the teacher candidates, who are going to teach the mother tongue, are in lack of information and ability during the process of summarization of the reading materials in the teaching aids. In this sense, the education programs applied in the faculties of education should be revised and in the process of teacher formation, in order to teach the summarization skill effectively, the appropriate teaching methods and techniques should be used and in this field the necessity of specialist and competent instructors should be supplied.

**Key Words:** Reading, The Strategies of Reading Comprehension, Summarization, Turkish and Classroom Teacher Candidates, Teaching of Turkish.

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, **“Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri”** başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

24/11/2011

Sema OKUR

## ÖN SÖZ

Öğretmen adaylarına hem meslekleriyle hem de alan dersleriyle ilgili yeterlilikler üniversite eğitimleri sırasında kazandırılmalıdır. Çünkü öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında oluşturacakları birikim, onların öğretmenlikleri boyunca mesleğe gösterecekleri özen ile uygulayacakları öğretim tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının, okuduğunu anlama düzeylerine yönelik yapılan çalışmalara ek olarak anlamının üst bilişsel bir kolu olan özetleme becerisini tespit etmek adına yapılan bu çalışmayla; okuduğunu anlama, okuma stratejileri ve özetleme konusunda çalışma yapanlara ve öğretmen yetiştirme programı geliştirme çalışmalarına farklı bir bakış açısı sunmak istenilmektedir.

Araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve temel kavramları çalışmanın birinci bölümünü meydana getirmektedir.

Kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar, çalışmanın ikinci bölümünde yer almaktadır. İlgili araştırmalar iki ana başlık altında incelenmiştir:

- a) Okuma stratejileri ile ilgili araştırmalar
- b) Özetleme ile ilgili araştırmalar

Araştırmanın yöntemi, kapsamı, sınırlılıkları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri çözümleme teknikleri çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının

Türkçe öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerine ilişkin sonuçlar değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmada sabrıyla ve birikimiyle bana yol gösteren, yardımcı olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY'a ve araştırmanın başından sonuna dek her zaman desteğini aldığım kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ'e; araştırma boyunca yardımlarını, görüşlerini benden eksik etmeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ'a, Yrd. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Gülşen YEĞEN'e; üzerimde emeği geçen arkadaşım Sezen TEZCAN ve Gökçen TEKİN'e; hayatımın her aşamasında benimle olan anneme, kardeşime ve dualarıyla hep yanımda olan anneanneme teşekkürü bir borç bilirim...

**Sema OKUR**

*Babam Süleyman Okur'a ithafen...*



## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
TABLolar LİSTESİ .....	xv
KISALTMALAR CETVELİ .....	xvii

### BÖLÜM – I

<b>1. Giriş</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.3. Alt Problemler .....	4
1.4. Araştırmanın Amacı .....	4
1.5. Araştırmanın Önemi .....	6
1.6. Araştırmanın Sayıtlıları .....	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.8. Tanımlar/Temel Kavramlar .....	8

### BÖLÜM – II

<b>2. Kuramsal Temeller</b> .....	10
2.1. Metin Kavramı ve Tanımı .....	10
2.2. Metnin Yapısı .....	13
2.2.1. Küçük yapı (micro structure) .....	14
2.2.2. Büyük yapı (macro structure) .....	15
2.3. Metnin Özellikleri .....	20
2.3.1. Bağdaşıklık .....	20
2.3.2. Tutarlılık .....	21

2.3.3. Amaçlılık .....	22
2.3.4. Kabul edilebilirlik .....	23
2.3.5. Bilgilendiricilik .....	23
2.3.6. Durumsallık .....	24
2.3.7. Metinler arası ilişkiler .....	25
2.4. Metin Türü Ayrımı .....	26
2.4.1. Bilgilendirici (öğretici) metinler .....	31
2.4.2. Öyküleyici (yazınsal-kurmaca) metinler .....	34
2.5. Okumanın Tanımı .....	37
2.6. Okuma ve Anlama .....	40
2.7. Metin Okuma Süreçleri .....	45
2.7.1. Bütünleştirici (bottom up) okuma süreci .....	46
2.7.2. Çözümleyici (top down) okuma süreci .....	47
2.7.3. Etkileşimsel (interactive) okuma süreci .....	49
2.8. Okuma-Anlama Stratejileri .....	50
2.8.1. Okuma öncesi stratejileri .....	53
2.8.2. Okuma sırası stratejileri .....	53
2.8.3. Okuma sonrası stratejileri .....	54
2.9. Özetleme .....	57
2.9.1. Özetleme stratejileri .....	60
2.9.2. Özetleme kuralları .....	68
2.10. İlgili Araştırmalar .....	74
2.10.1. Okuma stratejileri ile ilgili araştırmalar .....	74
2.10.2. Özetleme ile ilgili araştırmalar .....	79

## **BÖLÜM – III**

<b>3. YÖNTEM</b> .....	85
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	85
3.2. Evren ve Örneklem .....	86
3.2.1. Örnekleme İlişkin Betimsel Bilgiler .....	86
3.3. Veri Toplama Araçları .....	95

3.3.1. Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. Bilgileri toplamak için kullanılan anket formu .....	95
<i>Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. Bilgileri toplamak için kullanılan anket formunun değerlendirilmesi .....</i>	96
3.3.2. Bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri .....	96
3.3.3. Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi .....	97
<i>Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin güvenilirliği .....</i>	101
<i>Özet metinleri değerlendirme ölçeğini puanlama .....</i>	101
<i>Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin değerlendirilmesi .....</i>	102
3.4. Verilerin Toplanması .....	102
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri .....	103
<b>BÖLÜM – IV</b>	
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>105</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	105
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	107
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	110
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	112
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	114
<b>BÖLÜM – V</b>	
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>116</b>
5.1. Sonuçlar .....	116
5.2. Öneriler .....	117
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>119</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>136</b>
EK-1. Kişisel Bilgi Formu .....	136
EK-2. Bilgilendirici ve Öyküleyici Okuma Metinleri .....	137
EK-3. Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği .....	146
EK-4. Metinler İçin Cevap Anahtarları .....	147
EK-5. Güvenirlilik İçin Düzenlenen Ölçek .....	149

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1: Metnin Büyük Ölçekli Yapısı .....	17
Şekil 2: Metnin Büyük Ölçekli Yapısı .....	17
Şekil 3: Dijk(1980)'ın Hikâye Yapısı .....	36
Şekil 4: Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Etmenler .....	42
Şekil 5: Bütünleştirici Okuma Modeli .....	47
Şekil 6: Çözümleyici Okuma Modeli .....	48
Şekil 7: Özet Bir Metin Oluşturulması İçin Uygulanması Gerekenler .....	62

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Amaçları .....	53
Tablo 2.2: Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları .....	54
Tablo 2.3: Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları .....	55
Tablo 2.4: Karatay (2007)'ın Okuma Stratejileri Sınıflandırması .....	56
Tablo 2.5: MŞAİD Stratejisinin Uygulama Şekilleri .....	61
Tablo 2.6: Büyük Ölçekli Yapı Kuralları .....	64
Tablo 2.7: Özetleme Ediminin Gerçekleştiği Süreç .....	67
Tablo 2.8: Özetleme Edimindeki Stratejiler .....	68
Tablo 2.9: Özetleme Yaparken Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Durumlar .....	74
Tablo 3.1: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	87
Tablo 3.2: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	89
Tablo 3.3: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebebine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	90
Tablo 3.4: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	92
Tablo 3.5: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	93
Tablo 4.1: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	106
Tablo 4.2: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	108
Tablo 4.3: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	110

Tablo 4.4: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları .....	112
Tablo 4.5: Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Okuma Alışkanlıklarına, Son Bir Yılda Ders Kitabı Dışında Okudukları Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	114

## KISALTMALAR CETVELİ

ALA: American Library Association (Amerikan Kütüphane Derneği)

bk.: Bakınız

f: Kullanım sıklığı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Öğrenci sayısı

ÖYS: Öğrenci Yerleştirme Sınavı

S: Standart sapma

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

vb.: Ve benzeri

vs.: Ve saire

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

X : Aritmetik ortalama

# BÖLÜM - I

## 1. Giriş

Bilgiyi kazanmanın, öğrenmenin ve aktarmanın pek çok yolu vardır. Amaçlı olarak uygulanan geçerli ve kapsamlı yollardan birisi, okumadır. Çağımızda okuma, anlama ve anladığını aktarma kültürel gelişmişlik düzeyinin temel ölçütleri olarak kabul edilir. Bununla birlikte okuma, okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan özetleme, günümüzde süreç değerlendirilmesiyle şekillendirilen ana dili eğitiminin de önemli becerilerindedir. Gelişen dünyanın istediği nitelikli insan sayısının artırılmasında, yani okuduğunu anlayan ve aktaran bireylerin yetiştirilmesinde, eğitim kurumlarında özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ancak bu görevi üstelenecek öğretmenlerin öncelikli olarak güçlü bir akademik yeterliliğe ve alan bilgisine, mesleki olarak kendini yenileme ve geliştirme gücüne sahip olması gerekir. Bu sebeple bu araştırmada ana dili eğitimi verecek olan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Eğitim ve öğretimin temel kolu olan öğretmenlerin, okuduğunu anlama ve anladığını özetlemeye yönelik yeterliliklerinin belirlenmesiyle eğitim sistemindeki işleyiş ve Türkçenin öğretimine hizmet etmek istenilmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, amaca, öneme, sayılıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve temel kavramlara yer verilmiştir.



### 1.1. Problem Durumu:

Günümüzde kültürel, sosyal ve teknolojik alandaki pek çok değişme, gelişme ve ilerlemeye paralel olarak bilginin de artış gösterdiği ve çeşitlendiği görülmektedir. Artan bilginin doğru biçimde kavranması, sınıflandırılması ve aktarılması; fikir, haber, duygu ve düşüncelerin paylaşılması süreci olan iletişimin temel amacıdır. İletişimin kullanılabilen en yaygın aracı ise dildir. Dil; yaşantıları, kültürleri anlama ve aktarmada kullanılan, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan etkili bir iletişim unsuru, semboller sistemi, bilgilenme aracıdır.

İnsan, yaşamı boyunca kendini tanıma, ifade etme, geliştirme ve değerlendirme becerisine sahip tek varlıktır. Kişinin bu becerilerini gerçekleştirme, hayatını sürdürmesi ve anlamlı hâle getirmesi ise ana dili ile mümkündür. Çünkü kişi öncelikle ana diliyle düşünür ve iletişim kurar. Ana dilinin en doğru şekilde kullanılması noktasında, geçmişten bugüne değin eğitim ve öğretimin önemli bir rolü vardır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında öncelikle üzerinde durulması gereken unsur ana dili eğitimi ve öğretimi olmalıdır. Ana dili ile iletişimin bir yanını, anlatma (yazıyla veya sözle); diğer yanını ise, dinlediğini ve okuduğunu anlama oluşturur.

“Ana dili öğretiminin bütün aşamalarında, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel edimlere dayanmaktadır. Dil becerileri, söz konusu edimlerin birbirini bütünleyen ilişkileri içinde edinilmektedir” (Sever, 2000: 8). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, Türkçe dersinin, temel dil becerilerinin kazandırılmasına hizmet ettiği belirtilmiştir. Bu temel becerilerden biri olan okuma; sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, anlamlandırılması, yorumlanmasına dayanan ve uygun amaç, yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen zihinsel bir beceri; anlam kurma sürecidir. Öğrenmede önemli rol üstlenen okuma, yalnızca kelimeleri tanıma süreci değildir; temel amaç okunan bir metnin anlaşılmasıdır.

Eğitim-öğretim ortamlarında, öğrenme sürecinde, öğrenci metinlerle sürekli

etkileşim içindedir ve bu metinleri daha rahat anlamak adına çeşitli okuma stratejilerinden yararlanır. Öğrenciler, okuma stratejileri sayesinde okuduğunu anlama sürecinde farkında olmadan kazandıkları becerileri geliştirme ve yeni beceriler kazanma imkânını elde ederler.

Özetleme ise okunan bir metnin özünü yakalama ve metne bakmadan özgün cümlelerle o metnin aslını yansıtabilmeye dayalı bir okuduğunu anlama ve öğrenme stratejisidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin metindeki önemli düşünceleri bulmasını ve metni en doğru, tutarlı şekliyle kısaltmasını gerektiren, kavrama ve hatırlamayı artıran özetleme; öğrenciyi anlamak için okumaya yöneltir. Okuduğunu anlamaya dayalı bu beceriyi gerçekleştirmek, yazının çatısını gösteren şemayı oluşturmak demektir.

Günümüzde yapılan araştırmaların birçoğu eğitim-öğretim sürecinde okuduğunu anlama, yazma becerilerinin ve okuma stratejilerinin kazandırılıp geliştirilmesine dair sorunlar olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, öğrenciler tarafından okuma süreci sonunda oluşturulmuş özet metinlerin nitelikleri ve özetlemenin öğretimi konusunda araştırma yapan Keçik (1992), Çakır (1995), Görgen (1997), Çıkrıkçı (2004), Deneme (2008) gibi araştırmacıların verileri de genel olarak öğrencilerin hiçbir sistematigi olmayan yöntemlerle özetleme yaptıklarını ve asıl metinle örtüşmeyen, anlamca eksik yeni metinler ürettiklerini ve bu yüzden özetlemenin öğretimi üzerinde daha çok çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sorunların çözümünde ise şüphesiz en büyük rolü, program ve öğrenci arasında yer alan eğitici uzmanlar yani öğretmenler oynamaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin belirlenmesi, mevcut sorunların kökenine inmek ve çözümü için yeni bir bakış açısı sunmak adına önemlidir. Bu sebeple bu konu üzerinde çalışılması gerektiği düşünülmüştür.

## 1.2. Problem Cümlesi:

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin düzeyi nedir?

### 1.3. Alt Problemler:

- 1.3.1. Öğretmen adaylarının *bilgilendirici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre* anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1.3.2. Öğretmen adaylarının *öyküleyici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre* anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1.3.3. Öğretmen adaylarının *bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 1.3.4. Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, *cinsiyete göre* anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1.3.5. Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, *okuma alışkanlıklarına; son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre* anlamlı bir fark göstermekte midir?

### 1.4. Araştırmanın Amacı:

Gelişen dünya şartları, eğitim sistemimize geleneksel yaklaşımların ötesinde farklı anlamlar yüklemiştir. Eğitim sistemimiz eleştirel düşünebilen, yaratıcı niteliklere sahip ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi ise eğitim-öğretim süreci içinde öğrenci, öğretmen ve program olgusunun belli bir uyum içinde ilerlemesine bağlıdır.

Türk eğitim-öğretim programlarında, ana dili eğitimi ve öğretimi Türkçe dersleri bünyesinde yürütülmektedir. Türkçe; öğrencilerin hem zihin hem de ruh gelişimlerini etkileyen, bilgiden çok beceriyi geliştiren bir derstir. Bu nedenle eğitim-öğretimin hangi seviyesinde olursa olsun Türkçe ve Türk Dili dersleri üzerine daha fazla yoğunlaşılmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar “ilk, orta ve üniversite öğrencilerinin Türkçeyi kullanma becerilerinin son derece zayıf olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak da genelde öğrenciler ile öğretim programları gösterilirken dersin hedef kitlelere aktarılmasında asıl rolü üstlenen öğretmenlerin, alan derslerine yönelik bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde fazlaca durulmamaktadır” (Bağcı, 2007:3).

Eğitim sistemimizin etkili bir biçimde işleyişini sağlamakta üzerinde en çok denetim gücünün bulunduğu unsur, öğretmen yetiştirilmesi sürecidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme, AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmeyle benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Benzerlikler genellikle öğretmen yetiştirme programlarının boyutları, sorunlar ve arayışlar düzeyindedir. Farklılıklar ise öğretmen yetiştirmede yaklaşım farkı, öğretmen yetiştirmede süre, öğretim elemanlarının sayısı ve niteliği, öğretmen adaylarının başlangıç eğitimine kabulündeki ölçütler, öğretmen yetiştirme modelleri ve öğretim elemanlarının araştırma, geliştirme faaliyetlerinde görev alması konularında görülmektedir (YÖK, 2007 aktaran Yılmaz, 2010: 4).

Bu farklılıklar doğrultusunda Türkiye’de, eğitim-öğretim camiasına her yönüyle donanımlı öğretmen yetiştirmek adına, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve niteliklerinin yükseltilmesine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bazı araştırmacılar, kendilerine göre belirledikleri yeterlilik anlayışını benimsetmiş, bazıları ise yurt dışındaki araştırmalara dayanarak yeterlilik ölçütleri ortaya koymuşlardır. Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliğiyle yapılan çalışmalara göre çağdaş öğretmenler; “eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek, yeterli, alanına hâkim, etkin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip” (İlhan, 2004: 55-57) kişiler olmalıdır. Bir öğretmenin bu beceri ve yeterliliklere sahip olabilmesi ise öncelikle “okuduğunu anlayabilmesi ve bu konuda ileride öğrencilerine rehber olabilmesi için metnin tamamını kavraması, onu meydana getiren kelimeler, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü doğru ve eksiksiz anlaması”na (Karatay, 2007: 3) ve okuduğunu anlama stratejileri konusunda farkındalık sahibi olmasına bağlıdır. Okuduğunu anlama stratejileri; okunan metni anlamayı geliştirmek, okuma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele etmek, kavrama ve yorumlamadaki başarısızlıkları ortadan kaldırmak adına uygulanan çalışmalardır. Bu çalışmalar içinde değerlendirilen biliş üstü stratejilerden biri ise özetlemedir.

Özetleme; anlamlandırma stratejilerinden biri olup belli kurallara uymayı

gerektiren, kendi içinde sistematığı olan bir stratejidir. Karmaşık bilişsel işlemler gerektiren özetlemenin öğretilmesi, eğitim alanında elbette ki önemli bir çabadır. Fakat ilk aşamada, ana dili eğitimi verecek olan kişilerin bu öğretimi yapabilmesi için yeterli donanıma sahip olup olmadığı belirlenmelidir. Bu nedenle araştırmada, ileride öğretici konumunda bulunacak öğretmen adayları tarafından oluşturulan özet metinlerin niteliksel özellikleri belirlenerek özetleme becerisine ilişkin durumlarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmayla; eğitim sistemimizdeki okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin sorunların kaynağına ulaşmak için alternatif bir yol üretmek; öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına, metin türlerine vb. pek çok değişkene göre özetleme becerilerini tespit ederek öğretmen yetiştiren kurumlara ve konuyla ilgilenen araştırmacılara veriler sunmak istenilmektedir.

#### 1.5. Araştırmanın Önemi:

Ana dili öğretimi; kendini, çevresini, durumları, olayları doğru ve tam olarak anlayabilen, anlatabilen bireylerin yetiştirilmesinde temel unsurdur. Bireyin yaşamı boyunca içinde bulunduğu hayatı anlaması ve o hayata uyum sağlaması, aldığı ana dili eğitimi ve öğretimiyle mümkündür. Dil öğretimindeki temel becerileri kazanmış bir öğrenci aktif olarak düşünceler üretebilir, bunları aktarabilir ve kendini her yönden geliştirebilir. Bu bağlamda istenilen bu öğrenci profilinin yetiştirilmesinde, dil öğretimindeki temel becerilerin kazandırılmasında, ana dili öğretimi ile yükümlü olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerine önemli roller verilmektedir. Öğretmen; öğrenme ve öğretme sürecinde temel becerilere yönelik belli yeterliliklere sahip olduğu ve bu yeterlilikleri kazandırabildiği müddetçe eğitim-öğretim etkinliği başarıyla sonuçlanacak, öğrenme süreci tam ve verimli olarak gerçekleştirilecektir.

Öğrencinin, öğrenme sürecine katılımında ve bunun sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesinde anlayarak okumanın önemli derecede etkisi vardır. Bu nedenle son yıllarda okuduğunu anlama ve buna bağlı olarak da özetleme stratejileri alanındaki çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Söz konusu çalışmaların sonuçlarında ise okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde özetleme gibi çağdaş strateji ve

tekniklerin görevinin büyük olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmalar genel itibarıyla ilk ve ortaöğretim öğrencileri örneklem alınarak yapılmıştır. Hâlbuki bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan yararlanılarak eğitim sistemimizdeki sorunların temel nedenine ulaşmak, eğitimin kalitesini artırmak amaçlanıyorsa; okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin hem öğrenci hem program hem de öğretmen boyutunun ele alınarak yapılan çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ana dili öğretiminden sorumlu öğretmen adaylarının özetleme becerilerine yönelik yeterlilikleri incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında meslekleriyle ve alan dersleriyle ilgili oluşturacakları birikim, onların öğretmenlikleri boyunca mesleğe gösterecekleri özen ile uygulayacakları öğretme tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının, okuduğunu anlama düzeylerine yönelik yapılan çalışmalara ek olarak anlamının üst bilişsel bir kolu olan özetleme becerisini tespit etmek adına yapılan bu çalışmanın; okuduğunu anlama ve yazma becerileri, okuma stratejileri, özetleme konusunda çalışma yapanlara ve öğretmen yetiştirme programı geliştirme çalışmalarına yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### 1.6. Araştırmanın Sayıtları:

- Araştırmaya alınan örneklemin, üniversiteye yerleştirme sınavı Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerine yerleştirilme yüzdesi dikkate alınarak evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.  
Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının özetleme ölçütlerini kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla adaylardan alınan, biri bilgilendirici diğeri kurgusal olan iki okuma metninin özetleri, adayların özetleme konusundaki bilgilerini ve uygulama düzeylerini yansıtmaktadır.
- Öğretmen adaylarının üniversitelerinde bu konuyla ilgili aldıkları öğrenme nitelikleri aynı düzeydedir.
- Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bu konuyla aldıkları öğrenme nitelikleri bölümlerine ve üniversitelerine göre farklılaşmamaktadır.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları:

- Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği ana bilim dallarında dördüncü sınıfta öğrenim gören iki yüz öğretmen adayıyla sınırlıdır.
- Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme yeterliliklerini belirlemek için öğrencilerin her birinden alınan iki farklı özet metin, 200 öyküleyici ve 200 bilgilendirici olmak üzere toplam 400 özetleme metni ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar / Temel Kavramlar:

Araştırmanın bu bölümünde konuyla ilgili tanımlara ve belli başlı temel kavramlara yer verilmiştir.

**Metin:** İletişimsel işlevi gerçekleştiren dilsel öğelerle oluşan, sözlü ya da yazılı olarak üretilen ve anlam bütünlüğü olan birimdir.

**Metnin Büyük Ölçekli Yapısı:** Metnin genel anlamını ve özünü yansıtan, metnin bütünüyle incelenmesinde, özümsemesinde önemli rol oynayan yapıdır.

**Bilgilendirici Metin:** Bilinen ya da bilinmeyen bir olgu, konu, düşünce hakkında okuyucuya bilgi aktaran, açık ve sade bir dille yazılmış metin tipidir.

**Öyküleyici Metin:** Gerçekleşmiş ya da gerçekleşmesi mümkün olayları durum, yer ve zaman belirterek okuyucunun gözünde yaşatarak anlatan kurgusal metin tipidir.

**Okuma:** Yazılı ya da yazısız bir metindeki dil kurallarının anlamlandırılması,

yorumlanması, metin ile okuyucu arasında iletişim sürecinin kurulmasıdır.

**Anlama:** Metnin derinliğine inme, metindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri bulup bunların birbiriyle ilişkisini inceleme, metinle ilgili yorum, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel faaliyetleri içeren süreçtir.

**Okuduğunu Anlama Stratejileri:** Okunan metni anlamayı geliştirmek, okuma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele etmek, kavrama ve yorumlamadaki başarısızlıkları ortadan kaldırmak adına okuyucu tarafından uygulanan çalışmalardır.

**Özetleme:** Kişinin bir metindeki bilgileri edinmesi ve kendi sözcükleriyle yeniden yapılandırmasına dayanan, metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıran etkili bir okuma stratejisidir.

**Özetleme Kuralları:** Bir metni, okumamış birine en doğru biçimde aktarırken izlenmesi gereken sıra; kullanılması gereken strateji ve tekniklere verilen en genel isimdir.



## BÖLÜM - II

### 2. Kuramsal Temeller

#### 2.1. Metin Kavramı ve Tanımı

Metin; iletişimsel işlevi gerçekleştiren dilsel birimlerin art arda gelerek oluşturduğu, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan bir yapıdır ve pek çok yerde tanımlanan dil sisteminin en önemli parçasıdır. Metin kelimesi, Arapça kökenlidir ve Türkçe Sözlük'te, "1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst; 2. Basılı veya el yazması parça." (TDK, 2005: 1382) anlamlarıyla açıklanmıştır. Osmanlıca-Türkçe Lûgat'te metin kelimesi, "Bir yazıyı şekil ve noktalama hususiyetleriyle birlikte meydana getiren kelimelerin topu." şeklinde tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2000: 633). Metin, İşeri (1998: 11) tarafından "Okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan, sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık; dilsel bir üründür." şeklinde tanımlarken Keçik ve Uzun (2004) tarafından iletişimin birimi olarak ifade edilmiştir. Günay (2007: 44) metni, "Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü, bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik, devingen bir bütün." şeklinde, Akyol (2010: 233) ise "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılan yapı." şeklinde tanımlamıştır. Erkul (2004: 80)'a göre metin:

- Okumaya konu olan bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini izleyen cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir.
- Zengin anlamlı bir dil birliğidir.
- Anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamıdır.

- Cümlelerden oluşmayıp, onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesidir.
- Yazar tarafından bilinçli olarak yapılan bir dil düzenlemesidir.

‘Metin’ denildiğinde genelde bir düşüncenin veya tecrübenin yazıya dökülmesi akla gelmektedir. Fakat bazı araştırmacılar, metin çatısı altında yalnızca yazılı ifadelerin değerlendirilmemesi gerektiğini, iletişimi sağlayacak her unsurun metin oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

“Siegel (1984) ve Rowe (1987)’a göre kendisinden anlam kuran her nesne metindir. Yani sadece yazılı ve sözlü ürünler değil, aynı zamanda görsel ürünler de metin olarak nitelendirilebilir” (aktaran Akyol, 2010: 233). Bu görüşü savunanlardan bir diğeri olan “Lehtonen (2000)’e göre ‘metin’, anlamın herhangi bir formu olabilir: yazılar, fotoğraflar, filmler, gazeteler, dergiler, reklamlar ve insanların kullanmış olduğu ifadeler. Bunların hepsi dönüşümlü olarak genellikle yazılı kelimeleri, konuşmaları, şekilleri ve sesleri birleştirir” (aktaran Özkara, 2007: 35).

Metin; sesbirimleri, biçimbirimleri, sözcükleri ve tümceleri inceleyen, sözlü ya da yazılı olarak üretilen, metin dil bilimin temelini oluşturan unsurdur. Gündelik dilde ve bilim dilinde değişik şekillerde, farklı sınıflandırmalarla tanımlanan metin; herhangi bir konu veya olayı açıklamak ve anlatmakla görevli kelimelerin, cümlelerin örgü şeklinde bütünleşip dokunması ve bir söylem yaratmasıyla gündeme gelen dilsel dizgelerin en genel adıdır. “Başı ve sonu belli dilsel yapıların art arda gelmesiyle anlamlı olan bu kavramın, Latince ‘kumaş’ anlamındaki ‘textus’ sözcüğünden geldiği söylenir. Kumaş nasıl ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturuyorsa, metin de kendini oluşturan öğelerin birbirlerine aşama aşama eklenmesiyle bir dokuma süreci sonunda ortaya çıkar” (Akbayır, 2006: 215). ‘Örgü’, bu ‘dokuma’ sürecini belirten bir sözdür. Benzetme ilişkisi kurmak için kullanılan ‘örgü’, ‘dokuma’ sürecine simgesel anlamlar katar, ait olduğu dağarcıktan çıkarak dilsel bir ürün; metin alanında kullanılan bir terim olur.

Metin; dilsel açıdan birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümlelerle gerçekleşir ve cümle, Türkçe Sözlük'te "1. Bir yargı bildirmek için tek başına kullanılan çekimli bir fiil veya çekimli fiille kurulan kelimeler dizisi, tümce; 2. Dizge, sistem." (TDK, 2005: 377) şeklinde açıklanmıştır. Ergin (2002: 373) cümleyi "Bir fikri, bir düşüncüyü, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi, tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubu." şeklinde, Özdemir (2010: 49) ise "Anlatımın temel birimi olması yönünden bildirişim aracı olarak dilin en üst basamağındaki unsur; dilin yargı bildiren anlamlı tek birimi." olarak tanımlamıştır.

Metin beş açıdan tümceye (cümleye) benzetilebilir:

1. Tümce nasıl konuşanın düşüncesini dile getirirse metin de yazarın düşüncesini dile getirir. Metnin tümü; içinde yer alan tümcelerin dile getirdiğinden daha yoğun, karmaşık bir anlam taşır. Bu nedenle metni oluşturan tümcelerin tek tek anlaşılması, metnin tüm olarak anlaşılması değildir.
2. Tümce nasıl sözcüklerden oluşan bir birleşimse, metin de bir öykü oluşturmak ve kişileri eylem içinde belirlemek için bir araya getirilmiş olayların bir birleşimidir.
3. Tümcenin anlamı nasıl sözcüklere bağlıysa, metnin anlamı da parçaların anlamına bağlıdır.
4. Tümcenin her sözcüğünün (ya da metnin her parçasının) anlamı, bu sözcük (ya da parça) yerine tümün mantığını bozmadan geçebilecek seçeneklerin düşünülebilmesiyle ve bu seçeneklerden 'başka' oluşuyla belirlenir.
5. Metin, anlamını -tıpkı tümce gibi- dizimsel kurallar içinde ve dizisel karşıtlıkları göz önüne alarak üretir" (Yüksel, 1981, aktaran Günay, 2007: 46).

Dilbilimsel açıdan metin ve cümle yapıları arasında ortak noktalar bulunabilir; fakat cümle, dil bilgisinin temel taşıdır, biçimsel bir birlik, durağan bir tabandır; metin ise dil dışı öğelerle kavranabilen, anlamsal bir birlik, devingen bir süreçtir.

Metin, cümlelerle gerçekleşen bir yapıdır ve bu yapının dil bilimi açısından incelenmesi yakın tarihlerde başlamıştır. “Bu durumun iki temel nedeni vardır. Birincisi, cümlenin iletişimde kullanılan en büyük yapı olarak kabul edilmesi; ikincisi ise Amerikalı dil bilimci Chomsky’nin dili ‘sonsuz sayıda cümle üretilebilecek sınırlı bir düzenek’ olarak tanımlamasıdır” (Karatay, 2007: 18). Ancak metin dil bilim araştırmacıları, yalnızca cümlenin iletişimde temel kabul edilmesini yetersiz görmüşler en büyük dilsel birimin cümle değil, metin olduğu tezini ileri sürmüşlerdir.

Halliday ve Hasan (1976)’a göre;

Metin, dilin kullanımındaki birimidir. O cümlecik ya da cümle gibi dil bilimsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. (...) Metin; biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin, cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır. Buna göre, metin; sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir (aktaran Coşkun, 2005: 38).

Türk diliyle ilgilenen araştırmacı ve yazarların hemen hepsinde cümlenin en temel özelliğinin “hüküm / yargı bildirme” olduğu vurgulanmıştır. Ancak iletişimde cümle boyutunun aşılması gerekliliğinin belirtilmesi, hâlihazırdaki dil oluşumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamış, metin başlığı altında yeni değerlendirme-lerin boy göstermesine imkân sağlamıştır.

## 2.2. Metnin Yapısı

Yapı, çok farklı anlamlar yüklenebilen bir kavramdır. Metin dil bilimciler arasında da yapı kavramı farklı anlamlarda kullanılmıştır. Sorun metindeki yapının tek düzlemde ortaya çıkmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum sadece metinde değil, hayatın her alanında böyledir. Örneğin, yapı kavramını inşaatla ilgili olarak kullanan

bir kişi bir sarayın ‘yapı’sı derken bahçesi, yemekhanesi, zindanı, kanalizasyon sistemi, toplantı salonları, yatakhaneleri vb. tüm birimlerini bir bütün olarak kastetmiş olabilir. Bir başka kişi ise sarayın bir odasının ‘yapı’sını anlatabilir. Bir başka kişi de saraydaki bir odanın bir duvarının veya duvardaki bir taşın ‘yapı’sını anlatabilir. Bunun gibi metindeki yapılar da tek bir boyutta değil çok boyutta ele alınabilir (Coşkun, 2005: 49).

Metnin yapısı, anlam bütünlüğü olan birimlerin belli bir düzen doğrultusunda birleşmesidir. “Her metin bir yapıya sahiptir. Metin yapısı, okuyucuya mesaj taşımak için metindeki düşüncelerin nasıl organize edildiğini kapsamaktadır; okuyuculara, metindeki düşünceler ile önemli ve önemsiz içeriği ayırt etme arasında bağlantı kurmaya yardım eder” (Saenz ve Fuchs, 2002, aktaran Sallabaş, 2007: 24).

Bir metnin yapısında bulunan unsurları temelde metin içi ve metin dışı ögeler olmak üzere iki başlıkta değerlendirmek mümkündür. Metin içi ögeler yazarın metinde kurduğu, anlamı bir araya getiren bütün dil yapılarını içermektedir. Metin dışı ögeler ise kitabın kapağı, içindekiler bölümü, kaynakları, ön söz, ithaf, baskı bilgileri gibi daha çok okuyucuyu metne hazırlayan, ilk karşılaşma sürecinde devrede olan unsurlardır (Balcı, 2009: 75).

Metin dil bilim kuramcıları, anlamlandırma ve çözümleme süreçlerinin bir ürünü olan metinde, iki temel düzlem olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar: Küçük ve büyük ölçekli yapı düzlemleridir.

### 2.2.1. Küçük yapı (micro structure)

Bir metnin veri tabanı olan ve cümleler arası yapı özelliklerini kapsayan küçük ölçekli yapıyı, Kuzu (2003: 45) “Bir sözcenin bir önceki ve bir sonraki sözce ile kurduğu mantıksal bütünlüğe göre belirlenen yapı” şeklinde tanımlamıştır. Günay (2007: 67-68)’a göre ise küçük yapı “Tümceler arası düzenlemeyi ilgilendirir. Bağıntı, yinelenme, art gönderim ve ön gönderimler, eksiltili yapı, eylem zamanı, tümceler arası

bağıntı ögeleri, metnin belirticileri, çıkarsamalar gibi durumlar metnin küçük yapısına yönelik incelemelerde ele alınır.”

Metnin küçük ölçekli yapısı, o metni oluşturan cümleler arasındaki ilişkilerden oluşur. “Bağdaşıklık” olarak adlandırılan bu ilişkilerin bazıları yukarıda belirtildiği gibi sözcüksel nitelikli, bazıları ise dil bilgisel niteliklidir.

Halliday ve Hasan (1976) , bu ilişkileri beş başlık altında toplamıştır:

1. Gönderim (Reference)
2. Değişirme (substitution)
3. Eksilti (ellipsis)
4. Bağlaç (conjunction)
5. Sözcüksel Bağdaşıklık (lexical cohesion) (aktaran Ülper, 2008: 21).

#### 2.2.2. Büyük yapı (macro structure):

Metindeki mantıksal, anlamsal bütünlüğü çağrıştıran büyük ölçekli yapı, Karatay (2007: 18)’a göre “Bir metindeki bütün cümleler, metnin konusu, ana düşüncesi, onu yansıtan başlığın açıklanmış hâli”dir. Günay (2007: 68) metnin büyük yapısını “Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin için genel, anlamsal yapının incelenmesi büyük yapı ile ilgili bir betimleme.” olarak kabul etmiştir. Genel bir ifadeyle büyük yapı; metnin bütüncül anlamını ve özünü yansıtır, metnin bütünüyle incelenmesinde, özümsemesinde önemli rol oynar.

Büyük yapı “tematik tümceler veya sözcükler, bağlaçlar, adılar vb. ögelerle dolaysız olarak ya da art arda dizilmiş tümcelerle dolaylı olarak belirtilebilir.” (Dijk ve Kintsch, 1983: 194). Fakat metnin küçük ölçekli yapısında var olan bu ögeler arasındaki ilişki ve diziliş, metin içinde anlamsal bir bütünlük oluşturmak durumundadır. Söz konusu ögelerin bu dizilişine ilişkin anlamsal birleşme okuru, metin içindeki daha büyük birimlerin ilişkilendirilmesine götürür. Bu doğrultuda ise metnin büyük ölçekli yapısı ortaya çıkmaktadır. Büyük ölçekli yapının kuramsal temelini Dijk ve Kintsch (1978)’in “Büyük Ölçekli Yapı Modeli” oluşturmaktadır.

Dijk ve Kintsch, 1978 yılında sundukları “Toward a Model of Text Comprehension and Production” isimli makaleleriyle “Büyük Ölçekli Yapı Modeli”nin genel çerçevesini oluşturmuş; bu modelin bilişsel açılımını ise 1983 yılında yazdıkları “Strategies of Discourse Comprehension” isimli çalışmayla şekillendirmişlerdir. Büyük Ölçekli Yapı Modeli’ne göre, bir metnin yapısında büyük ölçekli ve küçük ölçekli yapı olmak üzere iki düzey bulunmaktadır. Buna göre büyük ölçekli yapı; metindeki genel anlamı, özü içermektedir. Küçük ölçekli yapı ise bu genel anlamın barındığı tabanı oluşturur. Bu modele göre, büyük ölçekli yapının kurulması için; küçük ölçekli yapıda temel oluşturan bilginin belli başlı kurallarla düzenlenip kısaltılması, öz hâline getirilmesi gerekir. Küçük ve büyük ölçekli yapı arasında bu ilişkinin kurulmasıyla üst yapı ortaya çıkarılır ve metindeki konu bütünlüğüne ulaşılır; bu da metnin yorumlanarak anlamlandırılmasını sağlar.

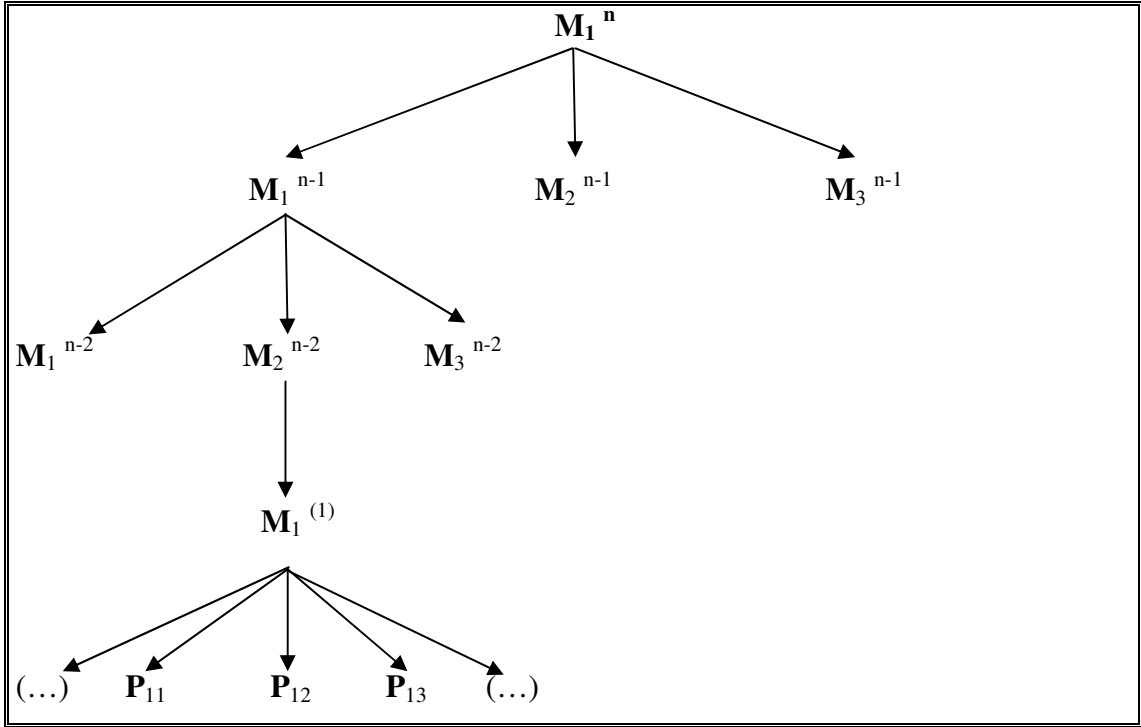


Metin çok katmanlı bir bütündür. Büyük ölçekli yapının oluşturulmasında, anlamlandırılmasında ve çözümlendirilmesinde bu üç katmanın da göz önünde bulundurulması gerekir.

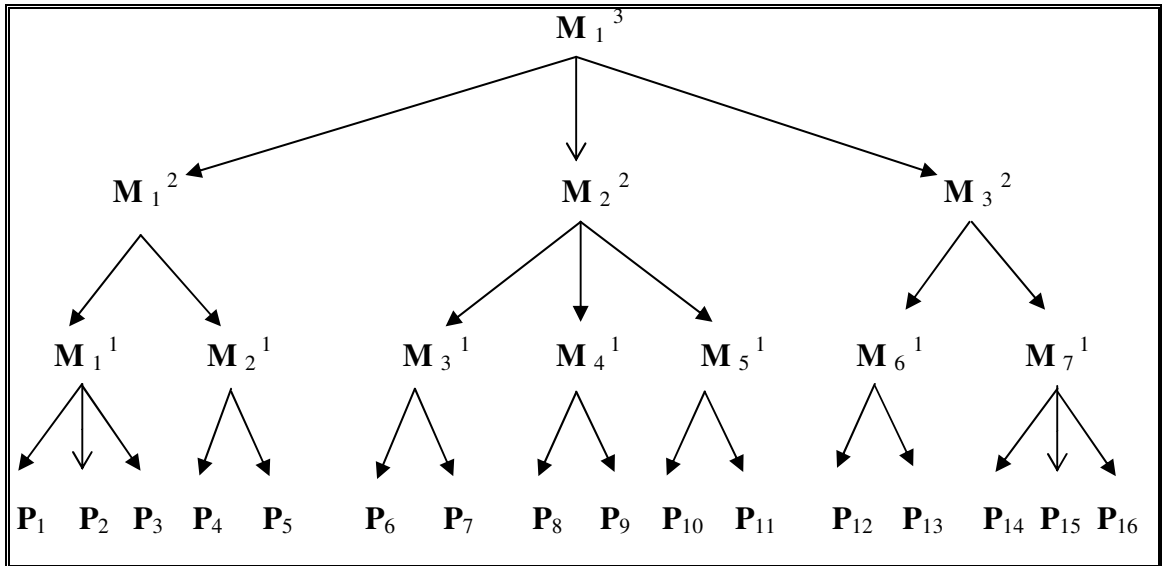
Bu doğrultuda büyük ölçekli yapıların işlevleri kısaca şu maddeler altında belirtilebilir:

1. Karmaşık küçük ölçekli bilgiyi ‘düzenlemek’: Bu anlamsal düzenleme tutarlılık olarak da kabul edilir. Söylem, olaylar, eylem sıralaması içindeki karmaşık bilgiler büyük ölçekli yapı bilgisi ile bellekte düzenlenir. Bellekte bu düzenleme olmaksızın bilginin geri gelmesi ve kullanılması düşünülemez.

2. Karmaşık bilgiyi ‘indirmek’: Büyük ölçekli yapıların indirgenmiş bilgilerin temsilcileri olduğu söylenebilir (Dilidüzgün, 2008: 82).



Şekil 1. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı (Dijk, 1980-a: 47)



Şekil 2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı (Dijk ve Kintsch, 1983: 191)

Şekil 1’de ve 2’de geçen şemalarla Dijk (1980-a) ve Dijk ve Kintsch (1983)’in



çalışmalarında belirttiği “Büyük Ölçekli Yapı Modeli” somutlaştırılmıştır. Buna göre:

- **M:** Büyük ölçekli önerme
- **n:** Büyük ölçekli yapının üst düzlemi
- **n-1:** n düzleminin altındaki büyük ölçekli yapı
- **n-2:** n-1 düzleminin altındaki büyük ölçekli yapı
- **P:** Küçük ölçekli önerme
- **P11, P12, P13:** Küçük ölçekli önermeler dizisi.

Bu şemalarda her önerme bir diğer önermeye hiyerarşik bir biçimde bağlıdır. Böylelikle küçük ölçekli önermeler dizilerinin bütünleşmesiyle büyük ölçekli önermeler oluşmaktadır. Önermeler bir üst düzlemde azalırken, en üst düzlemde bir tek büyük ölçekli önermeyle birlikte, ilgili metnin temel yapısı yer almaktadır. Oluşan bu önerme metnin büyük ölçekli yapısını meydana getirir. Okuyucu küçük yapıda yani mikro düzlemde yer alan dilsel öğeleri çözümleyerek büyük yapıya yani makro düzleme, metnin anlamına ulaşmaya çalışır.

Dijk ve Kintsch (1983: 232)’e göre “Okuma sırasında, büyük ölçekli yapılar metinde açık olarak belirtilse de belirtilmese de, okuyucunun bunu yapması istense de istenmese de, okuyucular doğal okuma stratejileri ile büyük ölçekli yapıları oluşturabilirler.” Bunun yanı sıra şu da vardır ki bir metnin büyük ölçekli yapısı; metindeki gerçekler, okuyucunun özellikleri, dünya bilgisi, durumsal ilişkiler arasında bağlantı varsa tutarlı olabilir. Diğer bir deyişle, okuyucunun metni anlaması sürecinde bilişsel olarak büyük ölçekli yapıları oluşturması; bilgisine, inançlarına, hedeflerine, ilgilerine ve bunun gibi birçok bağlamsal faktöre bağlıdır.

Dijk ve Kintsch (1983: 199), büyük ölçekli yapılarda etkili olan bu bağlamsal faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Genel kültür bilgisi:
  - a) Kültürel grubun genel aktivite ve hedefleri (tarım vb.)
  - b) Özel olaylar ve eylemler (törenler)
  - c) Özel biyofizik koşullar (iklim, yeryüzü şekilleri, canlılar)
  - d) Özel aletler, nesnelere

2. Sosyokültürel durum:
  - a) Durum tipi (kahvaltı, yolculuk, ziyaret, duruşma, evlilik)
  - b) Katılım kategorileri:
    - i. İşlevler (otobüs şoförü, hâkim, doktor )
    - ii. Roller (anne, arkadaş)
    - iii. Sosyal nitelikler (cinsiyet, yaş vb.)
    - iv. Bireysel nitelikler (kişilik, ilgiler, hedefler)
  - c) Tipik olay ve etkileşimler (yardım, danışma, ödeme)
  - d) Adet ve gelenekler (kanunlar, kurallar, alışkanlıklar)
3. İletişimsel durum:
  - a) İletişimsel etkileşimin genel amaçları
  - b) Genel (global) ve özel (local) söz eylemler
  - c) Gerçek gönderimsel bağlam (kişi ya da nesnelerin var oluş durumları)

İşte bu nedenle büyük ölçekli yapılardan farklı yorumlamaların çıkmaması adına okurların; okuduğunu anlama, hafızaya alma, geri getirme, hatırlama ve üretmeye yönelik bilişsel davranışlarını kontrol etmesini sağlayan; böylelikle metnin büyük yapısını ortaya çıkaran hiyerarşik bazı kurallar vardır. Dijk ve Kintsch (1983: 190)'in “Büyük Kurallar (Macrorules)” adını verdiği bu işlemler; “silme (deletion), genelleme (generalization) ve yapılandırma (yeniden kurma/ construction)”dır.

*Silme* işlemi, metindeki düşüncüyü veya bilgiyi tam olarak açıklamayan veya gereğinden fazla betimleyen anlatımlarda uygulanır ve metnin ana düşüncesi bakımından önemsiz, ilgisiz ya da tekrarlanan küçük ölçekli önermelerin çıkarılması olarak adlandırılır. *Genelleme* işlemi, metindeki benzer bilgi ve düşüncelere ait nedenlemelerin ve sonuçların bütünleştirilmesi, aynı anlama gelen kavramlar listesi ya da olaylar zinciri yerine kapsayıcı bir kavramın veya olayın getirilmesidir. *Yapılandırma (yeniden kurma)* işlemi ise, metinde geçen birbirini tamamlar nitelikteki önermelerin genelleştirilmesinin ardından, metnin okuyucu tarafından tekrar değerlendirilmesi, yorumlanması, metnin ana düşüncesiyle bağlantılı anlamlar çıkarması, büyük ölçekli önerme/ler kurmasıdır. Büyük yapı içerisinde geçen ve bir

metnin özetlenmesini sağlayan bu kurallar, araştırmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

### 2.3. Metnin Özellikleri (Metinsellik Ölçütleri) :

Her cümle dizisi kendini metin olarak tanımlamaz. Bir cümle dizisinin metin olabilmesi için bütünlük arz etmesi, kendinden önceki ve sonraki konularla ilişkili olması gerekir. Dilsel bir ürünün metin olmayan cümle ya da söz gruplarından ayrılması, metin olabilmesi, sağlıklı bir iletişim oluşturması için gerekli olan belli başlı ölçütler, özellikler vardır. Beaugrande ve Dressler (1981)'in çalışmalarından kaynak olarak Kuzu (2003), Çıkrıkçı (2004), Keçik ve Uzun (2004), Coşkun (2005), Karatay (2007), Ülper (2008), Balcı (2009) gibi pek çok araştırmacı metinselliğe dair oluşturulan ölçütleri araştırmalarında şu şekilde belirtmişlerdir: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişki.

Metinsellik (textuality) ölçütleri olarak da adlandırılan bu özelliklerin sınıflandırılması çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmıştır ve bu özellikler yaygın olarak metin merkezli ve kullanıcı merkezli olmak üzere 2 başlık altında incelenmiştir.

- Metin merkezli ölçütler: Bağdaşıklık ve tutarlılık
- Kullanıcı merkezli ölçütler: Amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinler arası ilişkidir.

Bu ölçütleri kısaca şöyle açıklayabiliriz:

#### 2.3.1. Bağdaşıklık (cohesion):

Metindeki kelimelerin, cümlelerin bağlanma durumlarını ele alan bağdaşıklık, Kuzu (2003: 49)'ya göre "Metnin yüzey yapısıyla ilişkili olan ve metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklayan metinsellik ölçütü"dür. Günay (2007: 71) ise bağdaşıklığı "Bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişki kuran dille ilgili özelliklerin bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Genel bir ifadeyle bağdaşıklık;

metin içindeki dilsel şekillerin, dil bilgisine ait yapıların, ögelerin birbiriyle ilintili, bağlantılı olmasıdır.

“Bir metindeki yüzey bileşenlerinin dil bilgisel koşullara göre diğerine bağlantılı olması bağdaşıklık ölçütünün önemini ortaya koymaktadır. Bağdaşıklık, metnin içerik şemasını erişilir kılar. Çünkü metindeki bağdaşıklık bağları, içerik şemasındaki düşünsel bağları belirginleştirir; düşünsel bağların kurulmasıyla da metnin tutarlılığı gerçekleşmiş olur” (Beaugrande ve Dressler, 1981, aktaran Kuzu, 2003: 49).

Bir metnin bağdaşıklık açısından incelenmesinde şunlar göz önünde bulundurulur: “Metindeki temel ögeler metin boyunca yinelenir. Her şey çok açık olarak anlatılmaz, bazı kısımlar sezdirilir. Her metnin bir izleği vardır, kullanılan anlatım biçimine uygun dil bilgisel zamanlarla olay anlatılır. Metinde tümceler ve bölümler arası ilişkileri belirten yapılar söz konusudur” (Günay, 2007: 75).

### 2.3.2. Tutarlılık (coherence):

Metnin anlamsal ve mantıksal açıdan bütünlüğünü anlatan tutarlılık, Çıkrıkçı (2004: 29)’ya göre “Dilsel ögelerin konuyla bağlantılı olarak metin oluşturma sürecinde belli bir biçimde metinde yer almasıdır.”. Karatay (2007) ve Balcı (2009) da tutarlılığı metnin tamamındaki uyum, bütünlük olarak tanımlamışlardır.

Bir metindeki tutarlılık, metnin aşağıda belirtilen yönlerden değerlendirilmesiyle incelenebilir:

1. Ögelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.
2. Her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı sağlaması gerekmektedir. Biçimsel açıdan yapıttaki her şey, yapıtın yaratılmasına izin vermek için vardır. Her yeni tümce (cümle) ya da paragraf var olan bilgilere bağıntılı ve onlarla ilişki içinde olmalıdır.

3. İyi bir düzenleme biçimi olmalı, metne yerleştirilecek betimlemeler metinden ayrı olmamalı, metinle doğrudan ilişkili ve yerli yerinde olmalıdır.
4. Söylenmek istenilen şeylerin anlatabilmesi için iyi kurulmuş eksilteli yapılardan yararlanılabilir, bunlara dikkat edilmelidir.
5. Anlamsal tutarlılığın olması gerekir. Başta söylenilen bir şey, metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse anlamsal olarak tutarsızlık gelişir (Günay, 2007: 117-121).

Günay (2007)'ın bakış açısına göre tutarlılık, bağdaşıklık üzerine geliştirilebilecek bir betimlemedir. Çünkü bağdaşıklık da tutarlılık da metnin kodlanmış olan kısmıyla ilgilenir ve ancak bağıntısal olarak ele alınan bir metinde tutarlılık ortaya konulabilir. Bir metindeki bağdaşıklığı incelemek, onun cümlelerinin ve paragraflarının sıralanışını ve çizgiselliğini ortaya koymak demektir; aynı şekilde bir metindeki tutarlılığı incelemek, metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek demektir.

Dijk (1981: 268)'a göre ise tutarlılık “tema, fikir, sonuç veya söylemin özüdür”. Küçük ölçekli tutarlılık ve büyük ölçekli tutarlılık olarak ikiye ayrılır. Bir metinde tutarlılıktan bahsetmek için cümleler arasında mantıksal bir düzen olması ve yerinde yapılan geçişler aracılığıyla metinde birlik sağlanması gerekir. Küçük ölçekli tutarlılık, metindeki her yeni cümle ya da cümleciğin önceki cümlelerle bağlanmasıyla ilgilidir. Büyük ölçekli tutarlılık ise metin parçalarının, metnin bütünündeki konuyla kurduğu mantıksal ilişkiyi belirtir.

Beaugrande ve Dressler (1981: 6) de tutarlılığı, metin merkezli ve okur merkezli olmak üzere ikiye ayırmıştır. Tutarlılık, sadece metne bağlı bir özellik değildir; tutarlılığın ortaya çıkmasında okuyucunun yaşadığı bilişsel süreçler de etkilidir. Metin tek başına bir anlam ifade etmez; metnin anlamı, metinsel bilgi ile okuyucunun bilgi birikiminin etkileşimi ile ortaya çıkar. (aktaran Coşkun, 2005: 101).

### 2.3.3. Amaçlılık (intentionality):

Metnin amacına uygun şekilde bağdaşık ve tutarlı kılınması olan amaçlılık, Karatay (2007: 23)'a göre “Metnin yazımı sürecinde yazarını yönlendiren plandır, doğrudan metin üreticisi ve onun niyetiyle ilgilidir. Metin üreticisinin (yazarın), metni yazmaya başlama, yazımı sürdürme ve düzeltme süreçlerini de içinde barındırır.” Bu ölçütü Günay (2007: 124), Jean-Paul Sartre’ın deyişiyle şöyle açıklamıştır: “İnsan bazı şeyleri söylemeyi seçtiği için değil, onları belli bir biçimde söylemeyi seçtiği için yazardır.” Yani okur da yazar da bir amaç doğrultusunda metne yönelir. Okur ve yazarın amaçlarının ortak noktada buluşması metni anlamlı hâle getirir, başarılı kılar. Metnin ana düşüncesi ve özet kısmı yazarın eserine yansıttığı, okuyana aktarmaya çalıştığı amacıdır.

#### 2.3.4. Kabul edilebilirlik (acceptability):

Kabul edilebilirlik Karatay (2007: 23)'ın ifadesiyle “Metin aracılığıyla herhangi bir konuda yazar ile okuyucusu arasındaki bilgi paylaşımıdır.” Bu ölçütü taşıyan bir metin, iletişimsel amaçlarına uygun bir biçimde bağdaşık ve tutarlı kılınmış, uygun bağlamda kullanılmıştır. “Bir metni alımlayan kişi, gerekli yönlendirmeleri metinden çıkarabiliyorsa, metin bu ölçütü karşılıyor demektir. Tek tek tümcelerin kabul edilebilirliğinden söz edilemez, kabul edilirlilik durumsal bir bağlamda tümcelerin anlam kazanmasıdır” (Dilidüzgün, 2008: 47).

Kabul edilebilirlik, büyük ölçüde okurun bakış açısına ve ilgisine bağlıdır; çünkü okur, kendi dünyasına hitap eden metni anlayabilir. Dijk ve Kintsch (1983) ve Günay (2007)'ın da belirttiği üzere; aynı metnin anlaşılmasında metinle oluşturulduğu toplum, dönem ya da kültür arasında - az ya da çok- var olan ilişkiden yararlanır. Okuyucu açısından bir metnin kabul edilebilirliği, bir yanıyla öznel yanları (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.) diğer yanıyla da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durumdur.

#### 2.3.5. Bilgilendiricilik (informativity):

Bilgilendiricilik, metinde okurun beklentileri doğrultusunda sunulan yeni

bilgidir. “Halliday ve Hasan (1976)’a göre her bilgi birimi iki parçadan oluşur: Dinleyicinin başka kaynaklardan ulaşabileceği *eski bilgi* ve dinleyicinin diğer kaynaklardan elde edemeyeceği *yeni bilgi*” (aktaran Coşkun, 2005: 46). Bir metnin okuyucunun ilgisini çekmesi ve bu ilgiyi ayakta tutması için eski ve yeni bilgileri dengeli bir şekilde taşınması gerekir. Yeni bilgilerin çok olması, okurun metni anlamlandırmasını zorlaştırırken; eski bilgilerin sürekli tekrarlanması ise metni sıradan ve sıkıcı bir hâle getirebilir.

Metinler tek başlarına ifade edildiklerinde kendini yinelemekten alıkoymaz. Bu nedenle her zaman, duruma uygun, metin dışı yeni bilgilere ihtiyaç duyulur. Metin dışı bilgiler; farklı kültürlerden çeviri yoluyla aktarılan metinlerde, eski dönemlerde yazılmış metinlerin yaşayan dile aktarımında yani kültürler arası bilgileri toplama veya aktarma sırasında daha çok kullanılır. “Bu yüzden bazı yazarlar ve çevirmenler, okuyucu kitlesinin anlamakta güçlük çekeceğini düşündüğü durum, olay veya tanım gibi bilgileri ‘çevirmenin notu’ ya da ‘dipnot’ şeklinde verir; bu da o metnin bilgilendirici ölçütü kazandığını gösterir” (Günay, 2007: 125).

### 2.3.6. Durumsallık (situationality):

Metin dil bilimciler tarafından genel olarak “metinlerle güncel durumlar arasındaki bağlantı, ilişki” olarak tanımlanan durumsallık; Toklu (2003: 131)’ya göre “Yazarın metni oluştururken duruma bağlı koşulları dikkate almasıdır.”. Keçik ve Uzun (2004) durumsallığı metnin iletişimsel amaçlarının durum bağlamı içinde belirginleşmesi olarak kabul ederken, Coşkun (2005: 47) “Metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve metin türüne uygun düşecek şekildeki anlatımı” olarak tanımlamıştır.

Metin, durumsallık özelliği ile bir durumu betimlemek ve yönlendirmek adına oluşturulan iletişimin gerçekleştiği saha hâlini alır. Bunu şu şekilde örneklendirebiliriz: Araç trafiğine açık bir yolun kenarında bulunan “Hızı azalt!” şeklindeki bir tabela, yoldan yaya olarak geçenler için bir anlam taşımazken, aynı yoldan araçlarıyla geçenler için kısa; fakat önemli bir mesaj yüklenmektedir. Araç sürücülerinin tabelanın yanından

geçerken bu yol işaretini okumak için kısa süreleri olduğundan mesaj olabildiğince kısa tutulmuştur. Böylece bir tabelada bile olsa duruma uygun bir metin oluşturulmuştur.

### 2.3.7. Metinler arası ilişkiler (intertextuality):

Bu kavram Türkçe Sözlük'te "Bütüncül bir yapıya kavuşturulması amacıyla bir edebî metnin dokusuna, hem edebiyat alanından hem de başka alanlardan metin parçalarının katılması." (<http://tdkterim.gov.tr/bts/> 12.06.2010'da erişilmiştir.) şeklinde tanımlanmıştır. Karatay (2007: 25) ise metinler arası ilişkiyi "Okuma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması, bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturması durumu" şeklinde değerlendirmiştir.

Metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir. Bir metin tek başına yazılmamıştır ve tek başına okunamaz; başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. Metinler arası kavramı kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır. Her metin geniş bir bağlam göz önünde tutularak yazılır; yine her metin, kendisinden önce yazılmış ve biçem, izlek ya da bir başka açıdan az ya da çok etkilenmiş olup, bu metinlerle doğrudan ya da dolaylı bir etkileşim içindedir (Günay, 2007: 211).

Günay (2007)'ın da belirttiği üzere hiçbir metin çevreye, insana ve var olan gerçeklere kapalı değildir. Bu nedenle her metnin kendinden önceki metinlerden etkilenme kendinden sonraki metinlere temel oluşturma işlevi vardır. Toklu (2003:131)'ya göre metinler arası ilişki iki şekilde oluşabilir:

1. Gönderimsel metinler arası ilişki: Bir metnin doğrudan doğruya başka bir metne gönderimde bulunmasıdır.
2. Yapısal metinler arası ilişki: Metinlerin işlev, yapı ve okuyucu üzerinde oluşturduğu etki açısından benzerlikler göstermesidir.

Bir yapıtta metinler arası ilişkisi sağlayan göndermeler pek çok yolla yapılabilir. Divan edebiyatı şiiri geleneğinde, iktibas, telmih ve irsal-ı mesel gibi söz sanatları ile bazen doğrudan; tazmin söz sanatı



veya nazire türü şiirle de bazen dolaylı olarak yapılmaktadır. Metin bilgisi ve modern anlayışla yapılan dil bilimi çalışmaları incelediğinde metinler arasılık yapıtlarda doğrudan göndermeler: alıntı ve gönderge; dolaylı göndermeler: gizli alıntı, aşırma, anıştırma, yanılısama, alaycı dönüştürüm ve öykünme olmak üzere sekiz başlık altında sınıflandırılmaktadır (Karatay, 2009: 449).

Okuyucu, bir metni bağlantılar kurup anlamlandırmak için ön bilgilerinden ve zihninde var olan şemalarından yararlanır; metinde anlatılanlarla ön bilgileri ve şemaları arasında ilişki kurar. “Böylece ön öğrenmeler, o anda okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştırarak bir metinler arasılık döngüsünü meydana getirir (Lenski, 1998: 78, aktaran Karatay, 2010: 160).

Metinler arasılık farklı ifadelerin bir noktadaki kesişme yeridir. Okur, bir metni anlamlandırırken ilişkili olan diğer metinleri hatırlayabilir, anlama ulaşmak amacıyla bir sentez kurabilir, başka tür anlatım biçimlerinin (resim, müzik, heykel, sinema) yansımaları görebilir. Bir metnin başarısı, okurun konuyla ilgili önceki öğrenmelerini metinle bağdaştırabilmesi sonucu gerçekleşir. Bir eserin başka eserlerle ya da anlatım biçimleriyle ilişkisi ne kadar artarsa, metnin düşünsel seviyesi de o oranda artar.

#### 2.4. Metin Türü Ayrımı:

Tür kavramı, Türkçe Sözlük’te “1. Çeşit, cins: yazı türleri. 2. Ortak özellikleri olan bireylerin tamamı, cinslerin ayrıldığı bölüm. 3. Kendi içinde bir birim olan ve üzerinde cins kavramının bulunduğu mantıksal kavram.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 2019). Karatay (2007) tür kavramını, insanın birden fazla alanda gerçekleştirdiği soyutlama işi olarak açıklar.

Yazınsal tür, diğer bir adıyla metin türü terimi tartışma gündeminde kalmıştır hep. Aristoteles ve Horace’ın türler üzerine yazdıkları, bu tartışmaların klasik metinleri olarak görülebilir. Onların başlattığı ya da yapmaya çalıştıkları türsel ayırlama XIX. yüzyıla değin sürüp

gider. Tiyatro, destan, lirik gibi adlandırmaların yöresinde yoğunlaşır tartışmalar. Bunların alt türleri, aralarındaki ortak yönler ya da karşıtlıklar vurgulanmaya çalışılır. XIX. yüzyılda yazınsal (metin) türler yönünden yeni saptamalara gidilir. Türler arasında yakınlaşmalar kurulur; geçmişin değişmez gibi görünen kesin kuralları yerine daha kuşatıcı, daha esnek yaklaşımlar geçer. Türlerin birbirinden içsel ve dışsal biçimlerini oluşturan öğelerle ayrılabilceği düşüncesi ağırlık kazanır. Nitekim R. Wellek - A. Warren da bu düşünce doğrultusunda tanımlar yazınsal tür terimini:

“Bizce kuramsal olarak tür, hem dışsal bir biçim (özgü, ölçü ya da yapı) hem de içsel bir biçim (tutum, ton ama daha kabaca söylersek konu ve seslenen kitle) üzerine temellendirilen yazınsal yapıtların gruplandırılmasıdır” (Özdemir, 2002: 47).

Çağımızda ise metin türleri, farklı geleneksel türlerin toprağında yeni türlerin oluşabileceği yerleşik bir anlayışa dönüşmüştür. Bu bakımdan metin türlerini sınırlamak güçtür; çünkü metin türü içindeki sınıflamalar devingen bir yapıya sahiptir, değişebilir.

Yazınsal tür (metin türü) ve edebî tür aynı anlamı çağrıştıran ifadeler değildir. Bu terimler birbirlerine karıştırılarak kullanıldığı için, bu kavramların ilişkisini kısaca belirterek metin türü sınıflamalarına girmemiz daha sağlıklı olacaktır.

Metin, anlam bütünlüğü olan metin parçacıklarının bilinçli bir şekilde bir araya getirilmesi ve şekillendirilmesiyle oluşturulan dil düzenlemesidir. “Belirli yönler, daha doğrusu bir yazının biçimsel ve içeriksel özelliklerine göre, içerisine girdiği bölüme o metnin türü denir” (Özdemir, 2010: 239). Edebî tür ise; konu, üslup, şekil ya da amaçları açısından benzerlik gösteren, bir tema çerçevesinde dille gerçekleşen, okuyucuda estetik duygu uyandıran edebiyat ürünleridir. Edebî tür, metin türünün bir alt başlığıdır. Aktaş ve Gündüz (2002: 203)’e göre, “Günümüzde varlığını sürdüren edebî metinleri bazı türler çerçevesinde tanımlamaya-sınıflandırmaya çalışmak neticesi olmayan bir işle uğraşmak demektir.” Çünkü türler sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir.

Ana dili öğretiminin hemen hemen her aşamasında metin kullanılır. Metin türleri; yazılı, sözlü ve görsel tüm ürünleri kapsayan, değişken bir sahaya hâkimdir. Metin türü hakkında bilgi sahibi olma, okuyucunun tahminleri ve beklentilerinin şekillenmesinde yardımcı olduğu için okuduğunu anlamayı etkiler. Okuyucunun aynı konuda bir haber metni okurken taşıdığı beklentiyle, bir hikâye metni okurken taşıdığı beklenti farklıdır. Bu beklentilere ve farklılıklara dikkat edilerek okuma-anlama sürecinin düzenlenmesi, amacın ve yöntemin belirlenmesi gerekmektedir.

Metin türleri birçok yazın kuramcısı ve dilbilimciyi ilgilendirmiş ve pek çok araştırmacı geçmiş dönemlerden bu yana metin türleriyle ilgili literatüre farklı sınıflamalar sunmuştur. Örneğin; 6. yüzyılda Diomedes, Platon'u izleyerek metinleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Yalnızca anlatıcının konuştuğu yapıtlar (öz yaşam öyküleri)
2. Yalnızca anlatı kişilerinin konuştuğu yapıtlar (anlatıcının silindiği anlatı biçimleri)
3. Her ikisinin bir arada konuştuğu yapıtlar (genel anlamda anlatılar)  
(Günay, 2007: 328).

Beaugrande ve Dressler (1981: 184-185) geleneksel olarak oluşturulan üç metin türü (betimleyici, öyküleyici ve tartışmacı metin türü) üzerinde durmaktadır. Bu türlerin oluşmasında işlevsel niteliklerinin belirleyici olduğunu belirten çalışmacılara göre betimleyici metinler, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerinin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Öyküleyici metinler, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır. Tartışmacı metinler; inanç ve düşünceleri doğru-yanlış, olumlu-olumsuz gibi şekillerde değerlendirmek veya kabulünü sağlamak amacıyla kullanılır. Bu tür

metinlerde sebep, önem, irade, değer, karşıtlık gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır (aktaran Coşkun, 2005: 106).

Saukkonen (1982) de biçimsel olarak 3 metin tipinin bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar: Estetik (artistic) metinler, bilgilendirici (informative) metinler, gerçek metinler. Bu belirlemeye göre temelde iki belirgin üst tür bulunduğunu söylemek mümkün görünmektedir: Bilgilendirici (sorgulayıcı ve açıklayıcı bilimsel metinler) ve anlatı. Anlatı metinleri de kurgusal (roman, şiir, öykü, oyun, destan...) ve kurgusal olmayan (anı, gezi yazısı, deneme...) olarak ayrılabilir (aktaran İşeri, 2007: 7)

Aktaş ve Gündüz (2002: 126-200)'e göre metin türleri 3 grupta toplanır:

1. Form Yazıları (özgeçmiş/öz yaşam öyküsü, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilan/duyuru, tutanak, tebliğ, resmi yazılar)
2. Öğretici metinler (makale, eleştiri, deneme, fıkra, köşe yazısı, sohbet, röportaj, gezi, anı, günce, biyografi, didaktik yazılar)
3. Anlatma esasına bağlı metinler, lirik metinler, dramatik metinler.

Cemiloğlu (2004: 31) da metinleri işledikleri konular ve kavramlar doğrultusunda sınıflandırmıştır ve 3'e ayırmıştır:

1. Olaya dayalı türler ( hikâye, roman, tiyatro, masal, destan, fabl)
2. Düşünceye dayalı türler (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri)
3. Duyguya dayalı tür (şiir).

Erkul (2004: 80) metin türlerini; sanatlı metinler, bilgilendirici metinler, düşünce metinleri ve yazışma metinleri olmak üzere 4 başlık altında sınıflandırmıştır.

Bu doğrultuda Keçik ve Uzun (2004: 18)'a göre metnin türlerini belirginleştiren temel ayırım, metnin sözlü ya da yazılı sunuluşu değil; metne yüklenen iletişimsel amaçtır. Biber (1989) ise, aşağıdaki iletişim amaçlarını kullanarak metin türlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Sıcak ya da yakın kişisel etkileşim (yüz yüze konuşma; yakın dostlarla telefon konuşması; yakın bir arkadaşla mektup...)
2. Bilgisel etkileşim (yüz yüze konuşmalar; görüşmeler; iş ortakları arasında telefon konuşmaları; doğal konuşmalar, önceden planlanmış konuşmalar; iş mektupları...)
3. Bilimsel açıklamalar (sorgulayıcı bilimsel yazı; bibliyografiler; tanıtımlar...)
4. Öğretici açıklamalar (öğretici bilimsel yazı; resmi belgeler...)
5. Kurgusal anlatı (masal; dini hikâyeler...)

Günay (2007: 218-383) metinleri ton, tip ve tür olmak üzere üç farklı açıdan değerlendirmiştir:

1. Ton, belli bir konuyu ele alma biçimi; vericinin (anlatıcının) duygularını, niyetlerini, duyarlılıklarını belirten öğelerin bütünüdür. Metinlerin tonlarına göre yapılan sınıflandırmada; öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, dramatik, ağıltısal, destansı, düşlemsel, kalem kavgasına yatkın (polemik) ve gülmece olmak üzere on farklı biçimden bahsedilmektedir.
2. Metin tipi, yazarın varsaydığı okuyucusundan dolayı yapacağı, gerçekleştireceği ya da hayal edeceği şeylerle ilgili bir tanımlamadır. Metinlerin tiplerine göre yapılan sınıflandırmada; anlatısal metinler, betimleyici metinler, söyleşimsel metinler, söz bilimsel metinler, kanıtlayıcı metinler, açıklayıcı metinler, buyurucu (eğitici, öğretici) metinler, önceden haber verici metinler ve üstün metin tipi olmak üzere dokuz biçimin bulunduğu belirtilmektedir.
3. Tür açısından ise, metinler on iki gruba ayrılmıştır. Bunlar: özyaşamöyküsel, öğretici, içsel, mektup, aytamlıkla (hitabetle) ilgili, polemik, olağanüstü ve düşlemsel, destansı, romanesk, ağıltısal, gülmece, dramatik metin türü.

İşeri (1998: 11), Akyol (2010: 161) ve Özdemir (2010: 239-286) ise metinlerin sınıflandırılmasında dilin esas alınması gerektiğini belirterek metinleri, öğretici

(bilgilendirici) ve yazınsal (öyküleyici) metinler olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalardan da anlaşılacağı üzere her metnin kendine özgü bir yapısı vardır. Metinlerin yapısal ve anlamsal farklılıkları göz önüne alınarak değişik şekillerde sınıflamalar yapılmış olmasına rağmen, metin türlerini kesin tanımlamalara bağlamak mümkün değildir. Her metin kendi içinde bir bütün oluşturmaktadır. Sınıflamalar genel olarak metnin anlatım tarzına göre bilgilendirici ve kurgusal olarak ele alınmıştır. Ancak bu sınıflamaların alt kolları da çeşitli şekillerle sunulmuş, böylelikle araştırmacıların metin türlerine ilişkin görüşlerinin farklılığı kanıtlanmıştır.

#### 2.4.1. Bilgilendirici (öğretici) metinler:

Bilgi çağının gelişmesi ve artan bilgi ihtiyacı günümüzde bilgilendirici metinlerin sıklıkla kullanılmasını sağlamaktadır. “Bilgilendirici metin, okuyucunun bildiği ya da hiç bilmediği bir konuda, onu bilgilendirmeyi amaçlar. Bir konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bir olguyu, düşünceyi ya da durumu açıklayan metin tipleridir” (Günay, 2007: 341). Bilimsel araştırma makaleleri, deneme, eleştiri, inceleme yazıları, bilgilendirmeye yönelik kılavuz kitaplar, ansiklopediler, gazeteler ve dergi yazıları gibi kurgusal olmayan metinler bilgilendirici metne örnek verilebilir.

“Bu kümeye giren yazıların belirleyici özelliği, yazarlarının amacından gelir. Bir gerçeği, bir düşünceyi, bir gözlem ve deneyimin sonucunu yazar, okuruna iletmek ister. Amacı, okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmektir. Söyleyiş kaygısı, sanatlı anlatım yazarların tutumunda ağır basmaz; dil, duygusal bir boyut taşımaz” (Özdemir, 2010: 239).

Bilgi vermeye dayalı metinlerin anlaşılması iki unsurla yakından ilgilidir. Bunlar:

1. Metindeki ana fikirlerin, kavramların ve kelimelerin tanınması
2. Yardımcı kelime ve kavramların tanınmasıdır (Akyol, 2010: 184).

Bilgilendirici metnin okunması ise, yazınsal bir metnin okunması gibi değildir. “Bilgilendirici bir metin türünde okurun yapması gereken ilk iş metnin konusunu saptamak olacaktır; bu saptamadan sonra ise yazarın konuyu hangi bakış açısıyla oluşturduğunu, metnin iletisinin ne olduğunu temel anlamda bulmak ve değerlendirmek gerekir” (İşeri, 1998: 12).

Bilgiyi elde etmek ve kullanabilmek için okumada, okur kurgusal bir dünyadan çok gerçek yaşamla iç içedir. Bilgi veren metinler yardımıyla, okur dünyanın nasıl olduğunu ve olacağını; nesnelere ve oluşumların işleyişini anlayabilir. Okur, sadece bilgiyi almakla kalmaz onu mantıksal çıkarımlarda kullanılır ve eyleme dönüştürür. Bilgi veren metinleri baştan sona okumak gerekmez. Okur kendisi için gerekli kısmı seçebilir (Pirls, 2001, aktaran Tayşi, 2007: 61-62).

Akyol (2010)’a göre, bilgilendirici metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmalı tek bir yapı olmamasına rağmen bu tür metinler genel olarak altı başlık altında ele alınmıştır:

- **Kronolojik Sıralamaya Dayalı Metinler:** Bu metinler cümle ve paragraf bağlantılarını “birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda vb.” kelimelerle sağlar. Metindeki ana fikir detaylarla desteklenmektedir; fakat bu detaylar aşamalı olmalıdır. Bu tür metinlere çoğunlukla Sosyal Bilgiler ve Tarih dersi kitaplarında rastlanılır.
- **Tanımlama Türü Metinler:** Bu metinlerde genellikle “örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak vb.” kelimeler kullanılır. Metindeki temel fikir, bir dizi detay veya örnekle betimlenmeye çalışılır. Bilimsel kavramların tanımlanması, gezi broşürlerinin yazımı, herhangi bir varlığın özelliklerinin dile getirilmesi bu tür yazıların konusu olabilir.
- **Sebeup-Sonuç İlişisine Dayalı Metinler:** Bu metinlerde problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulur. “Bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak vb.” kelimeleri kullanılarak sebep-sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılır.

- Karşılaştırma ve Kıyaslama Türü Metinler: Metinde iki veya daha fazla ana fikir ve bu ana fikirleri destekleyen detayların (alt fikirlerin) birbirlerine benzerlikleri ve zıtlıkları ortaya konulur. “Benzer olarak, farklı olarak, karşılaştırdığımızda, buna rağmen, bunun yerine, veya vb.” kelimeleri kullanılarak ele alınan unsurlar arasında karşılaştırma yapılır.
- Problem Çözmeye Dayalı Metinler: Bu metinlerde ise yazar, problemi ve problemleri listeleyerek onlara farklı bakış açıları sunar. Ortaya konulan problemin çözümü için çeşitli yollar önerir ve okuyucunun bir sonuca ulaşmasını sağlamaya çalışır (Akyol, 1999: 7-13; Akyol ve Başaran, 2009: 13; Akyol, 2010: 184-201).

Kolaç (2009: 603) bilgilendirici metinlerin genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Nesnel bilgiler vardır ve bilgi verme amaçlıdır.
2. Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.
3. Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
4. Sunulan somut, sayısal bilgiler; grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
5. Anlatıcı nesnel bir tutum izler.
6. Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
7. Anlatım sade, cümleler kısadır.
8. Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır.
9. Okur bilgi almaya odaklanır.
10. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir.
11. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

Bilgilendirici metinlerin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde kullanılması önemlidir; çünkü bu metinler, bilgi edindirmek ve bu bilgilerin uygun şartlarda kullanılmasını sağlamak amacını taşır. Bu tür metinlerde ileti tektir ve açıktır. Ana düşünce ve yardımcı düşünce (destekleyici düşünceler) önemlidir; daha sonra metindeki detay bilgiler verilir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde, bilgilendirici metinlerin



akışı içinde önce ana düşünce, ardından onu destekleyen yardımcı düşünceler ve son olarak detay bilgileri buldurmaya yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır.

#### 2.4.2. Öyküleyici (yazınsal- kurmaca) metinler:

Öykü (hikâye); olay/durum, yer, zaman ve kişi kadrosuna sahip olan, olmuş ya da olması mümkün olayları anlatan kurgusal yazı türüdür. Her yazınsal ürün, yaşantıların belli bir anlam doğrultusunda dilde yeniden üretilmesiyle oluşur. Öykünün kendine has anlatımı ise öyküleyici anlatımı meydana getirmiştir. Başta hikâye olmak üzere roman, tiyatro, masal, destan, fabl, efsane gibi türler öyküleyici anlatımla oluşturulmuş ürünlerdir.

Öyküleyici metinler okuyucuya; yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. McEwan ve Egan (1995)'a göre öyküler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Shank (1999) öyküleyici dinleme ve dinlenenlerin hayatla ilişkilendirilmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Chen, Fertig ve Wood (2003) öyküleri tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak ifade etmektedirler (aktaran Akyol, 2010: 161).

Özdemir (2007: 41)'e göre “Öyküleyici metinlerde dil, bilgi iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz. Yazar dilini, okuruna sunmak istediği yaşam ve yaşantıya göre düzenler. Daha doğrusu gündelik konuşma dilinin söz değerlerine yeni anlamlar yükler. (...) Böylece günlük dilin söz değerlerinin anlam sınırını genişletir.” Yazar, anlatının üretim aşamasında tek yetkili kişidir. Eksilteli yapılar, özetleme, ayrıntılı bilgiler verme gibi okuyucuya aktarılacak her şey yazarın tercihindedir. Çünkü öyküleyici metin yazarı, öğretmeyi değil; yaşatmayı amaçlar.

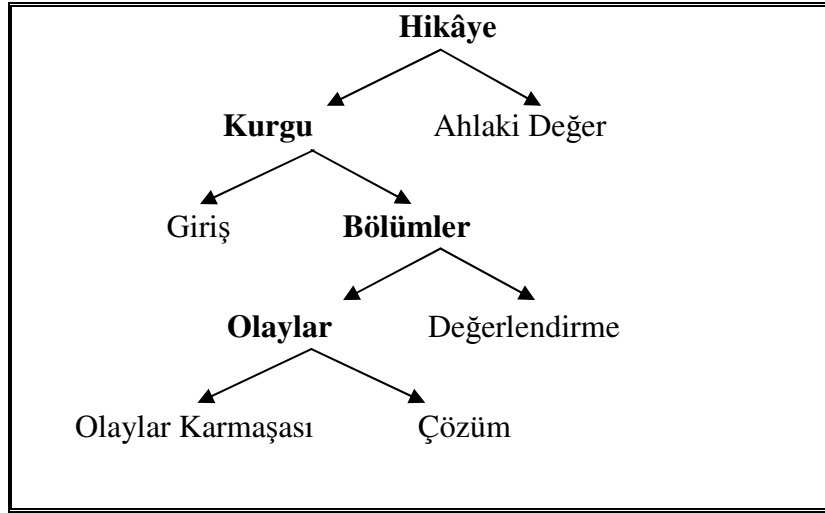
“Öyküleyici metinlerde metnin iletisinin karşılığı gerçek yaşamda bulunamayabilir. Yazar, metni daha önce yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir gerçek üzerine de kurabilir, fakat bu gerçek yazarın kendi hayal gücüyle ve o gerçeğe

bakış açısıyla oluşturulmuştur” (İşeri, 1998: 11). Bu yüzden öyküleyici metinlerde verilmek istenen mesaj açık değildir, dolayısıyla okuyucular önce kahramanları bulur ve onları olaylarla ilişkilendirir; ardından sonuca ulaşmaya çalışır. Yani okuyucu bu metinleri okurken çok yönlü düşünmeye yönelir.

Kolaç (2009: 603) öyküleyici metinlerin genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Olaya dayalıdır ve olay örgüsünü içerir.
2. Ana düşünceye sahiptir.
3. Kişi, zaman ve mekân öğelerine yer verilir.
4. Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.
5. Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.
6. Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağrışırlar.
7. Metnin sonunda, yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür.
8. Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
9. Anlatımda öznellik vardır. Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.
10. Anlatıcı bellidir.
11. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.
12. Estetik kaygı gözetilerek yazılır.

Öyküleyici metinler, hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Dijk (1980-b: 116)’a göre “hikâyeler sadece çocuklara değil her yaşta insana hitap eder”. Sözlü edebiyatın önemli ve geleneksel ürünlerinden biri olan hikâyeler, üzerine yapılan çalışmalarda hikâyelerin belli bir şematik yapıya dayandığı görülmüş ve bu şemayı ortaya koymak üzere hikâye yapıları geliştirilmiştir. Dijk (1980-b: 116)’ın oluşturduğu hikâye yapısında şu bölümler bulunmaktadır:



**Şekil 3.** Dijk(1980-b)'ın Hikâye Yapısı

Akyol (2010: 173)'a göre ise bir hikâyenin yapısında bulunması gereken elementler şunlardır: “Sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki”. Hikâyenin grameri, hikâyedeki hiyerarşik yapıyı belirtilmesi ve yapı içerisindeki olayların, durumların şekillenmesi için bir yapı oluşturur. Oluşan bu yapı ise öyküleyici metinlerin daha etkili öğretilmesini mümkün kılar.

“Hikâye öğretiminde, öğretmen öncelikle hikâyenin elementlerini örnek bir metin üzerinde öğrenciye tanıtmalıdır. Ardından hikâyenin elementlerini analiz ettirebilir. Karakterler, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir veya mesaj üzerinde çocukları konuşturabilir. Ayrıca daha önce okunan metinlerle hikâyenin elementleri arasında ilişki kurmaları için öğrenciye rehberlik etmelidir” (Akyol, 2010: 172).

Görülmektedir ki her metin türünün kendine göre bir oluşumu ve anlatım tarzı vardır. Bu nedenle öğrencilere türlerin genel farklılıkları kavratılmalı ve metin türüne göre okuma bilinci kazandırılmalıdır.

## 2. 5. Okumanın Tanımı:

Uygarlığın başlangıcından beri bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olan ve temel amacı anlamayı sağlamak olan okuma edimi ile ilgili birçok araştırmacı ve yazar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Şu da vardır ki okuma etkin bir süreçtir ve okur, bu süreçte pasif değil; aktif bir rol üstelenmektedir. Okurun metni anlamlandırmak amacıyla çeşitli becerilerini aynı anda aktifleştirmesi okuma edimi için basit, tek bir tanımın yapılmasına engel olmaktadır.

Türkçe Sözlük'te okumak, “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek. 3. Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek. 4. Bir şeyin anlamını çözmek.” (TDK, 2005: 1494) olarak tanımlanmaktadır. McKenna ve Robinson (1997) ile Aebersold ve Field (1997)'e göre okuma:

- Okuyucunun art alan bilgisi ile okuma amacı arasındaki;
- Sözcükleri tanımak için, basılı sözcüklerin görsel yapıları ile sözcük oluşumu sistemi arasındaki;
- Metinsel anlamı oluşturmak için, görsel sözcük biçimleri ile sözcük anlamları arasındaki;
- Farklı şemalar (içerik, kültür, dil gibi) arasındaki;
- Okuyucu gelişirken, yeniden oluşum ile sürekli değişim ve gelişim arasındaki;
- Okuyucunun yeniden kurduğu anlam ile yazarın başlangıçta kastettiği anlam arasındaki etkileşimli süreçtir (aktaran Birincioğlu, 2006: 13-14).

Bir konuda bilgi edinmek ya da estetik duyguları harekete geçirmek adına da yapılabilen okuma uğraşısını Sever (2000: 11) “Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” şeklinde tanımlamıştır. Keçik ve Uzun (2004: 141)'un ifadesiyle okuma,

- Psikodilbilimsel kestirimde bulunma oyunudur.

- Bir başka kişinin duygu, görüş ve düşüncelerini paylaşma yoludur.
- Birçok alt beceriden oluşan temel bir beceridir.
- Baştan sona önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşimdir.
- Zihinsel ya da bilişsel bir süreçtir. Bireyin kendisinden uzaktaki bir yazarın iletisini algılama ve ona tepki verme sürecidir.

Karakuş (2005: 92) tarafından okuma “Beynin göz ile birlikte gerektiğinde ses organlarını da harekete geçirerek ve bir metne bakarak işaretleri anlamlandırma işi” olarak ele alınırken, Calp (2007) okumayı algısal yönü yüksek olan psikomotor beceri olarak değerlendirmiştir. Okumanın anlamsal yönüne dikkat çeken Günay (2007: 15)’a göre “Alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir metnin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise yazınsal bir metni yorumlamaktır.” Bununla beraber Güneş (2009: 3-4) okumayı maddeleştirerek şu şekilde tanımlamıştır:

- Yazıların anlamını araştırmaktır.
- Yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- Kendini ve dünyayı sorgulamaktır.
- Okuma sürecini kontrol etmektir.

Özdemir (2007: 16-17)’in belirttiği üzere dilimizde okuma sözcüğünün üç farklı anlam boyutu vardır. Bu boyutlardan ilki, “bireyin kâğıt üzerindeki imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, sözcük dizilerinden anlamlar çıkarabilme, söylemek istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üzerine dökebilme becerisidir. Bu beceriye temel okuma becerisi denir.”; ikincisi “temel okuma becerisini sürekli bir anlayışa dönüştürmedir. Bu okuma alışkanlığıdır”; üçüncüsü ise “okuma alışkanlığına düşünceyi, duyarlılığı geliştirici eleştirel bir biçim kazandırmadır.”

Genel itibarıyla okuma, yazılı ya da yazısız bir metindeki dil kurallarının anlamlandırılması, yorumlanması, metin ile okuyucu arasında iletişim sürecinin kurulmasıdır. Şimdiye kadar yapılan tüm tanımlardaki ortak nokta, okumanın doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan “anlamlandırma, kavrama ve yorumlama”yı sağlayan

zihinsel bir süreç olduğudur. Bu doğrultuda okumanın, sözcük olarak basit görünse de süreç olarak karmaşık bir düzenek olarak kabul edilmesi mümkündür.

Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma, bir algılama sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2000: 11).

Okuma üzerinde araştırmalar yapan Stauffer (1969: 5), “Okuma nedir?” sorusuna aldığı cevapları başlıklar altında toplayarak benzer bir sınıflama yapmıştır:

1. Okuma, karmaşık bir süreçtir.
2. Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
3. Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
4. Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
5. Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (aktaran Karatay, 2007: 11).

Araştırmacıların ve yazarların da belirttikleri üzere okuma, sadece bilgi edinme işi değildir. İşeri (1998)’nin de ifade ettiği gibi yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada önemli yeri olan bir edimdir.

Okuma edimi bireyin kendini gerçekleştirme, yaşamında ilerlemesi, değişik bakış açıları kazanarak dünya görüşünü genişletmesi adına önemlidir. Bunun yanı sıra yazılı ve basılı kaynakların bir toplumdaki bireylerin kültürünü, çağını ve birbirlerini tanımada etkisi vardır. Bununla birlikte bireylerin söz konusu kaynaklardan yararlanmasını sağlayan vasıta, okumadır. Bir toplumdaki okuma bilinci ve okur sayısı ne kadar çoğalır, o toplumun gelişen, değişen dünyaya ayak uydurma ve ilerleme hızı o derece artacaktır. Dolayısıyla okuma alışkanlığıyla ilgili problemler de hem bireysel hem toplumsal düzeyde çözümlenmesi gereken ortak bir sorundur.

## 2.6. Okuma ve Anlama:

Çağımızda bireylerin hızla gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlayarak yapıcı ve yaratıcı nitelikler kazanmaları; iletişim kurma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarına bağlıdır. Bu üst düzey becerilere sahip bireylerin yetişmesi ise bireylere anlama ve anlatma gibi temel yeterliliklerin kazandırılmasıyla mümkündür.

Anlamak kavramı Türkçe Sözlük'te "1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek. 3. Sorup öğrenmek. 4. Doğru ve yerinde bulmak. 5. Birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek." (TDK, 2005: 112) olarak tanımlanmıştır. Metinde anlatılmak istenen yorumlamak olarak da tanımlanabilen anlama, Aktaş ve Gündüz (2002: 57)'e göre "Okunan bir metnin yahut dinlenen bir konuşmanın içeriğinin ve mesajının algılanmasıdır." Anlamayı, Çakıcı (2005) metnin bildirdiği anlamı doğru olarak kavramak şeklinde değerlendirirken, Karakuş (2005: 91) "Görülenlerden, duyululardan, okunanlardan veya bir kelimedenden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istendiğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinme" şeklinde bir tanımlamıştır. Bilgilerin zihinde işlenmesine dayalı olan anlama, Çiftçi (2007: 62)'ye göre "Yazılanların anlamını keşfetme, onlar üzerinde fikir yürütme, sonuçlar çıkarma, çıkarılan sonucu değerlendirme biçimidir."

Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki altı basamaktan biri olan kavrama düzeyi, anlama düzeyidir ve anlama, bilişselciler tarafından bilimsel açıdan ele alınarak şu şekilde ifade edilmiştir: "Bilişsel psikolojiye göre bir metin fikirler iletir. Okuma sürecinde bu fikirler yumağını izleyen okuyucu, fikirler arasından seçim yapar ve onları zihnine aktarır. Anlama; fikirlerin metinden okuyucunun zihnine aktarılması, harflerin şifrelerinin çözülmesi ve tümcelerinin yorumlanmasıyla gerçekleşir" (Haberlant, 1994, aktaran Çakıcı, 2005: 21-22) .

Araştırmacı ve yazarların konuyla ilgili yaptıkları tanımlar doğrultusunda

denilebilir ki anlama; bir metnin derinliğine inme, metindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri bulup bunların birbiriyle ilişkisini inceleme, metinle ilgili yorum, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel faaliyetleri içeren bir süreçtir.

“Eskiden ‘anlama’ denilince ‘yazıların şifresini çözme’ anlaşılır ve metni anlamak için defalarca okunması gerektiği düşünülürdü. Daha sonraları ‘Okumak anlamaktır.’ görüşü ortaya atıldı. Böylece anlamak için metinlerin derinlemesine incelenmesi çalışmalarına ağırlık verildi ve bu anlayış uzun yıllar sürdürüldü” (Güneş, 2009: 189). Günümüzde ise anlama, öğrenme alanı olarak ele alınmaya; ‘zihinsel becerileri ve zihinsel yapıyı geliştiren anlama’ unsurunun üzerinde durulmaya başlanmıştır.

“Anlama, okuma vasıtasıyla yazılı metinlerin mesajını alma; dinleme yoluyla da konuşma ve sesleri ayırt edip kavramaya dayanan iki önemli öğrenme alanından oluşmaktadır”(Göçer, 2007: 18). Okumayı verimli kılan unsurlardan biri, anlama ve bilgileri organize etmedir. Okuma ve anlama her ne kadar iki farklı kavrammış gibi görünse de, esasında birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Çeşitli araştırmacıların da belirttiği gibi okumak, anlamak içindir; yani anlamak okumanın sonucu değil, temelidir. Bir bireyin kendini geliştirmesi, üst düzey becerilere sahip olması, zengin kaynaklardan yararlanarak bunları yorumlayabilmesi okuduğunu anlama becerisine sahip olmasına bağlıdır. Anlama, okuma öğretiminin esas amacıdır; okuma ise düşünceyi belirlemek ve anlamı kavramak amacıyla yapılır. Bunun için okuma öğretiminin, anlama ile sonuçlandırılıp bütünleştirilmesi gerekir.

Okuduğunu anlama, yazılı bir metindeki gerekli bilgiyi olabildiğince etkili bir şekilde ortaya çıkarmaktır. Bu kavram; 1970’li yıllardan bu yana araştırmacıların inceleme sahasındadır. Araştırmacılar okuduğunu anlama öğretiminin; gerekli stratejilerin öğrencilere öğretilmesini, söz konusu stratejilerin öğretimde aktif olarak kullanılmasını ve bunun alışkanlık hâline getirilmesini gerektiren uzun süreli bir sorumluluk olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Okuduğunu anlama, sadece metindeki küçük yapıları, kelimeleri kavramak;



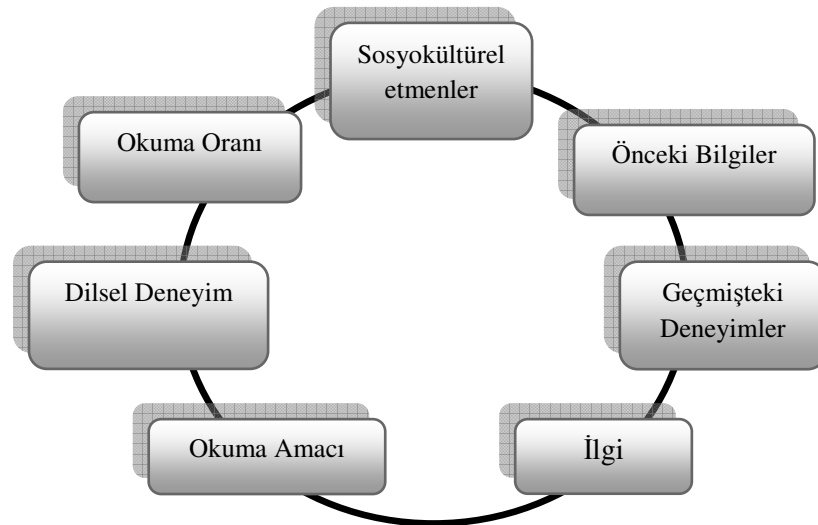
sözcükleri seslendirmek ya da ezberlemek değildir. Okuduğunu anlayan birey metinden aldığı bilgileri zihninde rahatlıkla işler, onu düzenler; sözcüklerden cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafa sonra da konuya rahatça ulaşabilir.

F. B. Davis bir yazıyı anlamış olmak için altı amaca erişmiş olmanın gerekli olduğunu söyler:

1. Yazının konusunu (temasını) anlamak
2. Sözcükleri, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak
3. Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek
4. Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek
5. Söz sanatlarını anlamak
6. Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek (Göğüş, 1978: 72).

Okuduğunu anlama süreci okuyucunun konuya, yazara, yazı türüne aşina olup olmamasına göre değişir. Bunun yanı sıra bir bireyin okuduğunu anlama yeteneğinin seviyesi ise; içinde bulunduğu çevre, almış olduğu eğitim, ön bilgilerinin zenginliği, kelime hazinesi, muhakeme yeteneği gibi faktörlere bağlı olarak değişir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerle ilgili sınıflamayı Flippo, Lindsey ve Cheek (1989: 151) şu şekilde sunmuştur:



**Şekil 4:** Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Etmenler (aktaran Özyılmaz, 2010: 25)

Okuduğunu anlamada etkili olan faktörlerle ilgili diğer bir sınıflamayı Coşkun (2006: 172-173) şu şekilde sunmuştur:

1. Metinle ilgili faktörler:

- Metnin türü
- Metnin anlatım düzeni, yapısı
- Metnin dil ve üslûbu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu vs.)
- Metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılığı, satır uzunluğu, punto büyüklüğü vs.).

2. Okuyucu ile ilgili faktörler:

- Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi
- Okuyucunun metne ilgisi
- Okuyucunun okuma amacı
- Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu
- Okuyucunun kelime hazinesi.

Temizkan (2007: 32-33) da okuduğunu anlamada etkili olan bazı unsurların bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Okuma etkinliğinin yerine getirilmesini sağlayan beyin ve göz gibi organların görevlerini sağlıklı bir şekilde yapması
2. Okuduğunu anlamayı geliştiren okuma stratejilerinin kullanılması
3. Okuma etkinliğinin günlük hayattaki öneminin ve gerekliliğinin farkına varılması.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazandırılmasında, ölçülmesinde aşağıdaki temel öğeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- 1- Sözcüklerle ilgili olarak (Kavrama Düzeyi)
  - a) Sözcüklerin doğrudan veya dolaylı anlamlarını kavrayabilme
  - b) Sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldıklarını belirleyebilme
- 2- Cümlelerle ilgili olarak (Yargı Düzeyi)
  - a) Cümlelerin yapı, anlam ve anlatım özelliklerini tanıyabilme
  - b) Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme
- 3- Paragrafla ilgili olarak (Düşünce Düzeyi)
  - a) Paragraftaki düşünceyi belirleyebilme

b) Paragraftaki ana düşünceyi yan düşüncelerden ayırabilme (Özçelik 1989:16).

Anlamanın gerçekleşmesini sağlayan ilk aşama metindeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarının doğru bilinmesi ile olur. Ancak “okurken anlamayı etkileyen tek unsur kelimenin tanınması da değildir. İmlânın, noktalama işaretlerinin ve o dile ait anlam özelliklerinin de bilinmesi gerekir. Aksi hâlde eksik ve yanlış anlama meydana gelir”(Özbay, 2006: 14).

“Anlama, iletilmek istenen mesajın, okurun zihninde hiçbir yanlış olmaksızın canlanmasıdır. Yanlış olduğu takdirde yanlış anlama gerçekleşir ki bu bağlamda okuma sürecinde bireyi olumsuz yönde etkileyecek yanlış anlamanın üzerinde durmak gerekir. Okunan yazının anlamını kavrayamamak, yeterince anlamamak ya da yanlış anlamak çok görülen olaylardandır” (Güneşli, 2003: 27). Bir metinde anlatılanları eksik ya da yanlış anlamanın başlıca sebepleri ise şunlardır:

1. Metinde geçen kelimelerden, anlamı okuyucu tarafından bilinmeyenlerin çok olması
2. Yazarın anlatımının söz sanatlarıyla bezenmiş olması
3. Ele alınan konuya ya da üzerinde durulan kavrama okuyucunun aşına olmaması
4. Metinde ele alınanları karşıt ya da tutarsız düşüncelerle birleştirme gayreti
5. Okuyucunun, yazarın ana düşünceyi hazırlamasına, ele aldığı konuyu değişik açılardan değerlendirmesine yardımcı olan yan düşüncelerden birine takılıp kalması
6. Öznel anlama: Bir metinde anlatılanları tam anlamıyla bir süzgeçten geçirmeden, doğrudan doğruya kabul etmek öznel bir anlamadır ki böyle bir durum hem eksik hem de yanlış anlamaya sebep olur (Yakıcı, 2005: 262).

Okuduğunu anlama ve okuma becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar okuduğunu anlama başarısı ile diğer dersler arasında ilişki olduğunu, okuduğunu anlamada yetersiz

olan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olmalarının beklenemeyeceğini belirtmektedir. Öğrenci ya da yetişkin, günümüzde herkes dünden daha çok okumak zorundadır. Çünkü okumaya; öğrenci olarak okuldaki başarıyı artırabilmek, yetişkin olarak kendini geliştirebilmek, gelişmeleri takip edebilmek ve yenilikleri öğrenebilmek için her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç zincirinde dilin; dolayısıyla okuma ve anlamamanın rolü büyüktür. Öğretim süreci içerisinde bireylerin okuduklarını anlama yeteneklerini geliştirebilmek için önce kişinin zihnini geliştirmeye; sonra da kişiye yönelik, anlamaya yararlı birtakım tutum ve alışkanlıklar kazandırmaya yardımcı olunmalıdır.

Yakıcı (2005)'nin yanı sıra Aşlıoğlu (1993) ve Çiftçi (2007)'nin de çalışmalarında sundukları üzere; anlama, eski bilgilerin yeni bilgilerle bütünleşmesinin sonucu oluşan algılamadır. Bu algılama yeteneğinin geliştirilmesi için öncelikle zihnin geliştirilmesi gerekir. Türkçeyi ve onun anlatım yollarını tanımak, edebî türlerin düzenleniş planlarını bilmek, tecrübelerden faydalanmak, sinema, tiyatro, radyo gibi iletişim araçlarından dolayı yollardan yararlanmayı öğrenmek, sözcük dağarcığını genişletmeye çalışmak anlamayı geliştiren zihinsel öğelerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra eğitim-öğretim süreci içinde sınıf ortamında yaptırılan sınıflama, ilişki kurma, sıralama, eşleştirme, tahmin etme, özetleme ve tartışmaya yönelik etkinlikler ve oluşturulan okuma ortamları öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve ilgilerinin değişmesini ve böylelikle anlamamanın gelişmesini sağlayacaktır.

## 2.7. Metin Okuma Süreçleri:

İlgili alanyazın içerisinde de ifade edildiği üzere okuma, metin ile okur arasında gerçekleşen hem fiziksel hem de zihinsel yönleri olan çok yönlü, çok boyutlu bir etkileşim sürecidir. Anlama ise yazının ya da herhangi bir konuşmanın ne demek istediğinin algılanmasıdır. Birbiriyle bağlantılı olan bu iki öge, okuduğunu anlama sürecini oluşturur. Okuma ve anlama sürecini başarıyla atlatmak ve süreç sonunda etkin okuma alışkanlığını kazanmak isteyen okurların, metinle etkileşime geçmeden önce farklı metin türlerine göre hangi okuma tutumunun geliştirileceğini bilmeleri

gerekmektedir. Çünkü okunan metnin türü, yapısı, dili ve zorluk derecesi o metni anlamayı etkileyen hususlardır. Bu nedenle çeşitli okuma modelleri tasarlanmış ve geçerliliği uygulamaya sunulmuştur.

Bilişsel psikoloji ve ruh dilbilim alanında yapılan araştırmalar ve metindeki dilsel özelliklerin nasıl algılandığı, nasıl işlendiği konularına açıklık getirmek için yapılan birçok araştırmanın sonucunda, bazı okuma modelleri geliştirilmiştir. Bu modelleri, farklı bakış açılarına ve işlemin yönüne göre belirleyen çok sayıda gruptan söz edilebilir. Bunlardan bazıları işlemcinin rolünü temel alırken; bazıları belleğe, bazıları otomatik süreçlere, bazıları da işlemin derinliğine odaklanmaktadır. Fakat hepsi de okuma sırasındaki zihinsel işlemleri açıklamayı amaçlamaktadır (Kuzu, 2003: 78).

Model kavramı, “doğrudan gözlenemeyen bir işlem için düzenli olarak yapılan ve daha sonra deneysel çalışmalar yoluyla denenebilen varsayımlar” şeklinde tanımlanmaktadır (Keçik ve Uzun, 2004: 141). Araştırmacılar tarafından oluşturulan okuma modellerinin eksik ya da fazla yönleri doğrultusunda, alternatif model sınıflamaları da yapılmıştır; fakat bunların genel olarak kabul gören modellerden farklı tarafları bulunamamıştır.

Başlıca okuma modelleri (okuma süreçleri) şunlardır: Bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel model.

#### 2.7.1. Bütünleştirici (bottom up) okuma süreci:

‘Aşağıdan Yukarıya Modeli’ veya ‘İç Doğrultulu Model’ olarak da adlandırılan bu okuma sürecine göre okuma; okuyucunun öncelikle harfler, heceler ve sözcükler gibi en küçük parçaları tanıyarak metindeki mesajları yeniden oluşturduğu, aşamalı, doğrusal bir süreçtir. “Bütünleştirici çözümlenmeler, metin ya da metin parçaları gibi uyaranlarla başlar”(Karatay, 2007: 29-30). Okuyucu metinden bağımsız değildir; fakat metne kendinden bir şey de katmaz, sadece yazarın vermeyi amaçladığı anlamı, harfleri ve sözcükleri tanıyarak metni yeniden yapılandırmaya çalışır.



**Şekil 5.** Bütünleştirici Okuma Modeli

Bütünleştirici okuma sürecinde bilgi; ilk düzeyde, harf karakterinden sese dönüşür. İkinci düzeyde, sestən sözcüğe dönüşür. Daha sonra ise üçüncü düzeyde sözcükler, cümleleri ve dolayısıyla anlam bilgi sistemini, derin yapıyı oluşturur.

Bu model ses, harf tanıma gibi düşük düzey anlama süreçlerini açıklamaktadır. Okuma ve anlama, okuyucunun art alan bilgisini ve dünya bilgisini devreye sokarak metne zihinsel bir bakış açısıyla bakmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra “bu modelin açıkladığı biçimde işleyen okuma ediminin kısa süreli belleğe çok yük getireceği ve böylece bireyin anlam ilişkileri kurmada zorlanacağı düşünülmektedir” (Keçik ve Uzun, 2004: 142). Bu nedenlerden ötürü model eleştirilmiştir.

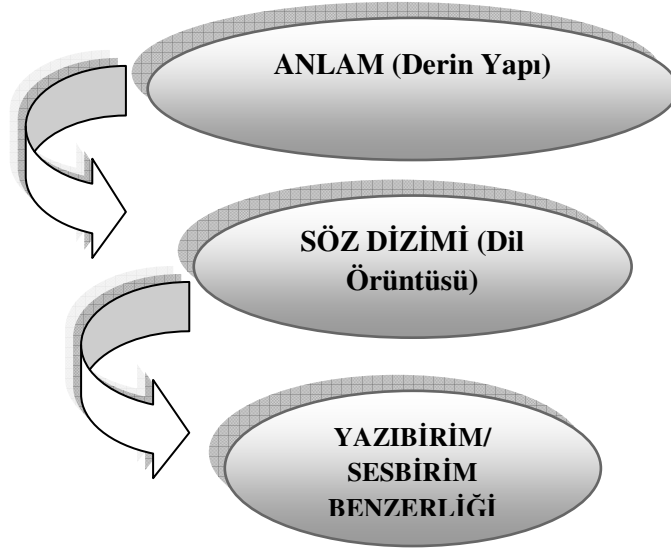
#### 2.7.2. Çözümleyici (top down) okuma süreci:

‘Yukarıdan Aşağıya Modeli’ veya ‘Dış Doğrultulu Model’ olarak da adlandırılan bu okuma süreci; bütünleştirici okuma modelinin okumayı edilgen bir etkinlik görmesi açısından bazı kuramcılar tarafından eleştirilmesi nedeniyle ortaya çıkarılmıştır.Çözümleyici modelde, bilgi yukarıdan aşağıya doğru yol alır, bu yüzden sözcükleri tanımlama önemlidir. Okuyucunun art alan bilgisi de burada önemli bir rol oynamaktadır; okur etkin bir katılımcıdır, derin yapıları tahminleriyle çözümleyerek anlama ulaşır.

Goodman; okuma ediminde görsel, algısal, yapısal ve anlamsal olmak

üzere dört evrenin varlığından söz eder. Okur, etkin okuma için anlamsal evreye odaklanmak zorundadır. İlk üç evre anlamsal evre için basamak oluşturur, araçtır. Bilgi işleme organı olan beyin bu dört evreden geçerken ‘tanıma-başlatma, tahmin, onaylama, doğrulama, sonlandırma’ olmak üzere beş işlem gerçekleştirir (Kuzu, 2003: 80; Karatay, 2007: 30).

Belirtilen işlemler okurun anlamsal evreye ulaşması için sadece birer araçtır. Bu model; okumayı “okuyucunun, dilin sözdizimsel ve anlamsal sistemlerini kullanarak anlamı yeniden oluşturduğu bir tür ruh dilbilimsel *tahmin etme oyunu*” (Goodman, 1970: 102) olarak tanımlar.



**Şekil 6.** Çözümleyici Okuma Modeli

Anlamın yeniden oluşturulmasının üzerinde duran bu modelde “okuyucu öncelikle zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüğü tanımlar ve daha sonra dilin sözdizimsel ve anlamsal sistemlerini kullanarak sözcüğün metin içindeki anlamını tahmin etmeye çalışır” (Grabe ve Stoller, 2002: 13).

Okuma sürecini açıklamak için getirilmiş olan çözümleyici model de harfleri anlamlandırma, yazılı metnin şifresini çözme becerilerini göz ardı etmesi sebebiyle eleştirilmiştir.

### 2.7.3. Etkileşimsel (interactive) okuma süreci:

‘Bütünleyici’ ve ‘Çözümleyici’ okuma modellerine yapılan eleştiriler göz önünde bulundurularak her iki modelin eksikliklerinin ortaya konulmasıyla yeni bir model sunulmuştur. Çalışmalarda ‘Etkileşimsel Model’ veya ‘İnteraktif Teori’ adlarıyla da geçen bu modele göre belleğin işleyişi önemlidir ve “beyin; anlamlandırma sürecinde sözcük, tümce, metin içi bağlam ve metin dışı bağlam arasında sürekli bir ilişki izlemektedir. Bir bilgi kaynağı diğerini etkilemekte, anlama ulaşmasında bireye yardımcı olmaktadır” (Keçik ve Uzun, 2004: 144).

Etkileşimsel modelde; okuyucunun metin hakkında önceden bazı bilgilere sahip olması, okuduğunu anlama becerilerini etkiler. Bu bilgilere okuyucunun hayatta edindiği bütün deneyimler, metinlerin düzenlenişi, okuyucunun ana dili bilgisi ve metni anlamak için kullandığı tecrübeleri de dâhildir. Söz konusu model, hem metindeki sözcüklerin doğru işlenip yorumlanmasına hem de tahminlere ve art alan bilgisine önem verir. Okuma sürecinde, ipuçları göz aracılığıyla beyne aktarılır; beyin de var olan bilgi ile yeni bilgiyi eşleştirir.

Anlamanın değişik bilgi kaynakları arasındaki etkileşimle gerçekleştiğini öne süren etkileşimsel model, etkileşimin iki düzeyinden söz etmektedir. Birincisi, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim, metindeki bilgiyle metne taşıdığı bilgiyi kullanarak anlamayı sağlayan okuyucunun, anlamla karşılaşmasını içermektedir. İkincisi, aşağıdan yukarıya (bütünleştirici) ve yukarıdan aşağıya (çözümleyici) modellerinin etkileşimidir (Esmer, 2010: 30).

“Rumelhart’ın etkileşimsel modelinin beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliği, okuduğunu anlama süreci ile ilgili ‘şema teorisi’ kuramlarının öne çıkmasını sağlamıştır” (Karatay, 2007: 31). Şema kuramına göre; bir metni anlamak, okuyucunun önceki bilgileriyle metin arasındaki etkileşimsel ilişki sonucu oluşur. Şema kuramları, okurun zihninde var olan dünya bilgisinin yerini, bilginin yorumlanması ve depolanması sırasında üstlendiği işlevleri açıklamaya çalışır. Bu kurama göre okur, okuduklarını dünya bilgisiyle bütünleştirebilirse etkili okuma-anlama



becerisine ulaşır. Şemalar betimlemelerdir, tanımlamalar değildir ve “şema bilgileri çevremizdeki nesne, yer, canlılarla ilgili olabileceği gibi; okuduğumuz metnin türüne, sayfa düzenine ilişkin de olabilir” (Keçik ve Uzun, 2004: 145-146).

Okuma sürecinde okuyucuyu yönlendiren okuma modellerinin ortaya çıkması, okuduğunu anlamada okuyucunun kullanacağı çeşitli tekniklerin ve stratejilerin belirlenmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmalar; kişinin bilinçli ve kalıcı okuma sürecini planlaması, başlatması, sürdürmesi ve değerlendirmesinin etkin okuma stratejilerinin kullanılmasıyla mümkün olacağını göstermektedir. Bu noktada konunun daha iyi anlaşılabilmesi için okuma stratejilerinin tanımlanması ve sınıflandırılması üzerinde durulmasında yarar görülmektedir.

## 2.8. Okuma-Anlama Stratejileri:

Okuma, eğitim süreçleri başta olmak üzere yaşamın her konusunda bilgi kazanımı ve aktarımının temel yollarından biridir. Okuduğunu anlama, metin üzerinde bilişsel çaba gerektirir ve “öğrenme sürecinde etkili, verimli bilgi edinmeyi sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ana dili derslerinde, okuma sürecine ilişkin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirecek kavrama etkinliklerine, stratejilerine ve/veya okuduğunu anlama tekniklerine yeteri kadar yer verilmesi ile gerçekleştirilebilir” (Karatay, 2009: 60). Yapılan araştırmalar iyi okuyucuların, etkin bir şekilde okuyabilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak anlamlandırma sürecini oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Etkili stratejiler kullanarak metinler üzerinde bazı işlemler uygularlar, artalan bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirirler. Bilinçli ya da bilinçsiz kullanılan strateji ve tekniklerin bütünü, okuduğunu anlamının verimliliğini etkileyecektir, bu yüzden strateji ve tekniklerin önemi büyüktür.

Genel olarak araştırmalarda, “izlenen yol, izlem” olarak tanımlanan strateji kavramı, Türkçe Sözlük’te “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” (TDK, 2005: 2032) şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin, okuma

becerisi kavramıyla yakın bir anlamı olduğu için kısa ve net bir tanımı yapılamamıştır. Bazı araştırmacılar strateji ile beceri kavramlarının farklı olduğunu savunurken, bazı araştırmacılar ikisi arasında bir fark olmadığını ileri sürmüşlerdir. “Nuttall (1996) bu iki kavram arasında anlam açısından herhangi bir farklılık olmadığı görüşünü savunmaktadır” (aktaran Ay, 2008: 10). Alexander, Graham ve Haris (1998: 135) ise stratejiler ve beceriler arasında iki fark olduğunu öne sürmüştür. Bunlar: “edim (performans) otomatikliği ve öğrenci farkındalığı ya da kasıtlılığdır” (aktaran Birincioğlu, 2006: 53). Bunun yanı sıra Urquhart ve Weir, stratejilerle beceriler arasında şu farkların olduğunu belirtmiştir:

1. Stratejiler okur merkezli iken beceriler metin merkezlidir. Beceri sınıflandırmaları; metne odaklanmaya meyilli olmalarına rağmen, stratejiler okur temelli etkenler içerir.
2. Stratejiler okuyucunun bilinçli davranışlardır, hâlbuki beceriler bilinçsiz olarak ortaya çıkarlar. Yani beceriler otomatiklik seviyesindedir, stratejiler bu seviyeye ulaşamazlar.
3. Stratejiler, becerilerin aksine problem çözmek için kullanılırlar (aktaran Sim, 2007: 23-24).

Genel olarak araştırmacılar beceri kavramını; her kullanıldığında aynı şekilde uygulanan, etkinleştirilmeyen, otomatik ya da rutinleşmiş bilgi işlem teknikleri olarak kabul ederken; strateji kavramını sıradan tekniklerin yetersiz kaldığı durumlarda okuyucu tarafından bilinçli olarak seçilerek kullanılan yöntemler, kasıtlı davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Bununla beraber okuduğunu anlama stratejileri üzerine pek çok araştırmacı görüş bildirmiştir: Block (1986: 465)’a göre okuduğunu anlama stratejileri “Okuyucuların ne şekilde okuduklarını, ne tür metinsel ipuçları yakaladıklarını, okuduklarını nasıl anladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını gösterir” şeklinde değerlendirirken, Tercanlıoğlu (2004) stratejileri okuma amaçlarına göre bilinçli olarak kullanılan özel eylemler olarak tanımlamıştır. Karatay (2007: 29)’a göre okuma stratejileri “okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır.” Bu duruma

farklı bir açıdan yaklaşan Temizkan (2008) ise okuma stratejilerini anlamayı, öğrenmeyi gerçekleştirdiği için öğrenme stratejisi kavramının içinde ele almıştır.

Kırkkılıç ve Akyol (2007: 33)'a göre ise okuduğunu anlama stratejileri;

1. Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını
2. Organizasyonel yapının anlaşılmasını
3. Dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşmasını
4. Okuma sürecine etkin katılımı
5. Materyal içeriği ile kişisel yaşantılar arasında bağlantı kurmayı
6. Okunanın yeterli şekilde eleştirilip değerlendirilmesini
7. Okunanın hafızada uzun süre kalmasını ve çabuk hatırlanmasını sağlar.

Görüşlerde de belirtildiği üzere okuduğunu anlama stratejileri; okunan metni anlamayı geliştirmek, okuma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele etmek, kavrama ve yorumlamadaki başarısızlıkları ortadan kaldırmak adına okuyucu tarafından uygulanan çalışmalardır. Okuduğunu anlama sürecinde iyi okuyucular, okuduklarını daha rahat ve kolay anlamak için bilişsel becerilerini geliştirerek stratejileri sistematik olarak kullanır. Fakat zayıf okuyucular bu stratejileri etkin biçimde kullanamayan okuyuculardır ve bu okuyucuların stratejileri kullanamamalarının nedenleri ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okurken kavrama düzeylerini izlemedeki başarısızlıkları
2. Okuma stratejilerinin, okumalarında bir farklılık yaratmayacağına inanmaları
3. Okudukları metnin özellikleri ile ilgili bilgi eksiklikleri
4. Metne olan ilgisizlikleri ve strateji kullanmaya isteksiz oluşları
5. Okuma stratejileri konusundaki olumsuz düşünceleri ve genel kanılarının etkili stratejileri kullanmayı engellemesi (Karatay, 2007: 38-39).

Okuduğunu anlama stratejilerinin sınıflandırılması ise pek çok araştırmacının inceleme sahasına girmiştir. Okuma stratejilerini sınıflandıran araştırmacıların amacı,

etkili okuma ve anlamayı sağlamaktır; fakat bunun için her birinin kullandığı yöntem birbirinden farklıdır. Genel olarak kabul gören sınıflandırma ise “okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri”nden oluşan bir süreci kapsamaktadır. Bu stratejilere bağlı olarak oluşan okuma etkinliğinde, her bir kısım için hedeflenen amaçlar ve okuyucunun üstleneceği görevler farklılık göstermektedir.

### 2.8.1. Okuma öncesi stratejileri:

Okuma öncesi stratejileri; okuyucunun amacını ve metinden ne almak istediğini belirlediği, okumaya hazır duruma gelmek için kullanmayı öğrendiği stratejilerdir. “Bu stratejiler öğrencilere; yazarın ne anlatmaya çalıştığı, bilginin nasıl kullanılabilceği, bilgiyi almaya ve depolamaya yarayacak zihinsel bir kümenin nasıl oluşturulabileceği konusunda yardımcı olur” (Birincioğlu, 2006: 45). Metinden genel bir anlam çıkarmak amacıyla nelere dikkat edeceğine karar verme, okuma amacını belirleme, görsellerden konuyu tahmin etme; amaca yönelmeyi, metni kavramayı ve metin hakkında yordama yapmayı kolaylaştırır. Eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmak, yeni kelimeleri tanımak, tahmin yürütmek gibi stratejiler bu bölümde işletilir.

**Tablo 2.1: Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Hedefleri (Gürses 2002:21)**

<b>Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Hedefleri</b>	Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek
	Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak
	Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek
	“Nerede?” ve “Nasıl?” sorularının cevabını bulmak
	Konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere güven duygusu vermek
	Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle anlamını bilmedikleri kelimeler arasında bağlantılar kurmasını sağlamak
	Öğrencilerin ön inceleme yoluyla metne karşı ilgilerini yükseltmek, metne katılmalarını sağlamak
	Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak
	Başlık hakkında konuşmalarını sağlamak
	Öğrencilerin dikkatlerini yeni kelimelere çekmek

### 2.8.2. Okuma sırası stratejileri:

Okuma sırası stratejileri, öğrencilerin seçilen metni okurken kullanmayı öğrendikleri stratejilerdir. Bu stratejiler, okuma öncesinde belirlenen amaç ve alt

amaçlara ulaşma durumunun gözden geçirilmesi, gerektiği durumlarda kullanılan stratejinin okuma esnasında değiştirilmesini içerir. “Bu stratejilerle iki temel problem çözülmek istenir: Birincisi yazarın mesajı, yazarın okuyucuların ne anlamasını istediğidir; ikincisi ise yazarın mesajının altında ne gibi anlamlar yattığının bulunmasıdır” (Duffy ve Roehler, 1989, aktaran Özyılmaz, 2010: 34). Burada okuyucu; okuma öncesinde belirlediği amaçlara göre okuduğu metni değerlendirir, anlama düzeyini kontrol eder, eksik ve yanlışlıkları gidermeye çalışır. Okuyucunun farkındalığını artırmak adına kullanılan bu stratejiler; okuyucunun okuma sürecini başarılı bir şekilde izlemesine ve yönlendirmesine yardımcı olur, anlamı kuvvetlendirir.

**Tablo 2.2:** Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerin Hedefleri (Gürses, 2002: 22)

<b>Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerinin Hedefleri</b>	Yönlendirmeler ve sorular yardımıyla öğrencilerin metinle etkileşimlerini sağlamak
	Öğrencilerin, yazarın belirttiği amacı anlamalarını sağlamak
	Okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak
	Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak
	Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak
	Öğrencilere, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak
	Okuma sırasında öğrencilere kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak
	Paragrafların ve metnin bütününe ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak
	Metin içinde özel bir bilgiyi aramak
	Metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak
	Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak
	Metinde verilen mesajla ilgili not almak

### 2.8.3. Okuma sonrası stratejileri:

Okuma sonrası stratejileri, okuyucuların seçilen metni okumayı bitirdikten sonra kullanmayı öğrendiği stratejilerdir. Bu stratejiler okuma sona erdikten sonra yapılan işlemin değerlendirilmesine, okuyucunun geriye bakarak metnin içerdiği mesajı düşünmesine ve olası ya da verilmek istenen anlamları çıkarmasına yardımcı olur. Okunan metnin tamamının eksiksiz kavranıp kavranmadığını, okuma amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiğini, metinle ilgili tahminlerin doğruluğunu denetler. “Kazanılan bilgi ve düşünceleri başkalarıyla tartışarak çoğaltma, eleştirme becerisini geliştirme, okuma zevki ve alışkanlığını pekiştirme bakımından okuma sonrası stratejilerinin ayrı bir önemi vardır” (Karatay, 2007: 42). Bu etkili anlama stratejileri, “okuma sonrası, eski bilgilerle yenileri arasında ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sentezlenmesi metni

okuduktan sonra da üzerinde düşünülmesini sağlamaktadır” (Çöğmen, 2008: 11).

**Tablo 2.3:** Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerin Hedefleri (Gürses, 2002: 23)

<b>Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerinin Hedefleri</b>	Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak
	Yazma etkinliklerinde metnin planından yararlanarak öğrencilere deneyim kazandırmak
	Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak
	Okuma deneyimini genişletmek
	Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak
	Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin önceden sahip olduğu bilgileri birleştirmek
	Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak
	Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliğini değerlendirmek
	Metinden öğrenilen yeni kelimeleri ve yapıları yazma etkinliklerinde kullanmak
	Metinle ilgili sorulara cevap vermek
	Metindeki önemli yerlerin altını çizmek
	Metinle ilgili olarak sınıf içi etkinliklere katılmak
	Metnin bazı bölümlerini tartışmak

Okuduğunu anlama stratejileri, anlamının güçleştiği durumlarda okuyucunun performansını geliştiren yapılandırmacı süreçlerin aktif bir parçasıdır. Araştırmacılar tarafından okuma ve anlamayı geliştirmek için yapılan farklı sınıflamaların yanı sıra benimsenen; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejilerin uygulandığı sınıflamadır. Bu sınıflamadaki stratejiler, okuyucuların metnin üzerinde çalışmalarını, anlamayı sınamalarını ve okudukları ile kendi bilgileri arasında bağlantı kurmalarını sağlar.

Karatay (2007: 39-43) çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerini şu şekilde tasnif etmiştir:

**Tablo 2.4:** Karatay (2007)'in Okuduğunu Anlama Stratejileri Sınıflandırması

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler
<b>Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)</b>	Okuma amacı belirleme
	Metni gözden geçirme
	Bilgileri harekete geçirme
	Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma
	Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme
	Hangi noktalara yoğunlaşılacağına karar verme
	Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme
	Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma
	Okuma hızı belirleme
<b>Okuma Sırasında Stratejiler (Düzenleme Stratejileri)</b>	Okurken not tutma
	Okuma hızını ayarlama
	Dikkat dağınıca okunan kısma tekrar dönme
	Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
	Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
	Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma
	Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
	Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
	Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme
	Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
	Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formüle etme
	Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme
Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma	
<b>Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)</b>	Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
	Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
	Metinde geçen düşünceleri özetleme
	Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme
	Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
	Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
	Metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme
	Metnin tamamında işlenen ana düşüncüyü özetleme
Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma	

Okuma ediminde etkili olan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinden hangisi kullanılırsa kullanılsın okuma sürecine dâhil olan okuyucu, önceki bilgilerle yeni bilgilerini ilişkilendirip bu süreci yönlendirip değerlendirerek okuma sürecinden en üst düzeyde verimi alır.

Eğitim-öğretim ortamlarında öğreticiler tarafından uygun strateji, yaklaşım ve modeller uygun yerlerde kullanılabilirse; öğrenciler okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası aşamalarda stratejileri başarıyla uygulayarak amaçlarına ulaşırlar.

Ayrıca eğitim alanındaki yeni yaklaşımlar başta eğitim kurumları olmak üzere öğretmen ve öğrencinin kendini güncellemesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, gelişmelere bağlı olarak eğitim programlarında kullanılan strateji, yaklaşım ve modellerin de güncellenmesi, ihmal edilmemesi gereken bir hususlardan biridir.

Bu araştırmanın temel çatısını oluşturan özetleme ise okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan stratejilerden biridir. Okuma sırasında anlamamanın gidişatını belirlemek, düzenlemek adına yararlanılırken, okuma sonrasında anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek, değerlendirmek adına kullanılır. Özetlemenin tesadüfî yöntemlerle yapılması mümkün değildir. Bu doğrultuda özetlemeye ait tanımlar ve özet metin oluştururken kullanılması gereken yöntemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## 2.9. Özetleme:

Dinleme ve okuma yoluyla elde edilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek birleştirilmesi, anlamlandırılması olan anlama, öğrenmenin temelidir. Türkçe öğretim programı içerisinde; ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, özetleme gibi anlamaya ve çeşitli zihinsel becerilere yönelik kazanımlar yer almaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, etkili ve iyi okuyucuların söz konusu kazanımlara dönük zihinsel etkinlikler kullanarak yapılandırmacı bir süreç geçirdiğini ortaya koymaktadır. “Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlama, bir zihin modeli oluşturma aracıdır. Öğrencinin metindeki bilgileri seçme, düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemlerini sürekli yapması, zihninde bir model oluşturmasını gerekli kılmaktadır. Buna ‘anlama modeli’ denilmektedir” (Güneş, 2010: 105-106). Modele göre öğrenci, kendine bakış açısı ve bir dünya algısı oluşturmalıdır. Bunun için ise çeşitli strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerle öğrencilere yardımcı olunmalıdır.



Önce de ifade edildiği gibi okunan bir metnin anlamlandırılması ile ilgili stratejiler; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçlerden oluşmaktadır. “Stratejilerin büyük bir çoğunluğu, okuma öncesinden başlayan ve okumanın sona ermesini de içine alan bir süreci kapsamaktadır. Soru sorma stratejileri, özetleme stratejileri bu konuya örnek olarak verilebilir. Bu stratejiler sadece metnin okunma sürecinde değil aynı zamanda okuma işleminin sonrasında da uygulanan stratejilerdir”(Yazıcı, 2006: 22-23).

Öğrenme ve okuma stratejilerinden biri olan özetleme Türkçe Sözlük'te “1. Bir yazı, konu, söz veya filmin içeriğini daha az sözle anlatmak, özünü vermek, kısaltmak, hülasa etmek.” (TDK,2005: 1747) şeklinde tanımlanmıştır. Garner (1987: 301)'a göre özetleme “Metne yoğunlaşarak ve gerekli kuralları uygulayarak metindeki hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğunun belirlendiği sözlü ya da yazılı ifadelerdir.” Görgeç (1997: 21) özetlemeyi “Metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapı oluşturma” olarak tanımlarken, Kuzu (2003), özetlemeyi metnin ana konusunun ortaya çıktığı düzlem olarak kabul etmiştir. Keçik ve Uzun (2004: 88)'a göre “Sözlü ya da yazılı bir metnin ayrıntılardan arındırılıp önemli noktalarının verildiği yazılı ya da sözlü olarak sunulan kısa anlatımlar” olan özetleme, Belet (2005: 49)'e göre “Genel fikrin kısa bir yapıda ifadesi ya da geniş bir materyalin birincil fikirler doğrultusunda kısaltılmasıdır.” Metnin ana yapısının bozulmadan belli bir plan doğrultusunda kısaltılmasıyla oluşan özetleme, Temizkan (2007: 84)'a göre ise “Kişinin bir konuyu kendi sözcükleriyle anlattığı, ana düşünceyi ve bunun bütün önemli ayrıntıları içeren bilginin yoğunlaşmış bir şeklidir.”

Görüldüğü üzere özetleme; öğrencinin bilgileri edinmesi ve kendi sözcükleriyle yeniden yapılandırmasına dayanan, bir metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıran etkili bir öğrenme stratejisidir.

Yapılan araştırmalara göre, özetleme becerisi metni anlama ve hatırlama için oldukça önemlidir. Bellek problemleri olan öğrenciler; okuduğunu anlama becerileri zayıf olan ve anlama süreci için önemli kabul edilen değişik bilgi türlerini geri getirmede, organize etmede sorun yaşayan kişilerdir. Çünkü bu tür öğrencilerin “sınırlı

olan işleyen bellek kapasiteleri, okuma esnasında uzun süreli belleklerinden bilgiyi geri getirmeye çalıştıkları hatırlama becerilerini engellemektedir. Bu öğrenciler bazen kısa bir süre önce okumuş oldukları materyali hatırlayamaz ve tekrar okumak zorunda kalır. Kendilerinden okumuş oldukları materyali yorumlamaları veya özetlemeleri istendiğinde büyük zorluklar çektiklerinden şikâyet ederler” (Zeigler, Fine ve Smith, 2003, aktaran Özenici, 2009: 472). Okunan bir metinden her şeyin hatırlanması elbette ki mümkün değildir. Fakat söz konusu öğrencilere özetleme becerisi kazandırmak, onların okuduklarını anlamalarına ve hatırlamalarına önemli derecede yardımcı olmak demektir.

Özetleme; öğrencilerin yeni bilgilerini eski bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlı hâle getirmesini ve uzun süreli belleğe depolamasını sağlar. Uzun süreli belleğe depolanan bilgiler ise kalıcı olur ve bu bilgilerin gereken zamanlarda hatırlanması kolaydır. Özetleme, metnin özünün yani makro (büyük ölçekli) yapısının kalması demektir. “Özetleme ile ortaya çıkan makro yapı, metindeki anlamın temel çatısı olarak görülmelidir. Öğrencilerden okudukları metni hatırlamaları istendiğinde özetler, hatırlama ile yeniden yapılanan bilgilerin çatısı olarak sürece hizmet eder” (Deneme, 2008: 16-17) .

Pressley ve arkadaşları (1989) da özetlemenin öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım ettiğini, hatırlama ve kavramayı artırdığını belirtmişlerdir. Çünkü özetleme öğrenciyi;

1. Anlamak için okumaya,
2. Önemli fikirleri ayırt etmeye,
3. Bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir (aktaran Senemoğlu, 2004: 567).

Kiewra ve Dubois (1998)’e göre, özetleme yapmanın nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenme için özet yazma, söylemek ve düşünmekten daha etkili bir yoldur.
2. Özetler kalıcı kayıtlardır, çalışma amaçlı olarak geriye dönmek için

daha sonra okunabilir.

3. Bilgi eksiklerinin ortaya çıkarılmasında kolaylık sağlar, özet gözden geçirildiğinde ya da yazıldığında bilinmeyenler açığa çıkar.
4. Özetler grup üyeleriyle değiştirilebilir. Bu yolla bilgilerin edinilmesi ve paylaşılması sağlanır.
5. Özet yazma, bireyi yazılı sınavlara hazırlar. Çünkü birçok yazılı sınav, özetlenen materyaldeki fikirleri bilmeyi gerektirir (aktaran Belet, 2005: 35).

### 2.9.1. Özetleme stratejileri:

“Özetleme diğer yazım türlerinden çok farklıdır. Çoğu yazım türü, içerik ve yapının dikkatli ve ayrıntılı olarak planlanmasını, ana fikirlerin oluşturulmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte, özetleme söz konusu yazılı materyale temellendirilir” (Anderson, Hidi ve Babadoğan 1991: 587). Benzer düşüncüyü Akyol (2010: 49) şu şekilde belirtmiştir: “Özet yazmak kompozisyon yazmaktan farklıdır. Kompozisyon yazmak ana fikir ve detay oluşturmayı gerektirirken, özet bu kavramların hazır olarak verildiği yazılar kullanılarak yapılır.” Fakat akla geldiği gibi, rastlantısal yöntemlerle özet metin oluşturulamaz. Anlamlandırılan metnin yazıya dökülmesi için düşüncelerin düzenlenebileceği ve yapılandırılabilmesi bir yöntem gerekmektedir.

Okuduğunu anlama ve anlamı yapılandırmaya dair çalışmalar incelendiği zaman pek çok araştırmacının özetleme stratejileriyle ilgili sınıflama yaptığı sonucuna ulaşılır. Bu araştırmacılardan belli başlıları ve özetleme stratejilerine ait görüşleri şu şekilde belirtilebilir:

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991: 588)’a göre, özetler iki temel sınıflandırmada ele alınabilirler. Bunlar yazar temelli ve okuyucu temelli özetlerdir:

- Yazar temelli özet, yazara bir metnin önemli bölümlerinden bir kayıt oluşturması konusunda yardımcı olur. Bu durumda yazar genellikle metni iyi bilmemektedir. Özet yazarları özetlerken dil bilgisi yanlışları, cümle biçimi ve uzunluğuyla ilgilenmeksizin olası metnin küçük

parçalarını belirlemektedir.

- Okuyucu temelli özet ise herhangi birisi için yazılmıştır. Bunun amacı diğerlerinden farklıdır. Bir okul ödevinde olduğu gibi birisinin basitçe özetleme yeteneğini göstermek ya da bir makalenin özetini çıkarmada olduğu gibi bir metne dayalı ilgi uyandırmaya çabalamak amaç edinilmiştir. Burada özet yazarı yazıya tamamen hâkim olmalıdır.

Yazıcı (2006: 26-28) özet bir metin oluşturulması için kullanılacak stratejileri iki başlık altında değerlendirmiştir:

1. Kurala Dayalı Özetleme Stratejisi “KDÖS”: Bu stratejiye göre, ana fikrin metnin genelinden çıkartılması gerektiği zaman öğrencilerin özetleme yapabilmeleri için belirli kuralları içerir.
2. Metin-Şema Arasındaki İlişkileri Düzenleme Stratejisi “MŞAİD”: Bu stratejiye göre öğrenciler 15 ya da daha az sözcük ile uzun metinleri özetler ve özetleme sürecine yoğun bir şekilde dâhil olurlar. Bu stratejinin paragraflar ve kısa pasajlar için olmak üzere iki tür uygulama şekli vardır.

**Tablo 2.5.** MŞAİD stratejisinin uygulama şekilleri (Yazıcı, 2006: 28)

Paragraf Versiyonu	Kısa Pasaj Versiyonu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygun paragrafların seçimi</li> <li>• İlk cümlenin öğrenciler tarafından okunması</li> <li>• Öğrenciler tarafından özetlemenin yapılması</li> <li>• İlk iki cümlenin okunması</li> <li>• Birinci ve ikinci cümleler için bir özet yapılması</li> <li>• Takip eden paragraflar için bu sürecin tekrarlanması</li> <li>• Cümleden cümleye yaklaşımının, bir paragraf yaklaşımı olarak uygulanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygun pasajların seçimi</li> <li>• Paragrafın okunması</li> <li>• Öğrenciler tarafından özetlemenin yapılması</li> <li>• En son paragrafın özetinin yapılması ve özetin öğrenciler tarafından okunması</li> <li>• Bütün pasajlar için özetlemenin yapılması</li> </ul>

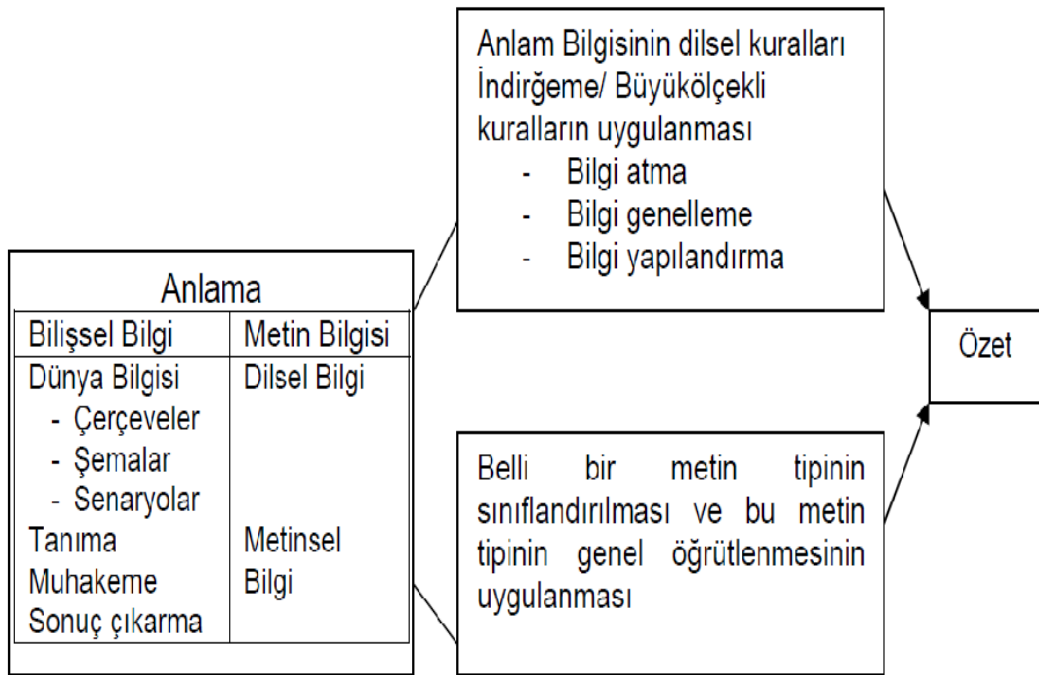
Özetleme biçimleriyle ilgili diğer bir sınıflama şu şekildedir:

- Eserin tümünü esas alarak özetleme: Eserin tümünden çıkarılan özettir. Çok uzun yazılarda ya da romanlarda, uzun öykülerde kullanılacak en uygun özetleme biçimidir.
- Bölümlere göre özetleme: Eserin giriş-gelişme-sonuç ya da serim-düğüm-çözüm bölümlerinin ikişer üçer cümleyle özetlenmesidir. Uzun yazılardan ve roman, öykü türünden eserlerden özet çıkarmada

bu yöntem kullanılabilir.

- Paragraf gruplarına göre özetleme: Orta uzunluktaki yazılarda kullanılan özetleme yöntemidir. Metinde birbiriyle bağıntılı olan paragrafları ortak cümlelerde birleştirilerek özet çıkartılabilir.
- Paragraf paragraf özetleme: Orta uzunlukta ve kısa yazılarda kullanılan özetleme biçimidir. Her paragraf, metnin ana düşüncesini destekleyen bir yardımcı düşünceyi içerir; bu düşüncenin belirlenmesi her paragrafın doğru bir şekilde özetlenmesini sağlayacaktır (<http://www.dilimiz.gen.tr/yazim/ozetleme.html> 12.09.2010'da erişilmiştir.).

Ülkü (2002: 3) özet bir metin oluşturmak için uygulanması gereken aşamaları şu şekilde şemalaştırmıştır:



**Şekil 7:** Özet Bir Metin Oluşturmak İçin Uygulanması Gerekenler (Ülkü, 2002: 3)

Akyol (2010: 50)'a göre ise özetleme yapabilmek için aşağıdaki basamakların kullanılması gerekmektedir:

1. Orijinal anlama bağlı kalınmalı,
2. Bilgilerin bir kısmı silinmeli, bir kısmı aynen korunmalı,
3. Bir kısım bilgiler geliştirilip genişletilmeli,
4. Metin yapısı hakkında bilgi sahibi olunmalı.

“Önemli olanı daha az önemli olandan ayırma” (Dijk, 1979: 123) öğrenme sürecinin temelini oluşturduğu gibi, metin özetleme sürecinin de temel olgusudur. “Metnin önemli içeriksel yapısının kısaltılmış olarak yeniden üretilmesi özetleme ediminin esas amacıdır” (Dijk, 1977: 123).

Literatürde metni anlama ve özetleme üzerine çalışan araştırmacılar arasında, metnin anlamsal ve biçimsel bileşenleri arasındaki tutarlılığı kapsamlı bir çerçevede ele alarak “Strateji Modeli”ni ve buna bağlı olarak “Büyük Ölçekli Yapı Modeli”ni oluşturan Dijk ve Kintsch (1983)'in çalışmaları dikkat çekmektedir. Büyük ölçekli yapı; metnin bütünsel tutarlılığını açıklamak için kullanılır, metnin genel anlam ve düzenini ortaya koyar. “Metnin büyük yapısı oluşturulmadan karmaşık bilgilerin eksiltilerek anlamsal düzenleme yapılması ve metnin genel anlamının algılanması olanaksızdır” (Dijk ve Kintsch, 1983: 190-191).

Anlamsal büyük ölçekli yapıyı göstermek için izlek, konu, sonuç, öz gibi sözcükler kullanılır. Bir söylem veya metin özetlenmek ya da karmaşık bir olay anlatılmak istenirse en önemli bilgilerin verilmesi gerekir. Özetler, özetlenen söylemin önemli ve genel olan anlamını ya da ana konusunu belirtirler. Büyük ölçekli yapılarda da ana konu veya izlek en temel unsurdur (Dilidüzgün, 2008: 80).

Yani herhangi bir metnin büyük ölçekli yapısını çözümllemek; aslında onun öz yapısına, temel düşüncesine, özetine ulaşmak demektir.

Bir metnin anlamlandırılması, metindeki küçük ölçekli yapıların büyük ölçekli yapıyla ilişkilendirilmesi ve buna bağlı olarak üst ölçekli önermelerin oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir. Büyük ölçekli yapı metnin anlambilimsel içeriğiyle ilgilidir. Bunun

yanı sıra genel yapı olarak da nitelendirilen, büyük ölçekli yapılardan farklı olan üst yapı ise, Dijk (1980-a: 131)'a göre “metnin genel yapısını ortaya koyan ve bir dizi ulamdan oluşan soyut bir şema”dır. Üst yapılar, tek tek cümlelerle ilişkili değildir, metnin genel olarak söz bilimsel yapısını inceler ve büyük ölçekli yapıların oluşumunu denetleyen şemalar olarak önemlidir. Okuyucunun metindeki yeni bilgiyi azaltarak ya da birleştirerek üst yapıya ulaşması, belli başlı stratejileri etkin bir şekilde uygulamasıyla gerçekleşir.

Dijk (1980-b: 46) ve Dijk ve Kintsch (1983: 190)'e göre okurun metni yapılandırması ve üst yapıya ulaşabilmesi için aşağıdaki temel stratejileri uygulaması gerekmektedir.

**Tablo 2.6.** Büyük Ölçekli Yapı Kuralları (Dijk ve Kintsch, 1983: 190)

<b>1. Silme</b>	Sonradan gelen önerme, doğrudan ya da dolaylı olarak bir önceki ya da daha önceki önermelerle açıklanamıyorsa silinmelidir.
<b>2. Genelleme</b>	Her önerme dizisi, yakın nitelikli üst önermenin belirtisi olarak genel nitelikli bir önerme biçiminde ifade edilebilir.
<b>3. Yapılandırma</b>	Metindeki genelleşmiş önermelerden yararlanarak metnin birey tarafından yorumlanmasıdır. Yorumlama ilk metinden daha üst bir genelleme çıkarmaktır.

Bu kurallar, küçük ölçekli yapılardan büyük ölçekli yapıları türetirler. Böyle bir türetmede bazı anlamsal bilgiler kaybolur, bu nedenle bu kurallar ‘indirgeyici’dirler, bir dizi önermenin sayısını daha aza indirirler. Bazı öğelerin yeni ve daha karmaşık bilgi grupları durumuna gelmelerini sağladıkları için ‘kurucu’durlar. Alt önermeleri büyük ölçekli bir önermede birleştirdikleri için ‘düzenleyici’dirler (Dijk, 1980-b: 46).

*Silme* işleminde; “metinle ilgisiz ayrıntılar, her türlü faaliyet tema ya da konu inşasına katkıda bulunmayan detayların her biri özet metin oluştururken çıkarılmalıdır” (Dijk, 1980-b: 47). Bununla birlikte metnin ana düşüncesinden kopuk, önemsiz, küçük ölçekli önermeler (sıfatlar, benzetmeler), birleşik yapı cümleler özet metinde yer almamalıdır. Dijk (1980-b)'a göre silme “en basit, en genel büyük ölçekli yapı kuralıdır.” Bunun yanı sıra Dijk (1980-b: 47) konuyla

ilgisi olmayan detayların silinmesini ‘zayıf silme’, genel anlamla ilgisi olmayıp yerel bağdaşıklıkla ilgili olanların silinmesini ‘güçlü silme’ olarak tanımlamıştır.

Örneğin;

(a) Kısa boylu, yazlık elbise giymiş bir bayan onun yanına gelmişti. (b) Günlerce, haftalarca hatta aylarca süren bir yolculuktan sonra bu şehre geldiğini ona anlatmıştı.

Bu cümlelerde “silme” kuralını uygulandığında;

(a) cümlesinde geçen “Kısa boylu bayan” , “yazlık elbise giymiş bayan” önermeleri silinir ve cümle “Bir bayan onun yanına gelmişti.” şeklinde bırakılabilir. Bununla birlikte (b) cümlesinde geçen “Günlerce, haftalarca süren bir yolculuk”, “hatta aylarca bir yolculuk” önermeleri silinir, cümle “Uzun bir yolculuktan sonra bu şehre geldiğini ona anlatmıştı.” şeklinde bırakılabilir.

Diğer bir örnek paragrafta “silme” işlemi uygulandığında;

(a) Ali bahçede çimleri biçiyordu. (b) Aniden karşısına bir yılan çıktı (c) Ali korktu, bağırdı ve (d) hemen eve koştu. (e) Evden bir sopa aldı. (f) Tekrar bahçeye koştu, (g) yılanı aradı. (h) Yılanı bir çalının altında gördü. (ı) Dalları bir kenara iterek (i) yılanın kafasına vurdu. (j)Yılan öldü.

Aynı amaca yönelik detay bilgiler çıkarılarak “Ali yılan öldürdü.” önermesine ulaşılır. Bu metinde birden fazla eylem vardır; fakat normal şartlarda, normal bileşenler ve sonuçlar devam etmektedir. Metinde daha farklı birçok eylemle de karşılaşılması mümkündür; ancak metnin arka planı “Ali’nin yılanı öldürmesi”ne yöneliktir. Bu nedenle diğer ayrıntıların silinmesi gerekir. Dijk (1980-b: 156)’a göre “Söylemde silme kuralı, silinmiş önerme olmasını gerektirir. Kural aynı şekilde işlerken, metin içinde aksiyon sahnelerine yer verilmesi bir kısıtlama getirmez. Ancak, sınırlamanın olması da gerekir; yoksa metin karmaşıklaşır.”

**Genelleme** işleminde; metindeki kavramlar listesi ya da olaylar zinciri yerine



kapsayıcı bir kavramın ya da olayın getirilmesi söz konusudur. Küçük ölçekli bir önerme, terim ya da olay; metindeki olaylar, terimler zincirinin genel önermelerin yerine geçebilir. Dijk (1980-b: 47)'a göre genellemede “anlamsal detaylı önermeler bütünleştirilerek daha genel bir önerme inşa edilir, bununla birlikte ilgili önermeler varsa ortak bir payda altında toplanır, yüklemeler gruplandırılır ve bileşenleri dışarıda bırakılır.”

Örneğin;

(a) Ayşe bugün bahçedeki çimleri biçti. (b) Ayşe'nin ablası ise ona yardım etti ve bitkileri suladı, kuruyan çiçekleri kesti. (c) Ardından Ayşe, elma ağacını budamaya başladı; ablası ise çiçeklerin yataklarına gübre koymakla meşguldü.

Bu cümlelerde geçen önermeler “İki kardeş bugün bahçede çalıştı.” şeklinde genellenebilir. “Ayşe ve Ayşe'nin ablası” burada “iki kardeş” adıyla genellenebilir ve söz konusu önermelerdeki eylemler gruplandırılıp eylemin bileşenleri dışarıda bırakılır, tek bir yüklem çatısı oluşturulur.

**Yapılandırma (yeniden kurma)** işleminde ise, metinde birbirlerini tamamlar nitelikte birden fazla önerme, ana düşünce ve temel destekleyicilere yer verilerek, uygun dil bilgisi kuralları kullanılarak bütünleştirilir. Okuyucunun metni anlamlandırıp metnin özüne ulaşmasıyla sonlanan bu işlem metnin özetine en sağlıklı şekilde ulaşmayı sağlar.

Örneğin;

(a) Ahmet bugün otogara gitti. (b) Bir otobüs bileti satın aldı. (c) Bilet saatini beklemeye başladı. (d) Beklerken, telefonu çaldı. (e) Telefonla konuştu. (f) Sonra koşarak otogardan ayrıldı.

Bu cümlelerde geçen önermeler “Ahmet, telefonda kötü bir haber aldı.” şeklinde tekrar kurulabilir. Önermelerin hiçbirinde “kötü haber” sözü geçmediği hâlde “telefon çalması”, “otogardan koşarak ayrılması” sözlerinden yola çıkılarak büyük ölçekli önerme niteliği taşıyan yeni bir önerme oluşturulmuştur.

Bir metnin temel düşüncesine ulaşmak zor bir okuma-anlama görevidir. Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere Dijk ve Kintsch (1983) tarafından geliştirilen modelde “okuyucu yazılı bir metnin özüne (temel düşüncesine) bir dizi mikro ve makro işlemlerle ulaşır.” Eğer metinde temel düşünce açık bir şekilde verilmemişse ya da okuyucu temel düşünceyi basitçe yan ifadelerden seçemiyorsa bunun yerine temel düşünceyi temsil eden bir ifade oluşturur.

Özetleme, metnin bellekte oluşturduğu büyük ölçekli yapının yinelenmesi değildir, ayrıntıların silindiği ya da bütünleştirildiği bir sistemdir. Bu sistemde büyük ölçekli kurallar işlem sırasına göre düzenlenirlerse, “ilk önce zayıf silme, daha sonra genelleme, kurma ve en sonra da güçlü silme uygulanmalıdır” (Dijk, 1980-b: 75).

Özetleme ve anlama arasında sıkı bir ilişki vardır. Özetleme aktif okumayı etkiler ve pasif okumayı en aza indirir. Bu edim temelde, anlama-özetleme-anlatma ilişkisine bağlı bazı alt becerileri gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu beceriler ve bu becerilere bağlı stratejiler Çıkrıkçı (2008: 141) tarafından şu şekilde tablolaştırılmıştır:

**Tablo 2.7.** Özetleme Ediminin Gerçekleştiği Süreç (Çıkrıkçı, 2008: 141)

	Temel Edim	Üstbilişsel eylemler	Stratejiler	Teknikler
<b>1. “Özetleme amaçlı” Anlama</b>	a. Kaynak metni okuma-anlama	İşleme	Önermesel stratejiler	Altını çizme
			Tutarlılıkla ilgili stratejiler	
			Büyük ölçekli stratejiler	
<b>2. “Planlama düzeyinde” özetleme</b>	b. Özet metni planlama düzeyinde oluşturma		Seçme	Not alma
		Dönüştürme	Seçme	
			Genelleme	
<b>3. “Özetleme amaçlı” Anlatma</b>	c. Özet metni yazma-anlatma	Yapılandırma	Yeniden okuma	
		Dilsel düzenleme		

Bununla beraber Çıkrıkçı (2004: 81), Dijk ve Kintsch (1983)’in “Büyük Ölçekli Yapı Modeli”nden yola çıkarak özetleme edimindeki stratejileri ayrıntılı olarak şu şekilde belirtmiştir:

**Tablo 2.8.** Özetleme Edimindeki Stratejiler

İlgili Edimin Adı	Edimin Tanımı
Doğrudan alıntı ( <b>D</b> )	Kaynak metindeki bir önermenin hiçbir değişikliğe uğramadan doğrudan alınması
Alıntı ( <b>A</b> )	Kaynak metindeki önermenin anlambilimsel bileşeninin korunarak, sözcüklerin eklenmesi, silinmesi ya da değiştirilmesi
Önerme ya da önermelerin genellenmesi ( <b>GN</b> )	Kaynak metindeki bir ya da birden çok önermenin anlambilimsel yapısı değiştirilmeden genellenmesi
Yan önermelerin silinmesi( <b>YS</b> )	Kaynak metindeki önermelerin (açıklama, örnek, nedenleme) silinmesi
Önermenin bölünmesi ( <b>B</b> )	Kaynak metindeki önermenin bölünerek, iki önermenin oluşturulması
Düşüncelerin dönüştürülmesi ( <b>DD</b> )	Kaynak metindeki düşüncenin çıkarımsal ve bağıntısal dönüştürümü (özelde, yeniden oluşturma)
Soyutlama, özetleme ya da kavramsallaştırma ile yeniden oluşturma ( <b>Y</b> )	Kaynak metindeki önermeler arasında ilişkilendirme ve birleştirme ile yeniden oluşturma
Bağıntılı birleştirme ( <b>BB</b> )	Kaynak metindeki iki önermenin bağıntılı birleştirimi
Bağıntısız önerme ( <b>BSÖ</b> )	Anlambilimsel açıdan bağıntısız önerme
Metin yapısından sapma( <b>S</b> )	Kaynak metnin bilgi içeriğinden sapma
Özetleme ( <b>Ö</b> )	Metnin bütüncül yapısına dayalı olarak özetleme
Neden-sonuç ilişkisi ( <b>NS</b> )	Metnin bütüncül yapısına dayalı olarak neden-sonuç ilişkisinin kurulması
Bağıntısız değiştirim ( <b>BSD</b> )	Kaynak metindeki önermenin bağıntısız değiştirimi
Bağıntılı değiştirim ( <b>BD</b> )	Kaynak metindeki tek bir önermeye dayalı bağıntılı değiştirim
Ekleme ( <b>E</b> )	Kaynak metindeki önermeye örnekle, açıklama ile önermenin eklenmesi

### 2.9.2. Özetleme kuralları:

Günay (2007: 133-134)'a göre iyi bir özetleme yapmak için şu aşamalara dikkat etmek gerekir:

1. Metin, çok iyi anlaşılmalıdır. Bir metni dikkatli okumak, dinlemek bilinmeyen ya da anlaşılmasında sorun yaratacak sözcükleri ya da sözdizimsel yapıları açıklamayı içerir. Metin, özetleyecek kişi tarafından iyi anlaşılmamışsa özet de anlaşılmayacaktır.
2. Metni düşünce gelişimlerine göre bölümlere ayırmak gerekir. Her metinde belli sayıda temel düşünce vardır. Bu düşünceler metin içinde aşamalı olarak bölümler hâlinde geliştirilir ve metnin tamamına yerleştirilir. Özet öncesi, bu temel düşünceleri belirten bölümleri ortaya koymak 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; sebep, sonuç, amaç, karşıtlık, karşılaştırma, çıkarım, sınırlama, denklik gibi ilişkilere göre mantıksal olarak sıralanmalıdır.
5. Özetlerken metinde geçen temel düşünce ve eylemleri, ayrıntı ya da gereksiz olandan ayırmak gerekir.
6. Özetlenecek metnin oranlamasına dikkat edilmeli, metindeki her düşünceye özetle yer verilmelidir.
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 metinden alınan cümlelerle metni özetlemek olanaksızdır. Alıntılarını sınırlandırmak gerekir. Kimi zaman, metinden anahtar sözcük ya da cümle alınabilir. Ancak metinden seçilen cümlelerin alt alta sıralanması özet değildir.
9. Özet yapan kişi, özetine kendi öznelliğini katmamalıdır. Her düşünce yazara aittir. Eleştiri, değerlendirme özet değildir.
10. Özetle “Yazar burada diyor ki...” biçiminde yapılar kullanılmaz. Alıntı yazar ağzından verilir.

Görgen (1999: 23-28) özet yazılması için gerekenleri üç başlık altında toplamış ve şu şekilde belirtmiştir:

1. Özet yazmadan önce yapılması gerekenler: Özet yazmaya başlamadan önce metin okunmalı, metinle ilgili “Metni anladım mı?”, “Yazar hangi konudan bahsediyor?” soruları sorulmalı, metnin konusunu bulmak için metnin başlığı incelenmelidir.
2. Özet yazarken uygulanacak kurallar: Özet yapılırken verilenler liste hâlinde kısaltılmalı; tekrarlanan önemsiz bilgi ve düşünceler, ilgisiz cümleler atılmalı, konu cümleleri varsa kullanılmalı, yoksa bulunmalıdır.
3. Özeti gözden geçirme: Bu aşama, özetleme işleminde izlenecek son aşamadır. Metin tekrar gözden geçirilmeli, yapılan özetle metin

karşılaştırılmalı, metinde yer alan özetle bulunmayan önemli görüşlerin olup olmadığı kontrol edilmeli; yazılan özetle, metinde tartışılan düşüncelerin, bilgilerin tutarlılığı karşılaştırılmalıdır.

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991: 587)'in de belirttikleri üzere iyi bir özetleme için iki temel kural önemlidir. “Bunlardan birincisi, seçme sürecidir ve alınacak ya da dışlanacak metin bilgilerini içerir. İkincisi ise kısaltma sürecidir ve bu da ayrıntılı olan genel fikirlerin değiştirilerek düzeyi düşük özet durumuna getirilmesini, kısaltılmasını kapsar.”

Söz konusu özetleme kurallarını; metnin belirgin özellikleri (metnin türü, uzunluk-kısalığı, karmaşık olması), metnin öğrenciye verilip verilmeme durumu (özetleme yapılırken, öğrencilere metne bakmaları için izin verilirse, öğrenciler ayıklama ve kısaltma süreçleri için daha çok zihinsel alana sahip olacaklardır. Öğrencilere metne bakmaları için izin verilmezse basit unutmalar, kısıtlı ayıklamalar söz konusu olacaktır.) ve son olarak özetleyenlerin konu hakkındaki düşünceleri etkilemektedir.

Kuzu (2003: 88)'ya göre ise özetlemede şu kurallara dikkat edilmelidir:

- 1.Özetleme için basit bir bilgilendirici metin seçilmelidir. Çünkü bilgilendirici metinlerin özetlenmesi yazınsal metinlere göre daha zordur.
- 2.Metin okunduktan sonra, özetleme yapılırken metne bakılması, bu beceriyi ilk öğrenenler için gerekli olabilir; çünkü hem metni anımsamaya çalışmak, hem de özetlemek ilk aşamada güçtür.
- 3.Metindeki önemli olgu, olay ya da kavramların belirlenmesi gerekir. Bunun için bir metinde özellikle başlangıç tümceleri ya da paragrafları, sonuç ya da özet bölümleri incelenmelidir.
- 4.Özetlemenin mutlaka okuyucu odaklı olması gerekir. Metindeki cümleler olduğu gibi alınmamalı; okuyucu özeti kendi anladığı biçimde, kendi tümceleriyle yapmalıdır.

Özetleme becerisi zihinsel bir faaliyettir ve okuyuculara ayırıcı, destekleyici ya da önemsiz fikirler arasındaki mantıksal bağlantıları bulma; temel fikirlere en doğru şekilde ulaşma yeterliliği kazandırır. Yaşı ya da düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin bu yeterliliği kazanması, özetleme işlemi için uygulama ve pratiğe dönük özel eğitimle sağlanır.

Özetleme becerileri Akyol (2010: 50)'a göre;

1. Yaş ilerledikçe gelişmektedir. Ancak 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 özetin orijinal metinden kısa olacağını bilmelerine rağmen özete neyi dâhil edip etmeyecekleri konusunda sıkıntı çekerler.
4. Metinleri kısaltma konusunda da çocuklar sorun yaşarlar. Genelde satır ve paragrafların bir kısmını silip bir kısmını aynen yazma yoluna giderler.
5. Çocuklar özetler için uygun bir başlık oluşturmada sıkıntı çekerler.

Bu durumdan da anlaşılmaktadır ki özetleme becerisinin oluşturulması ve geliştirilmesi hususunda verilecek eğitim, öğrencilerin söz konusu sıkıntılarını gidererek anlamlı öğrenmesi adına önemli bir rol oynayacak ve hayatının sonraki dönemlerinde gerek mesleki alanda, gerek akademik alanda doğru anlama, yorumlama ve başarılı olma imkânı sağlayacaktır.

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991: 590) özetleme konusundaki araştırma bulgularından hareketle özetlemenin öğretimi için bazı teknikler geliştirmişlerdir. Bu teknikler yaşça çok küçük olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Fakat bunların özetlemeyi öğrenememiş her yaştaki öğrenci için uyarlanabileceğini belirtmektedirler.

#### 1. Doğru Metni Seçmek

Metin özelliklerinin, öğrencilerin özetlemesi üzerinde önemli etkisi vardır. Özetlemeye başlangıçta metnin yeteri kadar basit olması için:

- Kısa bir bölüm seçin
- Kolay bir metin seçin
- Fazla karmaşık olmayan bir metin seçin
- Özetlerken metne bakma konusunda öğrencilere izin verin.

## 2. Yazarın Önemini Vurgulama

Özetlemedeki en kritik beceri, bir metnin içinde nelerin önemli olduğunu belirlemektir. Öğrenciler, metin yazarının bir metinde hangi noktaları önemli gördüğünü belirleyebilmelidir. Öğretmenler bu konuda öğrencilere ipuçları vermelidirler. Bunlar; giriş açıklamaları, başlık cümleleri, altı çizilmiş veya italik yazılmış belirli deyimler, tekrarlar ve diğerleridir. Öğretmen örnek metinlerde bunları belirlerken metindeki görsellerden de faydalanabilir.

Özetleme öğretiminde, doğrudan öğretme ve kendini kontrol etme (Brown, Campione ve Day, 1981) olmak üzere iki farklı yöntem de kullanılabilir:

### 1. Doğrudan öğretme: Bu yöntemin ilkeleri şunlardır:

- Net Açıklamalar: Bu bölümde öğrencilere uzmanlaşılacak her bir beceri açık ve net anlatılır.
- Biçimlendirme: Bu bölümde öğretmen metne beceriyi katabilmek için etkinlikte bulunur ve baştan sona konuşma yöntemi kullanarak her bir beceriyi biçimlendirir.
- Geri Bildirimli Pratik: Bu aşamada öğrencilere becerilerini kullanabilmeleri için fırsat tanınarak uygun ve hızlı dönüt sağlanır.
- Karmaşık Becerileri Bölümlere Ayırma: Bu aşamada çalışmaya, öğrencilere kısa paragrafları özetlemeyi öğretmekle başlanır ve derece derece hedef davranışa ulaşılır.
- Notlardan Oluşan Dersler: Bu aşamada hem öğretmene yol göstermesi için hem de çalışma grupları arasındaki bütünlüğü sağlamak için notlar kullanılır.

### 2. Kendini Kontrol Etme: Bu yöntem öğretmenin aşama aşama anlatmasıyla ve öğrencinin de çalışma boyunca işlemi kontrol

etmesiyle gerçekleştirilir. Bu yöntem uygulandığında öğretmen rolünü derece derece azaltır (aktaran Görgen, 1997: 26).

Akyol (2010: 51) ise özetleme öğretilirken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirtmiştir:

1. Çocukların düzeyine uygun bir metin seçilmelidir.

- Kısa metinler seçilmelidir; çünkü kısa metinlerde ana fikri bulmak ve uygun başlık oluşturmak daha kolaydır.
- Hikâye edici metinler daha kolay özetlendiği için özetlemeye öncelikle bu tür metinlerle başlanmalıdır. Özetlemeden sonra çocukların metni nasıl özetledikleri, neyi önemli buldukları üzerinde tartışılmalıdır.
- Başlangıçta zor olan metinler tercih edilmemelidir.

2. Özetleme sürecinde çocuk özetlenen materyali yanında bulundurmalıdır.

3. Yazarın düşüncelerinin önemi vurgulanmalıdır. Özet, önemli bilgileri içermelidir; ancak bilginin kimin için önemli olduğu da bilinmelidir. Yazar açısından bilginin önemli olduğunu gösteren ipuçları öğrenciye tanıtılmalıdır. Bu ipuçları:

- giriş cümleleri,
- başlıklar,
- özet ifadeleri,
- italik veya siyahlaştırılmış yazılımlar
- altı çizili yazılımlar vb.dir.

4. Öncelikle öğrencilere yazarın kelime ve cümleleriyle özetleme becerisi kazandırılabilir. Özetlemeyle ilgili birtakım prensipler (kısaltma, önemliyi seçme vb.) kazandırıldıktan sonra öğrenci, kendi kelime ve cümlelerini kullanarak özetlemeye geçmelidir.

Eğitim-öğretim sürecinde içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin özetlemeyle ilgili genel olarak dikkat etmesi gereken unsurlar şu şekilde belirtilebilir:



**Tablo 2.9:** Özetleme Yaparken Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Durumlar (Belet, 2005: 37)

Öğrenciler	Öğretmenler
1. Materyali özet yazma amacına yönelik olarak okumalıdır.	1. Öğrencilerin, birbirlerinin özetlerini okuması sağlanmalıdır.
2. Okunulan materyaldeki düşünceleri kendi ifadeleriyle yazmalıdır.	2. Öğrencilerin okudukları materyale ilişkin özetlerinde kendi ifadelerine yönelik özetler yazmaları sağlanmalıdır.
3. Materyalde 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 hatırlanmasına gereksinim olmadığının anlaşılması sağlanmalıdır.
5. Özetlemenin, bilgilerin bir sıralaması değil; materyaldekinin bir minyatürü olduğunu unutmamalıdır.	5. Öğrencilerin çeşitli özetleri inceleyerek kendi özetlerini gözden geçirmelerine imkân verilmelidir.
6. Bilgileri bir bütün olarak bütünleştirerek yazmalıdır.	
7. Özeti tekrar okumalı ve gözden geçirmelidir.	

Sonuç olarak özetlemenin öğretimi konusunda yapılan çalışmaların ve program içi etkinliklerin yetersizliği, sınıf içerisinde hem öğretmene hem de öğrenciye önemli görevler yüklemektedir. İlerleyen zamanda bu konuda bilinçli öğreticilerin yetişmesi ve bu sahada uzman araştırmacıların çalışmalarının artması, eğitim-öğretim sürecinde özetlemenin öğretimi alanındaki açığı kapatacaktır.

## 2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma stratejileri ve özetleme ile ilgili olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar iki ana başlık altında tasnif edilmiştir:

### 2.10.1. Okuma stratejileri ile ilgili araştırmalar:

Akçam (2006)'ın "Görsel Okumanın İlköğretim 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, 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 53 denek üzerinde yürütülmüş; kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır.

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.

Ateş (2006)'in “İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi” isimli çalışmasında metinlerdeki görsellerin öğrencilerin anlama erişimleri ve özetleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, tasarımı araştırmacı tarafından yapılan ve içinde üç farklı görsel (resim, karikatür, diyagram) içeren metinler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: İlköğretim dördüncü sınıf düzeyinde metinlerdeki görsellerin farklılık gösterdiği (resim, karikatür, diyagram) materyalleri alan grupların anlama erişimleri ve özetleme becerileri açısından puanlarının ortalamaları arasında diyagramlı metinleri alan gruplar lehine anlamlı bir fark vardır. Bunun yanı sıra dördüncü sınıf düzeyinde, metinlerdeki diyagramların yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri alan grupların anlama erişim puanlarının ortalamaları arasında, diyagramı metnin üstünde alan grubun lehine fark vardır. Özetleme beceri puanlarının ortalamaları arasında da diyagramı metnin üstünde alan gruplar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Belet (2005)'in “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin 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 yürütülmüş ve kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara 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. Bunun yanı sıra ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı 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.

Birincioğlu (2006)’nın “Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmasında üniversitelerin hazırlık sınıflarında; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerde öğretmen ve öğrenci tercihlerini belirleyip istek ve beklentilerin birbirini karşılayıp karşılamadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda, 2005-2006 öğretim yılında hazırlık sınıflarına devam eden orta seviyede öğrenciler ile bu öğrencilerin okuma derslerini yürüten öğretmenler katılmışlardır.

Araştırma içinde uygulanan “Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinlikleri Anketi”nde geçen; okuma öncesinde ‘metnin özet, giriş ya da sonuç bölümlerini okumanın faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda; okuma sonrasında ‘metnin özetinin yazılmasının faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda; yine okuma sonrasında öğrencilerin ‘metnin özetini sözlü olarak anlatmalarının faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda ve son olarak okuma sonrasında ‘öğrencilerin metinde neleri sevip neleri sevmedikleri hakkında özet yapmalarının faydası’ olup olmadığının araştırıldığı soruda öğrenci ve öğretmenlerden oluşan örneklemelerin verdiği yanıtların yüzdeleri arasında ciddi farklar olduğu tespit edilmiştir. Genel itibarıyla çalışmanın sonucunda ise, okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen ve öğrenci tercihlerinin çok farklı olduğu, istek ve beklentilerin birbirini karşılamadığı ortaya çıkarılmıştır.

Kuş ve Türkyılmaz (2010)’ın “Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri)” isimli çalışmalarında öğretmen adayları tarafından okuma stratejilerinin ne oranda kullanıldığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneğini, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinden 577 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “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.

Özyılmaz (2010)’ın “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” isimli araştırmasında amaç, okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum- ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma 7. sınıfta okuyan 69 öğrenci üzerinde yürütülmüştür ve kontrollü ön test-son test deseni kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

Sezgin (2004)’in “Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının Fizik dersindeki akademik başarıları, tutumları, başarı güdülleri, strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencinin cinsiyeti ve başarı düzeyi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amaçlanmıştır. Araştırmada, kontrollü ön test-son test modeli kullanılmış ve 2001-2002 eğitim- öğretim yılında Fizik dersini alan üniversite ikinci sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemi

oluşturmuştur. Deney grubuna soru sorma, özetleme ve grafik örgütleyiciler üzerine öğretim uygulanmış kontrol grubunda herhangi bir strateji öğretimi yapılmamıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, strateji öğretiminin fizik başarısı, fiziğe yönelik tutum ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkiler sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin strateji kullanımları arttıkça, başarı düzeylerinin de arttığı saptanmıştır.

Temizkan (2007)'ın "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmasında okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören öğrenciler içinden bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi açısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24 kişilik iki öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler islenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir.

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 kelimeleriyle 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.

Tuncer ve Kahveci (2009)'nin "Az Gören 8. Sınıf Öğrencilerine Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığı İle Öğretimi" isimli

çalışmalarında; akran aracılığı ile sunulan kavram haritası kullanılarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri görme engelliler ilköğretim okulu 8. sınıfına devam eden az gören iki öğrencidir. Öğrencilerin okudukları metinler öğrencilerin izledikleri ders kitaplarından seçilmiş, ancak yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, akranlar yoluyla sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, her iki deneğin de okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tunçer ve Güven (2007)'in “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırda tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 5. sınıflar üzerinde yürütülmüş ve ön test-son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile öğrenme stratejilerinin kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuş; ancak öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı fark oluşmamıştır.

#### 2.10.2. Özetleme ile ilgili araştırmalar:

Aslan (2006)'ın “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.

Araştırma 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 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 sonucunda; anlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili 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 bulunamamıştır.

Çakır (1995)'ın "Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" isimli çalışmasında Dijk ve Kintsch (1983) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma kuramı çerçevesinde, büyük ölçekli stratejilerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine özet yazma kuralları biçiminde öğretilmesinin okuduğunu anlama becerisine etkileri araştırılmıştır. Bu doğrultuda büyük ölçekli stratejilerin öğretiminin ve öğrencilerin okuma sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerin; verilen bir metni özetleyebilme becerilerini ve çoktan seçmeli test sorularını yanıtlayabilme becerilerini ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Çalışmada kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin belli okuma stratejilerinin farkında oldukları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı; fakat deney grubunun kendi içinde ön ve son test puanları açısından anlamlı fark olduğu; dolayısıyla büyük ölçekli stratejilerin öğretiminin deney grubu lehine sonuçlandığı ortaya çıkmıştır.

Çakır (1996)'ın "Büyük Ölçekli Kuralların İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Öğretilebilirliği" isimli çalışmasında etkileşimli okuma kuram sınıflaması içinde yer alan Dijk ve Kintsch (1978), Dijk(1980) ve Dijk ve Kintsch (1983)' in çalışmalarında ortaya konan Büyük Ölçekli Yapı Modeli'nin temel alındığı bu çalışmada , ilkökul 4. sınıf düzeyinde büyük ölçekli stratejilerin öğretilebilirliği ve öğrencilerin özet yazma süreçlerine etkileri araştırılmaktadır. Araştırma 1994-95 öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş, araştırmada 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 stratejilerin kullanma yetkinliğinin sırası deney grubunda ön ve son test sonuçlarına göre nasıl olduğu

sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştıran metinsel ipuçlarını kullanmayı bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç da büyük ölçekli stratejilerin öğrencilere kazandırılması hâlinde, özet yazma konusunda olumlu sonuçlar elde edilebileceğini ortaya koymaktadır.

Çıkrıkçı (2004)'nin "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, Dijk ve Kintsch (1983)'in "Büyük Ölçekli Yapı Modeli" ile Kaplan'ın "Söylem Blok Modeli" çalışmanın kuramsal yönelimini 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.

Deneme (2008)'nin "Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi" isimli çalışmasında yabancı dilde yazma becerisinde özetleme tekniğinin öğretiminin başarıya etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada özetleme tekniğinin öğretildiği deney grupları ve geleneksel eğitimin uygulandığı gruplarının başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırma için gerekli olan veri öğrenci anketi, okuduğunu anlama testi, ön test ve son test aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere özetleme tekniği öğretilmiştir. Öğrencilerin belirlenen on beceriden aldıkları notlar, özet puanlandırma ölçeği yardımıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin aldıkları notlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre özet yazma tekniğinin öğretildiği deney gruplarıyla geleneksel eğitimin uygulandığı gruplar arasında asıl



metindeki anlamı bozmadan özet metne aktarma ve özet metni kendi sözcükleriyle yazma ve ana fikri destekleyen etkili ve mantıklı cümleler yazma bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, araştırmada bir özetleme tekniği öğretim modeli sunulmuş ve araştırmının bulgularına dayalı olarak üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde program geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Görge (1997)'in “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasında amaç, 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 araştırmada 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. Özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmektedir.

Keçik (1992)'in “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. Bu öğrencilere okumaları için iki metin verilmiştir. Bu metinlerden biri, bağdaşıklık açısından iyi durumda; diğeri kötü durumdadır. Öğrencilerden bu metinleri okuduktan sonra metne bakarak metni özetlemeleri, ardından metne bakmadan hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. 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.

Kırmızı (2010)'nın "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Özetleme Stratejisi Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmasında amaç, Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı "İş Birlikli Öğrenme Yöntemi"nin özetleme başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada, kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır. 178 öğrenciyle yapılan çalışma, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 3 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Özetleme Başarı Testi (ASOT)" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda özetleme başarısına yönelik olarak hem "İş Birlikli Öğrenme Yöntemi" hem de "Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş Birlikli Öğrenme Yöntemi"nin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Okuyan ve Gedikoğlu (2011)'nin "Öğretmenlerce Üretilen Yazılı Özet Metinlerin Niteliksel Özellikleri" isimli çalışmalarında, "Öğretmenlerce üretilmiş olan özet metinler bir özet metnin taşıması gereken özellikleri taşımakta mıdır?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma kümesini; Burdur merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Türkçe ve edebiyat öğretmeni olarak görev yapan toplam 55 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmenlerce üretilen özet metinler, ölçüt temelli ve dereceli bir çözümleme aracı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonunda öğretmenlerin yalnızca özet metinlerin kaynak metnin asıl ana düşüncesini yansıtmaya ve özet metinlerin özgün tümcelerle yeniden yapılandırılması ölçütünde yeterli düzeye ulaşabildikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin, araştırmanın özet metinlere yeni bir başlık oluşturma; özet metinlerin kaynak metnin yardımcı düşüncelerini ve kaynak metindeki tüm önemli bilgileri içermesi ve özet metinlerin kaynak metni temsil edecek yeterlikte olmasına ilişkin sonuçlarına göre bilgi ve beceri eksikliği içinde oldukları gözlemlenmiştir.

Tok ve Beyazıt (2007)'in "İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmalarında amaç, ilköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma

stratejilerinin, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Araştırma ilköğretim 3. sınıflar üzerinde yürütülmüş ve kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersinde kullanılan özetleme ve not alma stratejilerinin, geleneksel eğitim uygulamasına göre okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülkü (2002)'nin "Is Précis Writing a By-Product?" isimli çalışmasında özet yazmanın dil öğretiminde bir yan ürün olup olmadığı ve bu becerinin metinsel ve bilişsel süreçleri açısından dinamiklerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bir yabancı dil öğretmenliği programında hazırlıktan son sınıfa kadar geniş bir yelpaze oluşturan gruplardan verilen bir metnin özetini yazmaları istenmiştir. Yapılan istatistiksel analizde özet yazma becerisine ilişkin bulgular bu becerinin diğer dil becerilerinin bir yan ürünü olamayacağını, yazma becerisi yanı sıra okuyup anlama gerektirdiği ve çeşitli metinsel ve bilişsel süreçlerin özet için gerekli olan büyük ölçekli yapıyı oluşturan ilkeler çerçevesinde etkin biçimde işlediğini ortaya koymaktadır. Farklı becerilerin ilişkilendirilerek kurulması gerektiğinden sistematik bir eğitim sonucu oluşabilecek bu becerinin dil yeterliliğine ilişkin bir gösterge olduğu ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM - III

### 3. Yöntem

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla “Araştırma Yöntemi”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması”, “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi:

Bu araştırmayla Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bakımdan araştırma, mevcut durumda var olan ancak araştırılması gereken bir durumu ortaya koymayı hedeflediği için betimsel niteliktedir. Bunun yanı sıra araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeliyle “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir” (Karasar, 2003: 77). Ardından elde edilen veriler doğrultusunda içerik çözümlemesi yapılmıştır, çözümleme sonucunda ulaşılan sayısal verilerle betimsel belirlemeler yapılmıştır.

Araştırmada söz konusu yöntem ile elde edilen bulgular, istatistiksel tekniklerle değerlendirilmiştir. Bunun için ise cronbach alfa, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi; varyans analizi için f testi (ANOVA) ve gruplar arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 177 kişi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 141 kişi, toplamda 318 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmada evreni temsil edecek örneklem alma yoluna gidilmiştir ve araştırmanın örneklemini, Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta okuyan öğrencilerden, uygulama sırasında derste bulunan, “rastlantısal (random, yansız)” yöntemle seçilen 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi, aynı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi ve yine aynı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 50 kişi alınarak örneklem için toplam 200 sayısına ulaşılmıştır.

#### 3.2.1. Örnekleme ilişkin betimsel bilgiler:

Bu bölümde örnekleme giren 200 öğretmen adayının “Kişisel Bilgi Formu”ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda betimlemeler yapılmıştır.

**Tablo 3.1:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Bölüm			
		Türkçe Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	Toplam	
Cinsiyet	Erkek	n	33	30	63
		%Grup içi	52,4%	47,6%	100,0%
		%Gruplar arası	33,0%	30,0%	31,5%
	%Toplam	16,5%	15,0%	31,5%	
	Kız	n	67	70	137
		%Grup içi	48,9%	51,1%	100,0%
%Gruplar arası		67,0%	70,0%	68,5%	
%Toplam	33,5%	35,0%	68,5%		
Toplam	N	100	100	200	
	%Grup içi	50,0%	50,0%	100,0%	
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	
	%Toplam	50,0%	50,0%	100,0%	

Tablo 3.1’de belirtildiği gibi örnekleme giren Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören, 200 öğretmen adayının 137’si kız, 63’ü erkektir. Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 100, 4. sınıf öğrencisinin 67’si kız; 33’ü erkektir. Aynı şekilde sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 100, 4. sınıf öğrencisinin 70’i kız; 30’u erkektir. Bütün örneklem içinde kızların yüzdeler oranı yaklaşık olarak %68, erkeklerin yüzdeler oranı ise yaklaşık %32’dir. Bu durumda öğretmenlik mesleğini erkeklerin kızlara göre daha az tercih ettiği söylenebilir.

Saraç (2002)’ın Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve adayları üzerine yaptığı araştırmada, örnekleme giren kişilerin % 49’unu erkek, % 51’ini bayan öğretmen adaylarının oluşturduğu belirlenmiştir. Karatay (2007)’ın ilköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı çalışmada örnekleme, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde okuyan 350 Türkçe öğretmeni adayını oluşturur. Bu adayların 235’i kız, 115’i erkektir. Çoğmen (2008)’in eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri üzerine yaptığı çalışmada; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2007–2008 eğitim-öğretim yılında, aynı bölümlerin birinci ve dördüncü sınıflarının rastgele seçilmiş birer şubelerinde okuyan toplam 230 öğretmen adayını üzerinde çalışılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan (1. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören) 230 öğretmen adayının 132’si kız, 95’i erkektir. Topuzkanamış (2009)’ın öğretmen adaylarının

okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi ana bilim dallarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 569 öğretmen adayının 322'si kız, 247'si erkektir. Kuş ve Türkyılmaz (2010)'ın sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları üzerine yaptıkları araştırmada ise Ahi Evran Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmekte olan 577 öğrenci çalışılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının 317'si bayan, 260'ı erkektir. Karabuğa (2011)'nın Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi'nde öğrenim gören 131 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme giren 131 Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencisininin 71'i kız, 60'ı erkektir.

Görüldüğü üzere öğretmenlik mesleğinin her dalını genel itibarıyla daha çok bayanlar tercih etmektedir. Araştırmalar sonucunda edinilen veriler de 2002 yılından bu yana öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin genelde kız öğrenciler olduğunu işaret etmektedir. “Bunun temelinde yatan psiko-sosyal nedenlerin incelenmesi, gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin daha sağlıklı ve bilinçli yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir”(Karatay, 2007: 72).

**Tablo 3.2:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırası					
		1-5 arası	6-10 arası	11-15 arası	16-20 arası	Diğer	Toplam
<b>Türkçe Öğret.</b>	n	91	4	2	0	3	100
	%Grup içi	91,0%	4,0%	2,0%	,0%	3,0%	100,0%
	%Gruplar arası	63,6%	21,1%	14,3%	,0%	100,0%	50,0%
	%Toplam	45,5%	2,0%	1,0%	,0%	1,5%	50,0%
<b>Sınıf Öğret.</b>	n	52	15	12	21	0	100
	%Grup içi	52,0%	15,0%	12,0%	21,0%	,0%	100,0%
	%Gruplar arası	36,4%	78,9%	85,7%	100,0%	,0%	50,0%
	%Toplam	26,0%	7,5%	6,0%	10,5%	,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	<b>N</b>	143	19	14	21	3	200
	%Grup içi	71,5%	9,5%	7,0%	10,5%	1,5%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	71,5%	9,5%	7,0%	10,5%	1,5%	100,0%

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının önemli bir kısmı yükseköğretime yerleşirken, öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihi arasında yazmıştır. Buna göre, örnekleme giren 100 Türkçe öğretmeni adayının 91’i, 100 sınıf öğretmeni adayının ise 52’si, öğretmenlik mesleğine ilk beş tercihinde yer vermiştir. Öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihi arasında seçen Türkçe öğretmeni adaylarının oranı %45.5, sınıf öğretmeni adaylarının oranı %26’dır. Örnekleme giren 200 öğretmen adayından 143’ü, yükseköğretime yerleşmede ilk beş tercihini öğretmenlik mesleğinden yana kullandığı görülmektedir. Bu rakam örneklemin yaklaşık %72’sine tekabül etmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yaklaşık %28’i, öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihlerinin dışında yazmışlardır.

Saraç (2002)’in Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve adayları üzerine yaptığı çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenliği Bölümünü ilk beş tercihi arasında seçen öğretmen adaylarının oranının %83 olduğunu belirtilmiştir. Karatay (2007)’in yaptığı çalışmada örnekleme giren 350 öğretmen adayından 297’sinin, yükseköğretime yerleşmede ilk beş tercihini öğretmenlik mesleğinden yana kullandığı görülmektedir ve bu rakam örneklemin yaklaşık %85’ini oluşturmaktadır. Karabuğa (2011)’nin yaptığı çalışmada ise örnekleme giren 131 Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencisinden 116’sı yapmış olduğu tercihlerde ilk üç sırada öğretmenlik mesleğini tercih etmiştir ve bu rakam ise örneklemin yaklaşık %88’ini oluşturmaktadır.



Araştırmalar sonucunda öğretmenlik mesleğini tercih etme sırası ile ilgili olarak elde edilen veriler birbirleriyle paralellik göstermektedir. Bu durumun pek çok nedeni olmakla beraber öğretmenlik mesleğini ilk 10 tercihinde seçen öğrencilere burs verilmesinin önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.3:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebi					
		Öğretmenliği sevme	Öğretmenlerin yönlendirmesi	İş güvencesi olması	Saygın bir meslek olması	Şartları ve ücretinin iyi olması	Toplam
<b>Türkçe Öğrt.</b>	n	63	5	12	3	17	100
	%Grup içi	63,0%	5,0%	12,0%	3,0%	17,0%	100,0%
	%Gruplar arası	49,6%	38,5%	44,4%	50,0%	63,0%	50,0%
	%Toplam	31,5%	2,5%	6,0%	1,5%	8,5%	50,0%
<b>Sınıf Öğrt.</b>	n	64	8	15	3	10	100
	%Grup içi	64,0%	8,0%	15,0%	3,0%	10,0%	100,0%
	%Gruplar arası	50,4%	61,5%	55,6%	50,0%	37,0%	50,0%
	%Toplam	32,0%	4,0%	7,5%	1,5%	5,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	N	127	13	27	6	27	200
	%Grup içi	63,5%	6,5%	13,5%	3,0%	13,5%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	63,5%	6,5%	13,5%	3,0%	13,5%	100,0%

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında %63,5'lik oranla ilk sırayı “öğretmenlik mesleğini sevme”, %13,5'lik oranla ikinci sırayı “iş güvencesi” ve “çalışma şartları ve ücretinin iyi olması” almaktadır. Araştırmanın örneklemine giren 100 Türkçe öğretmeni adayının 63'ü (%63) öğretmenlik mesleğini, sevdiği için tercih ettiğini bildirmektedir. 100 sınıf öğretmeni adayının ise 64'ü (%64), öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih ettiğini ifade etmiştir. Örnekleme giren 200 öğretmen adayından 127'sinin (%63,5) öğretmenlik mesleğini sevdiği ve istediği için tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında %13,5'lik oranla ikinci sırayı “iş güvencesi” ve “çalışma şartları ve ücretlerinin iyi olması” almaktadır. Örnekleme giren 100 Türkçe öğretmeni adayının 12'si (%12) iş güvencesi olması sebebiyle; yine aynı şekilde 17'si (%17) öğretmenlik mesleğini çalışma şartları ve

ücretinin iyi olması sebebiyle tercih ettiğini bildirmektedir. Örneklemeye giren 100 sınıf öğretmeni adayının ise 15'i (%15) iş güvencesi olması sebebiyle; 10'u (%10) çalışma şartları ve ücretinin iyi olması sebebiyle tercih ettiğini bildirmektedir. Öğretmenlik mesleğini sevdiği için, iş güvencesi olduğu için veya çalışma şartları ve ücretleri iyi olduğu için tercih eden öğrencilerin dışında kalan yaklaşık %10'luk dilimi oluşturan diğer seçenekler ve oranları ise şöyledir: “Okul veya dersane öğretmenleri yönlendirdiği için” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 13 (%6,5), “toplumda saygın bir meslek olduğu için” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 6 (%3)'dir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar ile eldeki veriler arasında benzerlikler söz konusudur. Yılmaz (2002)'in Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla oluşturduğu çalışmada, hâlihazırda görevini icra etmekte olan öğretmenlerin %59,1'inin öğretmenlik mesleğini, “sevdiği ve istediği için”; %18,1'inin “ÖYS puanı buna uygun geldiği için”; %22,8'inin ise “rastlantı sonucu” seçtiği ifade edilmiştir. Karatay (2007), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında %49'luk oranla ilk sırada “öğretmenlik mesleğini sevme”nin; ikinci sırada ise %25'lik oranla “iş güvencesi” sebebinin yer aldığını tespit etmiştir. Karabuğa (2011), öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında yaklaşık %67'lik oranla ilk sırada “öğretmenlik mesleğini sevme”nin; ikinci sırada ise %12'lik oranla farklı sebeplerin yer aldığını tespit etmiştir. Söz konusu veriler, adayların genelde öğretmenlik mesleğini sevdikleri için bu alana yöneldiklerini göstermektedir.

Son iki yıl içinde bu alanda yapılan araştırmalarda ise “iş güvencesi” ve “çalışma şartları” nedeniyle öğretmenliği tercih etme oranlarının düşüş gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin meslek seçiminde faydacı ve stratejik davranmasına rağmen son yıllarda yaşanan öğretmen atamalarındaki sıkıntılar ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adayları için belirleyici olması, mesleğin tercih nedenini farklı boyutlarda şekillendirmiştir.

**Tablo 3.4:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Öz Yeterlik Algısı					
		Kesinlikle inanmıyorum	İnanmıyorum	Kararsızım	İnanıyorum	Kesinlikle inanıyorum	Toplam
<b>Türkçe Öğrt.</b>	n	7	10	14	43	26	100
	%Grup içi	7,0%	10,0%	14,0%	43,0%	26,0%	100,0%
	%Gruplar arası	58,3%	66,7%	58,3%	46,2%	46,4%	50,0%
	%Toplam	3,5%	5,0%	7,0%	21,5%	13,0%	50,0%
<b>Sınıf Öğrt.</b>	n	5	5	10	50	30	100
	%Grup içi	5,0%	5,0%	10,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	%Gruplar arası	41,7%	33,3%	41,7%	53,8%	53,6%	50,0%
	%Toplam	2,5%	2,5%	5,0%	25,0%	15,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	N	12	15	24	93	56	200
	%Grup içi	6,0%	7,5%	12,0%	46,5%	28,0%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	6,0%	7,5%	12,0%	46,5%	28,0%	100,0%

Tablo 3.4’te, öğretmen adaylarının mesleklerine başladıklarında başarılı, verimli olup olmayacaklarına ilgili kanılarına ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmeye başladıklarında, alanlarında verimli ve başarılı olmaya ilişkin öz yeterlik algılarının genelde olumlu ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu soruya ilişkin olumlu öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarından “İnanıyorum.” diyenlerin sayısı 93 (%46,5); “Kesinlikle inanıyorum.” diyenlerin sayısı 56 (%28)’dir. Toplamda her iki seçeneği de işaretleyerek olumlu öz yeterlik algısına sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının örneklem içindeki sayısı 149, yüzdelik oranı ise %74,5’tir. “Öğretmen olarak atandığınızda mesleğinizde başarılı ve verimli olacağınıza inanıyor musunuz?” sorusuna, “Kesinlikle inanmıyorum.” diyenlerin sayısı 12 (%6); “İnanmıyorum.” diyenlerin sayısı 15 (%7,5) ve “Kararsızım.” diyenlerin sayısı 24 (%12)’tür. Olumsuz öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının toplamda sayısı 27, örneklem içindeki yüzdelik oranı % 13,5’tir.

Karatay (2007)’ın Türkçe öğretmeni adaylarının ileride mesleklerinde başarılı ve verimli olacaklarına dair düşündükleri ile okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için sorduğu bu soruya ilişkin olumlu öz yeterlik algısına sahip Türkçe öğretmeni

adaylarından “İnanıyorum.” ve “Kesinlikle inanıyorum.” seçeneklerini işaretleyenlerin örneklem içindeki sayısı 260, yüzdelik oranı ise %74,3’tür. Soruya “Kesinlikle inanmıyorum.” ve “İnanmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek olumsuz öz yeterlik algısına sahip olduklarını gösteren Türkçe öğretmeni adaylarının toplamda sayısı 54, örneklem içindeki yüzdelik oranı %15,4’tür.

İncelenen veriler de göstermektedir ki genel anlamda öğretmen adaylarının başarılı olacaklarına dair olumlu bir bakış açıları vardır; ancak her iki araştırmada da olumsuz öz yeterliliğe sahip olan ve kararsız olan öğretmen adaylarının örneklemdeki toplamı önemli bir sayıya tekabül etmektedir. Öğretmen adaylarının bu olumsuz tutumlarının altında yatan nedenlerin araştırılması gerekmektedir.

**Tablo 3.5:** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Okuma Alışkanlığı:					
		Bir yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı					
		Hayır	1-5 arası	6-10 arası	11-15 arası	16-20 arası	Toplam
<b>Türkçe Öğrt.</b>	n	4	19	45	23	9	100
	%Grup içi	4,0%	19,0%	45,0%	23,0%	9,0%	100,0%
	%Gruplar arası	44,4%	44,2%	48,9%	48,9%	100,0%	50,0%
	%Toplam	2,0%	9,5%	22,5%	11,5%	4,5%	50,0%
<b>Sınıf Öğrt.</b>	n	5	24	47	24	0	100
	%Grup içi	5,0%	24,0%	47,0%	24,0%	,0%	100,0%
	%Gruplar arası	55,6%	55,8%	51,1%	51,1%	,0%	50,0%
	%Toplam	2,5%	12,0%	23,5%	12,0%	,0%	50,0%
<b>Toplam</b>	<b>N</b>	9	43	92	47	9	200
	%Grup içi	4,5%	21,5%	46,0%	23,5%	4,5%	100,0%
	%Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	%Toplam	4,5%	21,5%	46,0%	23,5%	4,5%	100,0%

Tablo 3.5’te öğretmen adaylarına son bir yılda ders kitabı dışında okudukları bir kitabın olup olmadığı ve varsa bunların kaç tane olduğu sorulmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının %4’ü, sınıf öğretmeni adaylarının %5’i; araştırmanın örneklemine giren tüm öğretmen adaylarının % 4,5’i son bir yılda ders kitabı dışında okuduğu herhangi bir kitabın olmadığını belirtmiştir. Örneklem içindeki tüm öğretmen adaylarının alanları dışında okudukları kitap sayısının, “1-5 arasında” olduğunu belirtenlerin sayısı 43 (% 21,5), “6-10 arasında” olduğunu belirtenlerin sayısı 92 (% 46), “11-15 arasında” olduğunu belirtenlerin sayısı 47 (% 23,5) ve “16-20 arasında” olduğunu belirtenlerin

sayısı 9 (% 4,5)'dur. Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık % 69'unun son bir yılda okuduğu kitap sayısının "6-10 ve 11-15 kitap" arasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association- ALA)'nce okuma alışkanlığı düzeyleri, bireylerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısına göre üç başlık altında sınıflandırılmaktadır. Buna göre,

- Yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen "az okuyan okur" tipi,
- Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 11 arasında olanlar "orta düzeyde okuyan okur" tipi,
- Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 12'yi aşan kişiler ise "çok okuyan okur" tipi olarak nitelendirilmektedir" (ALA, 1978: 3, aktaran Odabaş ve Polat, 2008: 436).

Yılmaz (2006)'ın sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı üzerine yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%64) yılda "6-20 kitap" arasında kitap okudukları belirtilmiştir. Karatay (2007)'in çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının %10,3'ünün son bir yılda ders kitabı dışında okudukları herhangi bir kitabın olmadığı; bununla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının aşağı yukarı % 60'ının son bir yılda okuduğu kitap sayısının "1-5 ve 6-10 kitap" arasında yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Kuş ve Türkyılmaz (2010)'ın çalışmasında ise öğretmen adaylarının bir önceki sene okudukları kitap sayıları belirtilmiş ve öğretmen adaylarının yaklaşık %70'inin bir önceki sene 10'dan daha az kitap okudukları sadece %8'inin bir önceki sene 20'den daha fazla kitap okuduğu ifade edilmiştir.

Elde edilen çalışmalardaki veriler doğrultusunda genel olarak öğretmen adaylarının okudukları kitap sayıları temel kabul edildiğinde, Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) standartlarına göre öğretmen adaylarının orta düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu düzey, durumun iç açıcı olduğunun göstergesi değildir. Öğretmen adaylarının en azından kendi alanıyla ilgili başvuru kaynaklarından kurulu bir kütüphaneye sahip olması ve öğrencilerine verimli, iyi bir model olması adına okuma alışkanlığını geliştirmesi gerekmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları:

Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini tespit etmek üzere yapılan bu araştırmada veri toplama araçları, gerekli alanyazın taraması yapılarak bu konuya ilişkin açıklamalara ve ulamlamalara bakılarak oluşturulmuştur.

Araştırmada veri toplamak amacıyla dört farklı veri toplama aracından yararlanılmış ve geliştirilen bu araçlar, amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır.

- Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerine yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. bilgileri toplamak için bir anket (Kişisel Bilgi Formu)
- Bilgilendirici okuma metni
- Öyküleyici okuma metni
- Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileriyle ilgili verileri toplamak için kullanılan ölçek.

#### 3.3.1. Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vb. Bilgileri toplamak için kullanılan anket formu:

Ankara Gazi Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde 4. sınıfta öğrenim gören 200 öğrenciye 5 soruluk küçük bir anket uygulanmıştır. Anket geliştirilirken ölçme ve değerlendirme kıstasları göz önüne alınmış ve Karatay'ın (2007) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmadan yararlanılmıştır. Anket; öğrencilerin cinsiyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelim nedenleri, öz yeterlik algıları ve okuma alışkanlıkları gibi değişkenleri belirlemek için kullanılmıştır. Kullanılan anket EK-1'de sunulmuştur.

Öğrencilerin akademik yönelişlerini tespit edebilmek ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleriyle ilgili çeşitli bilgilere sahip olabilmek için anketin ikinci, üçüncü soruları kullanılmıştır. Bu sorularla öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etme sıraları, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Öğrencilerin öz yeterlik algılarını belirlemek için ise anketin dördüncü sorusu

kullanılmıştır. Bu soruyla öğrencilerin ilerleyen dönemlerde verimli ve başarılı olup olamayacaklarına yönelik düşüncelerine ait veriler toplanmıştır. Anketin son sorusu ise öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yöneliktir. Bu soruyla ise öğrencilerin son bir içinde alanı dışında okudukları kitap sayısı belirlenmiş ve buna yönelik veriler toplanmıştır.

*Öğretmen adaylarına yönelik tutum, öz yeterlik algısı vs. bilgileri toplamak için kullanılan anket formunun değerlendirilmesi:*

Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinden alınan cevaplar şıklarla doğru orantılı olarak sayısal ifadelerle değerlendirilmiştir. Yani araştırmanın istatistikî bölümleri için veriler almak adına nominal ifadeler kullanılmıştır. Çoktan seçmeli sorular puanlanırken her seçeneğin yanında yer alan ( ) boşluklar, sayısal veri analizi için “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f” seçenekleri ile birlikte kodlanmıştır. Sayısal veri analizinde “a” seçeneği 1 rakamıyla, “b” seçeneği 2 rakamıyla, “c” seçeneği 3 rakamıyla, “d” seçeneği 4 rakamıyla, “e” seçeneği 5 rakamıyla, “f” seçeneği 6 rakamıyla değerlendirilmiştir. Anketin son sorusu “Evet”, “Hayır” seçenekleri ile verilmiştir. Sayısal veri analizleri için “Evet” seçeneği 1 rakamıyla, “Hayır” seçeneği 0 rakamıyla değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra “Evet” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sorunun devamındaki şıklardan işaretlediği bölümün karşılığı olan rakam da analize dâhil edilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç istatistikî değerlerin hesaplanması için

### 3.3.2. Bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri:

Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin belirlenmesi için kullanılan araçlardan biri de okuma metinleridir. Bu çalışmada okuma metinleri, uzman görüşleri doğrultusunda, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler arasından seçilmiştir. Seçilen metinler öğretmenler tarafından okullarda hâlihazırda okutulan, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış metinlerdir. Metinlerden biri, bilgilendirici türde olan Hakkı Uslu'nun “Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür” başlıklı yazısıdır ve MEB Yayınevinin 7. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Diğeri ise öyküleyici türde olan

Refik Halit Karay'ın "Eskici" isimli metnidir ve bu metin de Koza Yayınevinin 6. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır.

Söz konusu metinler başlıkları ve yazar isimleri kapatılarak öğretmen adaylarına verilmiş ve bu metinlerin özetlenmesi istenmiştir. Elde edilen özet metinler öğretmen adaylarının özetleme becerilerini belirlemek adına oluşturulan ölçek yardımıyla değerlendirilmiş, ana metnin özet metne çevrilmesi konusunda var olan durum ve eksikliklerle ilgili veriler elde edilip yorumlanmıştır. Kullanılan metinler EK-2'de sunulmuştur.

### 3.3.3. Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi:

Araştırmada öğretmen adaylarının özetleme becerilerini değerlendirmek adına araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

Özetleme stratejilerini bir ölçek hâline getirmek için ilk olarak okuduğunu anlama stratejileri ve özetleme ile ilgili yapılan çalışmalar (Dijk ve Kintsch, 1978 ve 1983; Çakır, 1995; Görgeç, 1997; Ateş, 2006; Aslan, 2006; Deneme, 2008; Okuyan ve Gediklioğlu, 2011) incelenmiştir. Yapılan çalışmalar içinde Çakır (1995) ve Görgeç (1997) özetlemenin öğretimi üzerinde çalışmış isimlerdir ve araştırmalarında aynı ölçekten yararlanmışlardır. Yine bu şekilde Ateş (2006) ve Aslan (2006) da ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini değerlendirmişler ve aynı ölçeği kullanmışlardır.

Çakır (1995) ve Görgeç (1997)'in kullandıkları ölçme aracında, Dijk ve Kintsch (1978; 1983) ve Dijk (1980)'in çalışmaları kuramsal altyapıyı oluşturmuştur. Her iki araştırmacı da özetlemenin öğretimi üzerinde çalışmıştır ve öğretilen tüm özet yazma kurallarının en az bir kere kullanılmasına olanak verecek biçimde oluşturulmuş metinlerle öğrencilere özet yazdırılmıştır. Çakır (1995)'in çalışmasında 6 maddeden oluşan ('*Liste halinde verilenleri kısaltın.*'; '*Tekrarlanan bilgileri ve düşünceleri atın.*'; '*Önemsiz bilgileri ve düşünceleri atın.*'; '*İlgisiz bilgileri ve cümleleri atın.*'; '*Konu*



*cümleleri varsa kullanın.*’; *‘Konu cümleleri yoksa siz yazın.’*) bir cetvel doğrultusunda özet metinler değerlendirilmiştir. Tüm özet metinler tek tek değerlendirilmiş, gerekli istatistikî çalışmalar yapılmış ve her kurala ilişkin uygulama sonucu elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınmıştır. Puanlamanın güvenilirliğini sağlamak için random yolla seçilen 10’ar öğrenci özeti başka bir okuyucu tarafından okunmuş ve puanlar arasında istatistikî anlamda farklılık görülmediği için ilk okuma puanları güvenilir kabul edilmiştir.

Görgeç (1997)’in çalışmasında önce araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında akademik çalışma yapan bir grup uzman metnin özetini anılan kuralları uygulayarak çıkarmışlardır. Böylece kuram çerçevesinde metin çözümlenmiştir. Bu yolla ortaya çıkan özet değerlendirme ölçeğine göre öğrenci özetleri puanlanmıştır. Puanlanan öğrenci özetlerinin ortalama ve standart kaymaları hesaplanmıştır. (X: 36.38; s:6.05) Puanı ortalamanın yarım standart sapma üstünde ve altında (33; 39) olan öğrenciler özet becerisi “orta”; bu sınırın üstünde kalanlar “yüksek”; altında kalanlar “düşük” kabul edilmiştir. Her iki araştırmacının da özetlemenin öğretimini değerlendirmek amacıyla kullandığı 6 maddelik bu ölçek, günümüz öğretmen adaylarının özetleme becerilerini belirlemede sınırlı kalması bakımından tercih edilmemiştir. Bu çalışmada, söz konusu ölçekteki maddelerin alt ulamları da ele alınıp genişletilerek ve ölçek üç boyutta sınıflandırılarak yeni bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Aslan (2006) ve Ateş (2006)’in kullandıkları ölçme aracı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin özetleme sınavlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarında belirttikleri üzere, ölçekte daha önemli görülen maddelere daha fazla puan verilmiştir. Özetleme ölçeğinin oluşturulmasında uzman görüşlerine, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Fakat oluşturulan bu 13 maddelik ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve güvenilirliği düşünülerek bu ölçekten yararlanılmamıştır.

Deneme (2008)’nin yabancı dilde yazma becerisinde özetlemenin öğretiminin etkisi üzerine yaptığı çalışmada kullandığı 10 maddelik ölçme aracı araştırmacı ve

İngilizce Öğretmenliği Bölümünde akademik çalışma yapan bir grup uzman tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı ön test puanları için 0,40; son test puanları için 0,83 olarak tespit edilmiştir. Ön-test puanlarının güvenirliğinin düşük olmasının en önemli nedeni ise hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin bilmedikleri soruları tahminle cevaplamaları veya boş bırakmalarına bağlanmıştır. Ölçeğin, güvenirliği iyi gibi görünse de var olan 10 maddenin, bu araştırma için boyutlandırılarak gruplandırılması zordur. Bu ölçekten yola çıkılarak oluşturulacak ölçekte, her boyut için sınırlı sayıda madde elde edileceği için kapsam geçerliliği olmayacak ve ölçme aracının duyarlılığı düşük olacaktır, bu nedenle tercih edilmemiştir.

Okuyan ve Gediklioğlu (2011) tarafından öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada Ülper (2010) tarafından geliştirilen ölçüt temelli bir değerlendirme çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelge oluşturulurken öncelikle alanyazın taraması yapılarak bu konuya ilişkin açıklamalara bakılmıştır. Ardından bu açıklamalar temel alınarak bir çözümleme çizelgesi oluşturulmuştur. Oluşturulan çizelgeye göre her bir öğrenci metni önce araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, ardından da ikinci araştırmacı tarafından bu değerlendirme sonuçları tekrar değerlendirilerek onaylanmıştır. Ne var ki geçerliliği, güvenirliliği belirlenmiş gibi görünen bu 7 maddelik ölçme aracıda geçen “*Özet metin yeniden yapılandırılmış bir başlık içermektedir.*” maddesi tartışmaya açık bir yapıdadır. Başlık, özet bir metnin konusunu yansıtan öğelerden biridir; ancak bu ifadeyle ölçülmek istenen durum açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir. Bu sebeple göreceli bir değerlendirme ortaya çıkacağından söz konusu ölçme aracından yararlanılmamıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak, özetleme konusuna ilişkin alanyazın taraması sonucunda, özetleme becerisinin geliştirilmesine dönük anlamsal ve sözdizimsel düzenlemelere işaret etmesi ve alanyazında en sık kullanılan model olması nedeniyle, Dijk ve Kintsch’ in “Büyük Ölçekli Yapı Modeli” kuramından yararlanılmıştır. Dijk ve Kintsch (1978 ve 1983) özetlemeye temel olacak altı basamaklı bir kurallar takımı geliştirmiştir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Liste hâlinde verilenleri kısaltma (*Genelleme*)
- Tekrarlanan bilgileri ve düşünceleri atma (*Silme*)
- Önemsiz bilgileri ve düşünceleri atma (*Silme*)
- İlgisiz bilgileri ve cümleleri atma (*Silme*)
- Konu cümleleri varsa kullanma (*Seçme*)
- Konu cümleleri yoksa yazma (*Yeniden Kurma*)

Bu ölçütlerin alt ulamları da ele alınıp genişletilerek “silme”, “genelleme” ve “yeniden kurma” boyutlarından ve 13 maddeden oluşan ve bir metin özetlenirken izlenmesi gereken aşamaları ele alan bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek EK-3’te sunulmuştur.

- **Silme:** Metinden diğer önermelerle bağdaşmayan önermenin silinmesi işlemidir. Sonradan gelen önermelerin anlatımı birleşik yapıli cümlelerle ağırlaştırılmışsa, gereksiz tamlamalara ve benzetmelere yer verilmişse metindeki tutarlılığı bozmayacak şekilde silme işlemi yapılarak özet metne başlangıç yapılır.
- **Genelleme:** Bu işlem metinde var olan ayrıntılı bilgilerden analiz ve sentez yaparak bir genelleme yapmayı gerektirir. Metindeki kavramlar dizisi yerine genelleyici bir kavram getirilir; öğrenciler bunu fikirler arasında genelden özele doğru bir ilişkilendirme yaparak başarabilirler. Genel fikirler belirlendikten sonra, aynı anlama gelen nedenlemeler ve sonuçlar özet metin oluştururken genelleştirilir.
- **Yeniden Kurma:** “Yapılandırma” adı da verilen bu işlemde, metinde birbirini tamamlar nitelikteki önermeler aslını yansıtabak şekilde özgün cümlelerle bütünleştirilerek büyük ölçekli yapı oluşturulur. Söz konusu işlem metnin anlaşılıp özümsemesi ve yeniden yapılandırılarak özet hâline getirilmesiyle ilgilidir. Burada öznel yargılardan ve sanatlı anlatımlardan kaçınılarak metnin ana düşüncesine ve onu destekleyen yardımcı düşüncelere yer verilir. Okur metinden daha üst bir genelleme çıkarır, onu yorumlar.

Özet metin oluşturmak adına belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulan bu ölçek, öğretmen adaylarının yazmış olduğu özet metinleri değerlendirmek için

kullanılmıştır. Bu araç kullanılarak öğretmen adaylarının özetleme becerilerinin düzeyleri hakkında veriler elde edilmiştir.

*Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin güvenilirliği:*

Ölçeğin güvenilirliği için ise uzman görüşü ve istatistikî işlemlerden yararlanılmıştır. Çeşitli araştırmacıların da belirttiği üzere bu tür bir çalışmada güvenilirliği sağlayabilmek için, verilerin çözümlenmesinde bir başka araştırmacının da değerlendirmesinden, bakış açısından yararlanılabilir.

Bu bağlamda ilk aşamada oluşturulan “Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği” doğrultusunda bilgilendirici ve öyküleyici metinler araştırmacı tarafından özetlenmiş, bir cevap anahtarı oluşturulmuş ve bu cevap anahtarıyla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Cevap anahtarı EK-4’te verilmiştir. Ardından cevap anahtarı doğrultusunda tüm metinler araştırmacı tarafından tek tek okunmuş, ölçek yardımıyla puanlandırılmıştır. Puanlamanın güvenilirliğini belirlemek adına, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25; Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25 ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 25 öğrencinin - yani toplam 100 öğrencinin- oluşturdukları özet metinler, cevap anahtarı doğrultusunda ikinci bir araştırmacı tarafından da puanlandırılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısının .93 olduğu belirlenmiştir. Bu da okunan yazılı anlatım kâğıtlarının puanlamasının güvenilir olduğunu göstermiştir. İkinci puanlayıcı için düzenlenen ölçek EK-5’te verilmiştir.

*Özet metinleri değerlendirme ölçeğini puanlama:*

Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği 1 (Uygun değil) ile 5 (Uygun) arasında puanlanan bir ölçektir. Ölçek EK-3’te sunulmuştur. Örnekleme giren öğretmen adaylarından alınan özet metinler, bu ölçeğe göre incelenmiştir. Özetleme ölçütleri olarak değerlendirilen “silme” (bk. s1, s2), “genelleme” (bk. g3, g4) ve “yeniden kurma”

(bk. *yk5, yk6, yk7, yk8, yk9, yk10, yk11, yk12, yk13*) ölçeğin boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçeğin boyutlarının kullanım düzeyleri de “*Uygun Değil*”, “*Kısmen Uygun*”, “*Uygun*” olarak ifade edilmiştir. Ölçekteki “*Uygun Değil*” düzeyi kullanım “1” rakamıyla, “*Kısmen Uygun*” düzeyi “3” rakamıyla , “*Uygun*” düzeyi “5” rakamıyla puanlandırılmıştır.

*Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin değerlendirilmesi:*

Ölçekte sunulan her madde 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Bu puanlama “Oxford (1990)’un çalışmasında önerdiği puanlama ve değerlendirmeden esinlenerek yapılmıştır” (aktaran Karatay, 2009: 66). Oxford, dil öğrenme stratejileri-nin kullanımında öğrencileri değerlendirirken 3,5 - 5 puan arasını *iyi*; 2,5 - 3,4 puan arasını *orta*; 2,4 ve aşağısını da *zayıf (yetersiz)* kabul etmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretimiyle ilgilenen uzmanların görüşleri doğrultusunda Türkçe için yapılacak değerlendirmenin bu sistemde olabileceğine karar verilmiştir. Oluşturulan özet metinler ölçütler doğrultusunda incelendiğinde; metin, ölçüte “*Uygun Değil (1)*” olarak değerlendirilmişse özetleme becerisini taşıma bakımından *yetersiz* öğretmen adaylarının olduğu; metin, ölçüte “*Kısmen uygun (3)*” ya da “*Uygun (5)*” olarak değerlendirilmişse özetleme becerisi taşıma bakımından *yeterli* öğretmen adaylarının olduğu söylenebilir.

#### 3.4. Verilerin Toplanması:

Türkçe ve sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini tespit edebilmek adına toplanan veriler, iki basamaklı bir çalışmanın ürünüdür ve araştırmacı tarafından yerinde gözlemlenerek ve uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmanın ilk basamağında öğrencilerin tutum, öz yeterlilik gibi değişkenlerini belirlemek üzere “*Kişisel Bilgi Formu*” uygulanmıştır. Uygulama, Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde örnekleme giren her sınıf için ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örnekleme giren her sınıf için aynı

zamanda yapılmıştır. Anket soruları, çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde çoktan seçmeli sorulardan oluşan bu mini anketle hedeflenen amaca, elde edilecek verilerin önemine değinilerek öğrencilerden her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra o madde ile ilgili kendilerine uygun gelen seçeneğe ( X ) işareti koymaları istenmiştir. Yapılan açıklamalar dışında 5 sorudan oluşan bu anket uygulaması için öğrencilere 5 ila 10 dakika süre verilmiştir.

Araştırmanın ikinci basamağı, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu amaçla araştırmacı, “Kişisel Bilgi Formu”na dair çalışmayı sonlandırdıktan sonra öğrencilere başlıkları ve yazarları belirtilmemiş iki metin sunmuştur. Bu metinlerle yapılacak işlem ve araştırmanın amacı belirtilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları özet metinlerde sayfa sınırlandırılmasına gidilmemiştir ve ölçeğin uygulanmasında herhangi bir süre sınırlaması yoktur; ancak öğrencilerin okuma, anlama ve yazma hızları göz önünde bulundurularak her bir metin için öğrencilere 40 dakika özetleme süresi verilmiştir. Biri bilgilendirici diğeri öyküleyici olmak üzere toplam iki okuma metni sunulmuş, süre olarak 80 dakika verilmiştir.

Araştırmanın içeriğini oluşturan veriler, örnekleme oluşturan öğrencilerin araştırmacı tarafından verilen metinleri özetlemesi sonucu ortaya çıkmıştır. Her bir öğrencinin yazmış olduğu iki özet metni değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

### 3.5. Veri Çözümleme Teknikleri:

Araştırmada toplanan verilerin analizinde; Cronbach alfa, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi; varyans analizi için f testi (ANOVA) ve gruplar arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve verilerin istatistikî analizinde SPSS (Statistic Package For Social Science) programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizinde kullanılan istatistikî teknikler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

- Türkçe ve sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerini etkileyebilecek bağımsız değişkenlerle ilgili geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”ndaki verilerin tanımlanmasında frekans (N) ve yüzde (%) kullanılmıştır.
- 1. alt problem doğrultusunda, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir ve bunu belirlemek için ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 2. alt problem doğrultusunda, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir ve bunu belirlemek için ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 3. alt problem doğrultusunda, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir ve bunu belirlemek için ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 4. alt problem doğrultusunda, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir ve bunu belirlemek için de ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır.
- 5. alt problem doğrultusunda, öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerinin okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine varyans analizi (f testi/ANOVA) ile bakılmıştır. Gruplar arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla da LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

## BÖLÜM - IV

### 4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın temel amacını belirleyen problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Birinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın birinci alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metninin içindeki bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin bölümlerine göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri ile sınıf öğretmeni adaylarını bilgilendirici metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.1’de verilmiştir.



**Tablo 4.1.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Özetleme Aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Silme	1. Türkçe	100	2.34	.623	198	6.495	.000
	2. Sınıf	100	1.78	.595			
2. Genelleme	1. Türkçe	100	2.79	1.037	198	8.891	.000
	2. Sınıf	100	1.64	.772			
3. Yeniden Kurma	1. Türkçe	100	3.19	.521	198	9.077	.000
	2. Sınıf	100	2.44	.642			
Toplam	1. Türkçe	100	3.00	.501	198	10.088	.000
	2. Sınıf	100	2.22	.592			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.1’de Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak bilgilendirici metinleri özetleme becerileri puan ortalamaları (3.00); sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarından (2.22) daha yüksektir. Her iki grup arasında özetleme becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için özetleme aşamalarına ilişkin puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Her iki grup arasında özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı [ $t(198) = 10.088, p<.05$ ] bir fark vardır. Daha önce özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri *orta* (2.5-3.4 arası); sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek için metin özetlemeye ilişkin *silme*, *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarındaki özetleme becerileri incelendiğinde de Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı fark vardır. Her iki grubun da *silme* aşamasında *zayıf*; *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* düzeydedir.

Topuzkanamış (2009)’ın öğretmen adaylarının kullandığı okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla oluşturduğu çalışmada, okuma stratejilerini kullanma bakımından Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının; Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen

adaylarına göre daha iyi bir düzeyde olduğu belirtilmiştir. Özetleme de okuma stratejilerinden biridir ve bu araştırmada her iki grup arasında özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir farkın olması şaşılabilecek bir durum değildir.

Okuyan ve Gedikoğlu (2011) tarafından, öğretmenlerce üretilen özet metinlerin niteliksel özelliklerinin incelendiği çalışmada da Türkçe ve edebiyat öğretmeni olarak görev yapan toplam 55 öğretmene bilgilendirici bir metin (deneme) verilerek özet yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerce üretilen özet metinlerin yalnızca “*özet metnin kaynak metnin ana düşüncesini içermesi*” ve “*özet metnin özgün tümcelerle yeniden oluşturulması*” ölçütünde “*yeterli*” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar yukarıda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

İkinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerinin içindeki öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerilerinin bölümlerine göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileri ile sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Özetleme Aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Silme	1. Türkçe	100	2.39	.764	198	8.486	.000
	2. Sınıf	100	1.59	.552			
2. Genelleme	1. Türkçe	100	2.68	1.099	198	8.733	.000
	2. Sınıf	100	1.50	.784			
3. Yeniden Kurma	1. Türkçe	100	2.68	.673	198	8.521	.000
	2. Sınıf	100	1.98	.470			
Toplam	1. Türkçe	100	2.63	.644	198	9.988	.000
	2. Sınıf	100	1.84	.457			

\*  $p < .05$  anlamlı

Tablo 4.2’de Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak öyküleyici metinleri özetleme becerileri puan ortalamaları (2.63); sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarından (1.84) daha yüksektir. Her iki grup arasında öyküleyici metinleri özetleme becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için özetleme aşamalarına ilişkin puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Her iki grup arasında öyküleyici metinleri özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı [ $t(198)=9.988, p<.05$ ] bir fark vardır. Daha önce metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri *orta* (2.5-3.4 arası); sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek için metin özetlemeye ilişkin *silme*, *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarındaki özetleme becerileri incelendiğinde de bütün aşamalarda Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı fark vardır. Fakat bilgilendirici metinleri özetleme becerisinde olduğu gibi her iki grubun da *silme* aşamasında *zayıf*; *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Uzuner (2007) tarafından birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin, sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi adına yapılan çalışmada,

hem sınıf öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin hem de diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri “*Kısmen Yeterli*” ve “*Yeterli*” olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bu kaniya varmaları metni en iyi şekilde anlamalarına, yorumlamalarına bağlıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının ilköğretim ders kitabında geçen öyküleyici bir metni özetleme düzeylerinin “*orta*”; sınıf öğretmeni adaylarının özetleme düzeylerinin “*zayıf*” olması, ders kitaplarında geçen öyküleyici metinleri yeteri kadar özümseyemediklerini göstermektedir. Aynı durum bilgilendirici metinler için de söz konusu olabilir; bu alan üzerinde çalışılması gerekmektedir.

Öğretmen adayları tarafından hem bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde hem de öyküleyici metinlerin özetlenmesinde özet değerlendirme ölçütlerinden “*silme*” aşamasında her iki gurubun “*zayıf*”; “*genelleme*” ve “*yeniden kurma*” aşamalarında Türkçe öğretmeni adaylarının “*orta*”, sınıf öğretmeni adaylarının “*zayıf*” düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Büyük Yapı Modeli”nin kurucularından biri olan Dijk (1980-b); silme becerisi için “en basit, en genel büyük ölçekli yapı kuralıdır” demiştir. Ancak çalışmada edinilen bulgularla bu görüşe karşılık olarak öğretmen adaylarının “*tekrarlanan, önemsiz ve ilgisiz bilgileri, düşünceleri silme*” aşamasında sorun yaşadığı bu yüzden “*zayıf*” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Özet değerlendirme ölçütleriyle ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çakır (1995)’ın büyük ölçekli stratejilerin doğrudan öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına etkisini incelediği araştırma sonucunda, öğrencilerin en zor geliştirebildikleri stratejinin “*yeniden kurma*” olduğu belirtilmiştir. Deneme (2008)’nin yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetlemenin etkisini incelediği çalışmada, özetleme öğretimi sonucunda; gruplar arasında *asıl metinde önemli olan bilgiyi seçme* becerisi bakımından; *asıl metindeki önemsiz bilgiyi eleme* becerisi bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra gruplar arasında, *özet metni kendi sözcükleriyle yazma becerisi* bakımından ve *ana fikri destekleyen etkili ve mantıklı cümleler yazma becerisi* bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Üçüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin metin türlerine göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri ile öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerine Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Metin Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici metin	2.61	200	.673	199	8.003	.000
2. Öyküleyici metin	2.24	200	.683			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.3’te Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri puan ortalamaları (2.61); öyküleyici metinleri özetleme becerileri puan ortalamalarından (2.24) daha yüksektir. Öğretmen adaylarının her iki metin türünü özetleme becerileri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için metin özetleme puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Öğretmen adaylarının her iki metin türüne ilişkin özetleme becerileri bilgilendirici metin türünün lehine anlamlı [ $t(199)=8.003, p<.05$ ] bir fark vardır. Daha önce metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerin *orta* (2.5-3.4 arası); öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Özetleme, zihinsel becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektiren stratejilerden biridir. Kişi, özet bir metin oluştururken yeni düşüncelerle önceki bilgileri arasında ilişki kurmalı ve metinden kopmadan özgün düşünceler üretebilmelidir. Ancak bunu yaparken farklı metin türlerine göre (öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler) yapılan okumaların ve özetlemelerin, metnin yapısının farklı olması sebebiyle değişiklik gösterdiği unutulmamalıdır.

Araştırmacılara göre, özetlerde genel olarak egemen olan anlatım biçimi açıklayıcı anlatım; bakış açısı ise nesnel bakış açıdır. Ancak değişen metin türleri oluşturulacak özetlerin anlatımlarını etkileyecektir. Belli bir olay sırası içeren öyküleyici (yazınsal, kurgusal) metinlerde; okurun yazacağı özet metin, verilen öyküyü ana çizgileriyle kavradığını göstermelidir. Özet metinde, öyküyü çevreleyen olaylar oluş sırasına göre verilmeli; olaylar altındaki ayrıntılara, öykünün genel olarak çerçevesini etkilemeyen yan olaylara özet metinde yer verilmemelidir. Çünkü öyküleyici bir metinde geçen olaylar silsilesinin hepsini anlatmak o metnin özetini çıkarmak demek değildir.

Bir özetle her zaman birçok olay bulunmaz. Bilgilendirme ya da açıklama amacıyla yazılmış bir metinde olay sırası yoktur. Konular ne kadar karmaşık olsa da açık ve iyi organize edildikleri takdirde anlaşılması kolaydır. Bilgilendirici metinler özetlenirken, metin çatısını kuran önermeler özetle yer almalıdır. Bunlar, diğer önermelere konu olan, metinde açıklanan veya desteklenen ifadelerdir. Bu tür metinlerde metnin ana konusuyla doğrudan ilişkisi olmayan ifadeler atılmalı, benzer içeriği taşıyan önermeler genelleştirilmeli, birbirini tamamlayan birden çok açıklama bütünleştirilerek yeni bir yapı içinde sunulmalıdır.

Kuzu (2003: 88) “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasında “Özetleme için basit bir bilgilendirici metin seçilmelidir. Çünkü bilgilendirici metinlerin özetlenmesi yazınsal metinlere göre daha zordur.” ifadesine yer vermiştir. Aynı şekilde Akyol (2010: 51) da çalışmasında özetlemenin öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktaları belirtirken “Hikâye edici metinler daha kolay özetlendiği için özetlemeye öncelikle bu

tür metinlerle başlanmalıdır. Özetlemeden sonra çocukların metni nasıl özetledikleri, neyi önemli buldukları üzerinde tartışılmalıdır.” ifadesine yer vermiştir. Metin türleri odaklı böyle bir ayırım yapmak zordur; söz konusu görüşlere karşılık olarak bu araştırmayla öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri, öyküleyici metinlere oranla daha iyi özetledikleri ortaya çıkmıştır. Karatay (2007)’in okuduğunu anlama stratejileri üzerine yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile farklı metin türleri arasında anlamlı fark olduğu ve öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının en düşük olduğu metin türünün “*öyküleyici metin*” olduğu ifade edilmiştir. Okuduğunu anlayamayan bireyin, aktarması diğer bir anlamda metni özetlemesi beklenemez. Bu durum ise araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Dördüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinleri içindeki bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerilerinin cinsiyete göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları

Özetleme Aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici metin	1. Erkek	63	2.56	.732	198	-.692	.168
	2. Kız	137	2.63	.646			
2. Öyküleyici metin	1. Erkek	63	2.12	.619	198	-1.384	.084
	2. Kız	137	2.30	.705			
Toplam	1. Erkek	63	2.34	.589	198	-1.734	.490
	2. Kız	137	2.46	.596			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.4'te öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak metin özetleme becerileri puan ortalamaları erkekler için (2.34); kızlar için (2.46)'dır. Her iki metin türünü özetleme becerisi bakımından erkek ve kız öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için özetleme puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Her iki grup arasında bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerisi bakımından anlamlı bir fark [ $t(198)=-1.734, p>.05$ ] yoktur. Daha önce metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre öğretmen adaylarındaki her iki grubun bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin *orta* (2.5-3.4 arası); öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin ise *zayıf* (1-2.4 arası) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak her iki grubun da metin özetleme becerilerinin zayıf olduğu söylenebilir.

Karatay (2007) ve Topuzkanamış (2009) öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Yapılan birçok araştırma (Yalınkılıç, 2007; Odabaş, 2008; Sevmez, 2009; Kuş ve Türkyılmaz, 2010) da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini daha çok kullandıkları, kız öğrencilerin okuma sıklıklarının, okumaya karşı tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha üst seviyede olduğu sonuçlarını belirterek diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Daha fazla okuyan kişilerin okuduğunu anlama ve aktarmada daha iyi bir düzeyde olması beklenir; buradan hareketle okuduğunu anlamanın bir kolu olan özetleme becerisi bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Lakin araştırmanın örnekleminde bulunan bayan öğretmen adaylarının ortalaması (2.46), erkek öğretmen adaylarının ortalaması (2.34)'tür. Bu çalışmada, Oxford, dil öğrenme stratejilerinin kullanımındaki değerlendirme temel alınarak puanlama yapılmıştır ve buna göre her iki grubun da metin özetleme becerilerinin “*zayıf*” olduğu söylenebilir.



#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Beşinci Alt Problem: Öğretmeni adaylarının metin özetleme becerileri, okuma alışkanlıklarına; son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmanın beşinci alt probleminde, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinleri içindeki bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerilerinin okuma alışkanlıklarına; son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre farklılığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici (kurgusal) metinleri özetleme becerileriyle okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için varyans analizi ANOVA testi ve gruplar arasında gözlenen farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerilerinin Okuma Alışkanlıklarına; Son Bir Yılda Ders Kitabı Dışında Okudukları Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	LSD
1. Okumuyorum	9	2.05	.738				2-3.
2. 1-5 arası	43	2.19	.558				4-1, 4-2,
3. 6-10 arası	92	2.36	.527	4-195	10.766	.000	4-3.
4. 11-15 arası	47	2.68	.528				5-1, 5-2,
5. 16-20 arası	9	3.23	.525				5-3, 5-4.

\*p<.05 anlamlı

Tablo 4.5'te öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerinin okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tabloda verilen ANOVA sonuçlarına göre kitap okuma alışkanlığı olmayan, ders kitabı dışında son bir yılda kitap okumadığını belirtenler için metin özetleme becerileri puanı ortalamaları (2.05), son bir yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı 1-5 arası olanlar için (2.19), 6-10 arası olanlar için (2.36), 11-15 arası olanlar için (2.68) ve 16-20 arası olanlar için (3.23)'tür. Öğretmen adaylarının metin özetleme becerileri, son bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark ( $F(4-195)= 10.766, p<.006$ ) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre son bir yılda 6-10 arasında kitap okuyanların metin özetleme becerileri 1-5 arası kitap okuduğunu belirtenlere göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde 11-15 kitap okuyanların metin özetleme becerileri, hiç kitap okumadığını, 1-5 arası ve 6-10 arası kitap okuduğunu belirtenlere göre ve 16-20 arası kitap okuyanların metin özetleme becerileri, diğer bütün gruplara göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

Okuma; analiz etme, problem çözme, ilişkilendirme, karşılaştırma gibi becerilerin kullanılmasını gerekli kılan; anlama, özetleme, genelleme, sonuç çıkarma gibi davranışları kapsayan bir beceridir. Bu amaçla oluşturulan stratejiler bilinçli ve kalıcı okuma sürecinin planlanması, başlatılması, sürdürülmesi ve değerlendirilme-sinde önemli rol oynar.

Daha önce de belirtildiği üzere yapılan araştırma sonuçlarına göre, günümüzde öğretmen adaylarının geneli “6-10 arası” kitap okuduğunu belirtmektedir. Bu sayı ALA (Amerikan Kütüphane Derneği) standartlarında “orta düzeyde okuyucu”ya denk gelmektedir. Karatay (2007) çalışmasında, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak “orta seviyede” olduğunu, okuma stratejilerinin en az kullanıldığı sürecin, *okuma sonrası süreç* olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada okuma sonrası stratejilerden biri olan özetlemeye yönelik elde edilen bu bulgu, önceki çalışmalarla paralellik kurulduğunu göstermektedir. Okuma sıklığı artıkça okumaya başlamadan önce, okurken ve okuduktan sonra strateji kullanabilme becerileri de artar, bu nedenle özetleme edinininin başarısının okunan kitap sayısı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM - V

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bunlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar:

Araştırmaya konu olan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinleri özetleme becerileri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak *bilgilendirici ve öyküleyici metinleri* özetleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları değerlendirme ölçütlerine göre incelendiğinde, özetleme becerisi bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının *zayıf* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretmen adaylarının metin özetlemeye ilişkin *silme, genelleme ve yeniden kurma* aşamalarındaki özetleme becerileri incelendiğinde genel olarak her iki grubun da *silme* aşamasında *zayıf*; *genelleme* ve *yeniden kurma* aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adaylarının *orta*, sınıf öğretmeni adaylarının ise *zayıf* düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
3. Metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin *orta*; öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin ise *zayıf* düzeyde olduğu belirlenmiştir.
4. Öğretmen adaylarının genel olarak metin özetleme becerileri puan ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen

adaylarına oranla özetleme becerisinin daha iyi olduğu sonucuna varılabilir.

5. Genel olarak öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının ders kitapları dışında okudukları kitap sayısı ile metin özetleme becerileri arasında yüksek ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Metin özetleme becerisinin düzeyinin okunan kitap sayısı ile doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür.

## 5.2. Öneriler:

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak araştırma sonuçlarına ve yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmayla öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerilerinin genel olarak yeterli düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ileride ana dili öğretimi verecek olan öğretmen adaylarına, lisans programında yer alan okuma ve yazma eğitimine yönelik derslerde metin özetleme tekniğinin ve özetlemenin temel ölçütlerinin öğretimi üzerinde durulmalıdır. Öğretim süreci kuramsal bilgi verilmenin yanında uygulama çalışmalarına da yer verilmelidir.
2. Araştırmayla öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısı ile metin özetleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okumayan bir öğretmen adayının, öğrencilerine okuma bilinci ve alışkanlığı kazandırması beklenemez. Bu bağlamda öğretmen adaylarının geç de olsa okuma alışkanlığı edinmeleri ve bu alışkanlığı sürdürebilmeleri için kitaplara daha rahat ulaşmaları sağlanmalı; okuduğunu anlama ve aktarma cazip hâle getirilmelidir.
3. Ana dili dersi verecek öğretmen adayları, ileride Türkçe dersinin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirecek olan kişilerdir; bu nedenle lisans dönemi içerisinde öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerine ve kazanımlarına her yönüyle vakıf olmaları sağlanmalıdır.
4. Okuma sonrası stratejilerden biri olan özetleme becerilerinin geliştirilmesi için, çalışma kitaplarında özetleme teknik ve stratejilerine yönelik araştırmalar

daha çok bulunmalı, bunlara öğretmen kılavuz kitaplarında ayrıntılı bir şekilde yer verilmelidir.

5. Yapılacak yeni araştırmalarda, özetleme stratejilerine yönelik farklı öğretim düzeyindeki kişiler üzerinde çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.
6. Bu çalışmada ana dili eğitimi verecek olan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri özetleme yaptırılarak değerlendirmeye alınmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda özet metinler doğrultusunda öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri de değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- AEBERSOLD, J. A. ve FIELD, M. L.** (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press. Aktaran: **BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKBAYIR, S.** (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- AKÇAM, H.K.** (2006). *Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O.** (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- AKYOL, H.** (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 253, 7-13.
- (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- AKYOL, H. ve BAŞARAN, M.** (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.

- ALA.** (1978). *Bookreading and library usage. A study of habits and perceptions.* New Jersey: Gallup. Aktaran: **ODABAŞ, H., ODABAŞ, Z. Y., POLAT, C.** (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi.* 9 (2), 431-465.
- ALEXANDER, P. A. , GRAHAM, S. ve HARİS, K. R.** (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects, *Educational Psychology Review*, 10 (2), 129-154. Aktaran: **BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALTAN, A., ARHAN, S., BAŞAR, S., ÖZAYKUT, S., ÖZTÜRKLER, G., YILMAZ, D. ve YÜKSEL, Y.** (2007). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- ANDERSON, HİDİ, V. S. ve BABADOĞAN, C.** (1991). Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 587-594.
- ASLAN, A.** (2006). *İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AŞILIOĞLU, B.** (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ATEŞ, S.** (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama Ve Özetlemeye Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- BAĞCI, H.** (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BALCI, A.** (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BEAUGRANDE, R. ve DRESSLER W.U.** (1981). *Introduction to Text Linguistics* Essex: Longman, Tubingen. Aktaran: **KUZU, T.** (2003). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı. **COŞKUN, E.** (2005), *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BELET, D.** (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BIBER, D.** (1989). A Typology of English Texts. *Linguistics*, 27, 3-4. Aktaran: **KEÇİK, İ. ve UZUN, L.** (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (4. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- BLOCK, E.** (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers, *Tesol Quarterly*, 20/3, 463-494.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. ve DAY, J.** (1981). Learning to Learn On Training Students to Learn from Text, *Educational Researcher*,10, 14-2. Aktaran:
- GÖRGEN, İ.** (1997). *Özetleme Ve Bilgi Haritası Oluşturma Yönteminin Bilgilendirici Bir Metin Öğrenme Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CALP, M.** (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- CEMİLOĞLU, M.** (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- CHEN, M., FERDIG, R. ve WOOD, A.** (2003). Understanding Techonology-enhanced Storybooks and Their Roles in Teaching and Learning: An Investigation of electronic Storybooks in Education. *The Journal of Literacy and Techonology*, 3(1). Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- COŞKUN, E.** (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (2006). Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 172, 29-39.
- ÇAKICI, D.** (2005). *Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**ÇAKIR, Ö.** (1995). *Büyükölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1996). Büyük Ölçekli Kuralların İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Öğretilebilirliği (Teachability of macro-level rules in primary school fourth grade). *X. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 233-243.

**ÇETİNKAYA, G.** (2004). *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler, Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**ÇIKRIKÇI, S.** (2004). *İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.

**ÇİFTÇİ, Ö.** (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**ÇÖĞMEN, S.** (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes 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.

- DEVELLİOĞLU, F.** (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat* (17. Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- DIJK, T.** (1977). *Text and Context (Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse)*. London: Longman.
- DIJK, T.** (1979). Relevance Assignment In Discourse Comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126.
- (1980-a). *Tekstwetenschap (Een Interdisciplinaire Inleiding)*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- (1980-b). *Macrostructures (An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. Berlin/New York: Mouton Publishers.
- DIJK, T. ve KINTSCH, W.** (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- DİLİDÜZGÜN, Ş.** (2008). *Türkçe Öğretiminde Metin Dilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- DUFFY G. G. ve ROEHLER L. R.** (1989). *Improving Classroom Reading Instruction: A Decision-Making Approach*. 2.bs.. New York: Random House. Aktaran: **ÖZYILMAZ, G.** (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERGİN, M.** (2002). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- ERKUL, R.** (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ESMER, E.** (2010). *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FLIPPO R. F., LINDSEY J. D. ve CHEEK E. H.** (1989). *Reading For Success In Elementary School*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc. Aktaran: **ÖZYILMAZ, G.** (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GARNER, R.** (1987). *Strategies for Reading and Studying Expository Text*. Educational Psychologist, 22, 299-312.
- GOODMAN, K.** (1970). *Reading a Psycholinguistic Guessing Game*, Singer, H. ve Ruddell R. B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, Relaware.
- GÖÇER, A.** (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.

**GÖĞÜŞ, B.** (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül yayınevi.

**GÖRGEN, İ.** (1997). *Özetleme Ve Bilgi Haritası Oluşturma Yönteminin Bilgilendirici Bir Metin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1999). *Özetleme Becerisinin Öğrencilere Öğretimi*. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 62, 22-28.

**GRABE, W. ve STOLLER, F. L.** (2002). *Teaching And Researching Reading*. New York: Published by Pearson Education.

**GÜNAY, D.** (2007). *Metin Bilgisi* (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

**GÜNEŞ, F.** (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

----- (2010). *Yapılandırıcı Yaklaşımda Anlama Becerilerini Geliştirme*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs, Elazığ) ,104-109.

**GÜNEYLİ, A.** (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**GÜRSES, T.** (2002). *Reading Strategies Employed By Efl Learners At Advanced Level*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**HABERLANT, K.** (1994). *Cognitive Psychology*. Boston: Allyn and Bacon. Aktaran:  
**ÇAKICI, D.** (2005). *Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**HALLIDAY, M. A. K. ve HASAN, R. (1976).** *Cohesion in English*. NewYork: Longman Group UK Limited. Aktaran: **COŞKUN, E. (2005).** *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. **ÜLPER, H. (2008).** *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**İLHAN, A. Ç. (2004).** 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 55-57.

**İŞERİ, K. (1998).** Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.

**KAPULU, A., OKUYUCU, D. S., KAPLAN, Ş. ve KARACA, A. (2007).** *İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.

**KARABUĞA, H. (2011).** *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**KARAKUŞ, İ. (2005).** *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Can Yayınları.

**KARASAR, N. (2003).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**KARATAY, H. (2007).** *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- (2009). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarının Metinler arasılık Ölçütü Bakımından Değerlendirilmesi, *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları*, 14-16 Mayıs 2008, İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları, 446-456.
- KEÇİK, İ.** (1992). İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 71-75.
- KEÇİK, İ. ve UZUN, L.** (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (4. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KIRKKILIÇ, A. ve AKYOL H.** (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- KIRMIZI, F.** (2010). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Özetleme Stratejisi Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 99-108.
- KIEWRA, K. A. ve DUBOIS, N. F.** (1998). *Learning to Learn Making The Transition From Student to Life Long Learner*. Boston: Allyn&Bacon Company. Aktaran:
- BELET, D.** (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileriyle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KOLAÇ, E.** (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(6), 594- 626.
- KUŞ, Z. ve TÜRKYILMAZ, M.** (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi* 24(1), 11-32.

- KUZU, T.** (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LEHTONEN, M.** (2000). *Cultural Analysis of Text*. London: Sage Publications Ltd.  
Aktaran: **ÖZKARA, Y.** (2007). *6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LENSKI, S. D.** (1998). Intertextual Intentions: Making Connections across Texts. *Clearing House*, 2(72), 74-78. Aktaran: **KARATAY, H.** (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinler arasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(7), 155-178.
- MCEWAN, H. ve EGAN, K.** (1995). *Narrative in Teaching, Learning and Research*. Newyork: Teacher's College Press. Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- MCKENNA, M. C. ve ROBINSON, R. D.** (1997). *Teaching through text: A content literacy approach to content area reading*, White Plains, NY: Longman. Aktaran: **BİRİNCİOĞLU, E.** (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NUTTALL, C.** (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann. Aktaran: Ay, S. (2008). Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-17.



- ODABAŞ, H., ODABAŞ, Z. Y. ve POLAT, C.** (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*. 9 (2), 431-465.
- OKUYAN, H. ve GEDİKOĞLU, G.** (2011). Öğretmenlerce Üretilen Yazılı Özet Metinlerin Niteliksel Özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020.
- OXFORD, R.** (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle. Aktaran: **KARATAY, H.** (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZBAY, M.** (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri- II* (1. Baskı). Ankara: Öncü Yayınları.
- ÖZÇELİK, D. A.** (1989). *Test Hazırlama Kılavuzu*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZDEMİR, E.** (2002). *Yazınsal Türler* (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- (2007). *Eleştirel Okuma* (7. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- (2010). *Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- ÖZYILMAZ, G.** (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- PIRLS**, (2003). *2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*. Ankara. Aktaran: **KARAKUŞ TAYŞI**, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ROWE**, D. W. (1987). Literacy Learning as an Interxtual Process. In J. E. Readence & R.S. Baldwin (Eds.), *Research in Literacy: Merging Perspectives: Thirty-sixth Yearbook of the National Reading Conference*, 101-112. Aktaran: **AKYOL**, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınılık.
- SAENZ**, L. M. ve **FUCHS**, L. S. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41. Aktaran: **SALLABAŞ**, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SARAÇ**, C. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAUKKONEN**, P. (1982). *What are the Semantical-pragmatical Features of Stylistic Genres of Text*. Proceedings of XIIIth International Congress of Linguistics (August, September Edt.), Tokyo. Aktaran: **İŞERİ**, K. (2007). *Türkçe Ders Kitaplarında (6. Sınıf) Yer Alan Metinlerin Türlerini Temsil Yeterliliği*. XXI. Ulusal Dil Bilim Kurultayı Bildirileri (10-11 Mayıs, Mersin).
- SENEMOĞLU**, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- SEVER, S.** (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVMEZ, H.** (2009). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SEZGİN, S. G.** (2004). *Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SIEGEL, M. G.** (1984). Reading as Signification. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington. Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- SİM, S.** (2007). *A Study on Reading Strategies in KSL Class*. Unpublished Doctor's Thesis. University of New South Wales School of Modern Language Studies.
- SHANK, R. C.** (1999). *Dynamic Memory Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press. Aktaran: **AKYOL, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- STAUFFER, R. G.** (1969). *Teaching Reading As a Thinking Process*. New York: Harper and Row. Aktaran: **KARATAY, H.** (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK** (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- TEMİZKAN, M.** (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TERCANLIOĞLU, L.** (2004). Postgraduate Students' Use of Reading Strategies in L1 and ESL Contexts: Links to Success. *International Education Journal*, 5(4), 562-570.
- TOK, Ş. ve BEYAZIT, N.** (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- TOKLU, O.** (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- TOPUZKANAMIŞ, E.** (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TUNCER, T. ve KAHVECİ, G.** (2009). Az Gören 8. Sınıf Öğrencilerine Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığı İle Öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- TUNÇER, B. ve GÜVEN, B.** (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- UZUNER, S.** (2007). *Yenilenen Program Çerçevesinde Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan "Öyküleyici Metinler" in Sınıf Öğretmenleri Açısından Algılanma Yeterliliklerinin Tespiti ve Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÜLKÜ, G.** (2002). Is Precis Writing a By-Product. *Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* (www.ttefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/2002/ Sayi1/61-83.pdf)
- ÜLPER, H.** (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAKICI, A., YÜCEL, M., DOĞAN, M. ve YELOK, S.** (2005). *Üniversiteler İçin Türkçe-2 Sözlü Anlatım* (1. Baskı). Ankara: Bilge Yayınları.
- YALINKILIÇ, K.** (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- YAZICI, K.** (2006). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILMAZ, B.** (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16(4), 441- 460.
- YILMAZ, İ.** (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, Z. A.** (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online Dergi*, 5(1), 1-6. (<http://ilkogretim-online.org.tr/> Temmuz,2011.)

**YÜKSEL, A.** (1981). *Yapısalcılık ve Bir Uygulama*, İstanbul: Yazko Yayınları.  
Aktaran: **GÜNAY, D.** (2007). *Metin Bilgisi* (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

**ZEIGLER, C. A., FINE, A. H. ve SMITH, J.** (2003). Educational Intervention Fort he Adolescent Student in the Therapy Setting In: Fine, Aubrey H.; Kotkin, Ronald A (2003) : Therapist's guide to learning and attention disorders (ed.): Aubrey H. Fine, Ronald A. Kotkin, *Professional psychology series, Practical resources for the mental health Professional* .USA: Academic Press. Aktaran: **ÖZENİCİ, S.** (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.

#### **İnternet Adresleri:**

<http://tdkterim.gov.tr/bts/> 12.06.2010'da erişilmiştir.

<http://www.dilimiz.gen.tr/yazim/ozetleme.html/12.09.2010>'da erişilmiştir.

## EKLER

### EK-1:

#### Kişisel Bilgi Formu

#### Değerli Öğretmen Adayları,

Bu anket, kişisel bilgiler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla ilgilidir. Bu kısa bölümde çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Çoktan seçmeli bu sorularda, soruların altında bulunan seçeneklerden size uygun olan şıkkı ( X ) işaretleyiniz. Sorulara vereceğiniz cevaplar, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümleri için gelecekte hazırlanacak program ve uygulamalara veri oluşturacak, sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

1- Cinsiyetiniz

- a) Erkek ( )                      b) Kız ( )

2- Üniversite sınavına girerken öğretmenlik mesleğini tercih sıranız aşağıdakilerden hangisidir?

- a) 1-5 ( )  
b) 6-10 ( )  
c) 11-15 ( )  
d) 16-20 ( )  
e) Diğer (lütfen yazınız).....

3- Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebiniz aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için ( )  
b) Okul veya dersane öğretmenleri yönlendirdiği için ( )  
c) İş güvencesi olduğu için ( )  
d) Toplumda saygın bir meslek olduğu için ( )  
e) Çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için ( )  
f) Diğer.....

4- Öğretmen olarak atandığınızda mesleğinizde başarılı ve verimli olacağınıza inanıyor musunuz?

- a) Kesinlikle inanmıyorum. ( )  
b) İnanmıyorum. ( )  
c) Kararsızım. ( )  
d) İnanıyorum. ( )  
e) Kesinlikle inanıyorum. ( )

5- Son bir yılda ders kitaplarınız dışında (roman, hikâye, araştırma, deneme vb.) okuduğunuz kitap var mı? (Varsa lütfen sayısını belirtiniz.)

Hayır ( )      Evet ( )

- a) 1-5 ( )      b) 6-10 ( )  
c) 11-15 ( )      d) 16-20 ( )  
e) Diğer.....

**Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz.**

**Teşekkürler...**

**EK-2:**

**Değerli Öğretmen Adayları,**

Bu araştırma, öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler yüksek lisans tezinde bilimsel amaçla kullanılarak topluca değerlendirilecektir.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere, biri bilgilendirici, diğeri öyküleyici iki metin verilmiştir. Bu çalışmada sizden hazırlanan metinleri özetlemeniz istenmektedir. Çalışmanın tamamı için ayırmanız gereken toplam süresi **80** dakikadır.

Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Sema OKUR

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

*Elmek:* halitkaratay@ibu.edu.tr,

sema.okur@hotmail.com



## Değerli Öğretmen Adayları,

Bu bölümde sizlere verilen metinleri özetlemeniz istenmektedir. Her metin için özetleme süresi 40 dakikadır. Özetlerinizi metin sonlarında verilen boş kâğıtlara yapınız.

### I. METİN

Çok sayıda anlamı olan ve anlam çağrıştıran iletişimi genel olarak bireyler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarım süreci olarak tanımlamamız mümkündür. İletişim yaşamın her anında ortaya çıkan kişisel ya da grupsal bir etkinliktir.

Yapılan küçük bir mimikten, uydular aracılığıyla gerçekleşen kıtalar arası haberleşmeye kadar çok geniş bir daire içinde ele alınabilecek iletişimde karikatürün bir ileti (mesaj) olarak önemi yadsınamaz. İnsanlar iletişim kurabilmek için değişik semboller kullanırlar. Duygu ve düşünceler daha çok harf dediğimiz işaretlerin oluşturduğu kelimelerle ifade edilmeye çalışılmış ve yazı dili gelişmiştir. Ancak bütün anlatımlarda bu yazı dili tek başına yeterli olmamış resim, müzik, edebiyat vb. sanat dalları ortaya çıkararak özellikle duygu aktarımında büyük roller üstlenmişlerdir.

Acaba ilk çağlarda yaşayan insanları mağara duvarlarına bir bakıma ilk karikatürler diyebileceğimiz çizgileri yapmaya zorlayan neydi? Niçin böyle bir şeye ihtiyaç duydular? Birtakım duygu ve düşünceleri söz ile anlatamadıkları için mi? Birbirleriyle daha iyi bir iletişim kurabilmek için mi? Bu soruları çoğaltmak mümkündür. Kaldı ki bu insanlar yüzyıllar öncesi bıraktıkları duvar resimleriyle bugünün insanıyla iletişim kurup, bazı iletileri (mesaj) aktarmışlardır. Buradan hareketle bugünün karikatürçüsünün de çizgi yoluyla verdiği mesajların yüzyıllar sonrası insanına ulaşabilmesi olanaklı görünmektedir. Bu da iletişim aracı olarak diğer sanat dallarına göre daha güçlü ve çekici mesajlar verebilen karikatür sanatının, kaynak olarak da karikatürçünün ne denli önemli ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Evrensel açıdan karikatürü ele aldığımızda özellikle son dönemlerde yazısız karikatürün yaygınlaşmasıyla dünya çizerleri aralarında karikatür ortak bir dil hâline

gelmiştir. Kùltürleri, dilleri, dinleri, ekonomik ve siyasal yapıları farklı karikatürçüleri hem birbirleriyle hem de farklı toplumlarla rahatça iletişim kurmaya başlamışlardır. Türk karikatürçülerinin uluslararası alanda çeşitli başarılar elde etmeleri ve adlarını duyurmasını bu iletişim sürecinde etkin bir şekilde yer aldıklarının göstergesidir.

Bir insan diğer yabancı dilleri ne kadar iyi öğrense de ana dilinde kurduğu iletişim kadar tam anlamıyla sağlıklı bir iletişim kuramaz. Her dilin kendi yapısından kaynaklanan farklılıklar, şive, telâffuz, vurgu ve tonlama gibi konuşma diline özgü önemli anlam belirleyici öğeler yabancı bir dille iletişimi zorlaştıran öğelerdir.

Bütün bu olumsuzlukları bir an için bir kenara bıraksak bile kişinin öğrenebileceği yabancı dil sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bütün dünya ile yabancı dil/ler öğrenerek dolaysız bir iletişim kurabilmek imkân dâhilinde değildir. Fakat farklı toplumlardan ya da farklı gruplardan insanlar bir karikatüre baktığında o toplumun dilini hiç bilmeseler de verilmek istenen iletiyi rahatlıkla anlayabilir ve yorum yapabilir. Bu anlamda Türk karikatürünün önemli isimlerinden Nezih Danyal'ın Karikatür Vakfı Etkinlikleri içerisinde zaman zaman gerçekleştirdiği *Farklı Uluslardan Sergiler Projesi* de karikatürün bütün insanlara ulaşabilen iletişim gücünden yararlanılması bakımından son derece önemlidir.

İletişim kişiler arası, toplumlar arası ya da birey ile toplum arasında oluşan bir süreçtir. Bir kişinin toplumla kurduğu iletişimde ulaşabileceği insan sayısı sınırlıdır. Ancak karikatürçü uygun zemin olduğunda çizgileriyle bütün dünya insanlarına seslenme olanağı bulmaktadır.

Karikatürün iletişimle olan ilişkisi ve iletişimdeki yeri çok farklı boyutlarda ele alınabilir. Bu konunun değişik açılardan irdelenmesi şüphesiz ki hem karikatürçü, hem karikatür, hem de toplum açısından son derece önem taşımaktadır.



## II. METİN

Vapur rıhtımından kalkıp da Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

- Çocukcağız Arabistan'da rahat eder.

dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesi ile; fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusunun yardımı ile halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalar ile de güvertede yolcularını epeyce eğlendirmişti. Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

- Hasan gel!

- Hasan git!

demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

-Taal hun ya Hassen.

diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

- Ruh ya Hassen...

derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular. Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu. Fakat hem pür nakıl çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti. Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu. Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene

bakmıyorlardı bile. Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağı ile göstererek sordu; o güldü:

- Gemel! Gemel! dedi.

Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsünü bastırdı. Anasınınkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüverilen cansız bir göğüs...

- Ya habibî! Ya aynî!

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu.

Öyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almaya çalışan bir adam gibi tıkanığını duyuyordu. Yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupleri vardı. Saçlarının ortası, el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık bir iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak , eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun

gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana dil ile sordu.

- Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

- Türk Çocuğu musun be?

- İstanbul'dan geldim?

- Ben de o taraflardan... İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatli bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

- Ne diye düştün bu cehennem bucağına sen?

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca' daki evlerini tarif etti; komşunun oğlu Mahmut'la balık tuttuklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisini sordu:

- Sen niye buradasın?

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş manasında... Ve mırıldandı:

- Bir kabahat işledik de kaçtık!

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billûr sesiyle biteviye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de ara sıra "Ha! Öylemi?" gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaşlı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu. Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat nihayet bütün

ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

- Gidiyor musun?

- Gidiyorum ya, işimi tükettim.

O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi mini mini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle bağrının sarsıntıları ile yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

- Ağlama be! Ağlama be!

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

- Ağlama diyorum sana! Ağlama.

Bunları derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendisini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcaklığıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.





### EK-3: ÖZET METİNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

ÖZETLEME ÖLÇÜTLERİ		Uygun Değil (1)	Kısmen Uygun (3)	Uygun (5)
<b>1. SİLME</b>	1.Özet metinde birleşik yapıli cümleler basitleştirilmiş ve tek yargı halinde sunulmuştur.			
	2.Özet metinde sıfat tamlamalarına, benzetmelere yer verilmemiştir.			
<b>2. GENELLEME</b>	1.Özette, aynı amaca ve aynı anlama gelen nedenlemeler genellenmiştir.			
	2.Özette, aynı amaca ve aynı anlama gelen sonuçlar genellenmiştir.			
<b>3. YENİDEN KURMA</b>	1.Özet, ana metnin özgün cümleler ile yeniden yapılandırılmış biçimlidir.			
	2.Özet, metnin anlam bakımından aslını yansıtmaktadır.			
	3.Özette metinle ilgisi olmayan öznel yargılardan kaçınılmıştır.			
	4.Özette dolaylı anlatım biçimlerinden (mecazi ve sanatlđ anlatım) kaçınılmıştır.			
	5.Özetteki anlatım, nesnel bakış açısıyla (üçüncü tekil şahıs ağzından) verilmiştir.			
	6.Özette metinde işlenen konu / ana düşünce cümlesine yer verilmiştir.			
	7.Özet, metni oluşturan temel düşünceleri ve destekleyici temel öğeleri kapsamıştır.			
	8.Özetteki cümleler arasında kip (zaman) uyumu vardır.			
	9.Özetteki cümleler, uygun bağlaçlar kullanılarak akıcı bir metin oluşturmuştur.			

**EK-4:**

## **I. METİN İÇİN ÖZET ÇALIŞMASI - CEVAP ANAHTARI**

### **BİR İLETİŞİM BİÇİMİ OLARAK KARİKATÜR**

İletişim, bireyler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarım sürecidir. Geniş bir sahaya sahip olan iletişimde karikatür, önemli bir görev üstlenmektedir.

İlk çağlarda yaşayan insanların çizdikleri duvar resimleri yoluyla belirttikleri mesajlar, günümüz insanına rahatlıkla ulaşabilmiştir. Bu durum; iletişim aracı olarak karikatürün, kaynak olarak da karikatürcünün iletişimde kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Karikatür evrenseldir, farklı toplumlardan sınırsız sayıda insanın bir paydada buluşmasını, sağlıklı iletişim kurmasını sağlar. Bu anlamda, Türk karikatürünün önemli isimlerinden Nezih Danyal 'ın gerçekleştirdiği “Farklı Uluslardan Sergiler Projesi” karikatürün tüm dünya insanlarına seslenebilen bir iletişim aracı olduğunun kanıtıdır.

Karikatür ve iletişim arasındaki bağlantının, farklı açılardan incelenmesi mümkündür. Bu incelemeler hem karikatürcü, hem karikatür, hem de toplum açısından önemli olacaktır.

## II. METİN İÇİN ÖZET ÇALIŞMASI - CEVAP ANAHTARI

### ESKİCİ

Hikâye, annesini de kaybeden beş yaşındaki Hasan'ın, akrabaları tarafından gemiyle İstanbul'dan Filistin'e, halasının yanına, gönderilmesiyle başlar ve yolculuğun ilerleyen vakitlerinde çevresinde aynı dili konuşabileceği insanları bulamadığı için sessizliğe boyun eğmesiyle devam eder.

Filistin'e vardıktan sonra bulunduğu ortama alışmaya çalışan Hasan için, sokaktan geçen bir eskicinin, halası tarafından evin avlusuna çağırılması dönüm noktası olur. Eskiciyle tesadüfen aynı dili konuştuğunu anlayan Hasan, altı aylık sessizliğini bozar, hiç susmadan onunla konuşur; fakat eskicinin işinin bittiğini ve gideceğini anladığında hüzünlenir. Çünkü Hasan; çok sevdiği dilini, Türkçeyi, konuşacağı; kendinden bir parça bulacağı bir kişinin uzaklaşmasının acısını yaşar. Aynı dili konuşmalarından ötürü Hasan'ı kendine yakın bulan eskici ise, çocuğun gözyaşlarına kayıtsız kalamaz; ancak ortamdaki uzaklaşır.

**EK-5:****Değerli meslektaşım,**

Bu çalışma, öğretmen adaylarının özetleme becerilerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma ile ilgili verileri değerlendirmek için özetleme ölçütlerini esas kabul eden bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Sizden, öğretmen adaylarının oluşturduğu özet metinleri, ölçekte belirtilen ölçütlere göre “**Uygun Değil (1)**”, “**Kısmen Uygun (3)**”, “**Uygun (5)**” şeklinde puanlamanız istenmektedir. Uzman olarak, ölçeğin sonunda çalışmayla ilgili görüş bildirmeniz çalışmanın daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Sema OKUR

ÖZETLEME ÖLÇÜTLERİ		Uygun Değil (1)	Kısmen Uygun (3)	Uygun (5)
<b>1. SİLME</b>	1.Özet metinde birleşik yapıllı cümleler basitleştirilmiş ve tek yargı halinde sunulmuştur.			
	2.Özet metinde sıfat tamlamalarına, benzetmelere yer verilmemiştir.			
<b>2. GENELLEME</b>	1.Özette, aynı amaca, anlama gelen nedenlemeler genellenmiştir.			
	2.Özette, aynı amaca, anlama gelen sonuçlar genellenmiştir.			
<b>3. YENİDEN KURMA</b>	1.Özet, ana metnin özgün cümleler ile yeniden yapılandırılmış biçimindedir.			
	2.Özet, metnin anlam bakımında aslını yansıtmaktadır.			
	3.Özette metinle ilgisi olmayan öznel yargılardan kaçınılmıştır.			
	4.Özette dolaylı anlatım biçimlerinden (mecazi ve sanatlı anlatım) kaçınılmıştır.			
	5.Özetteki anlatım, nesnel bakış açısıyla (üçüncü tekil şahıs ağzından) verilmiştir			
	6.Özette metinde işlenen konu / ana düşünce cümlesine yer verilmiştir.			
	7.Özet, metni oluşturan temel düşünceleri, destekleyici temel öğeleri kapsamıştır.			
	8.Özetteki cümleler arasında kip(zaman) uyumu vardır.			
	9.Özetteki cümleler uygun bağlaçlar kullanılarak akıcı bir metin oluşturmuştur.			