



THE EFFECTS OF SQ3R AND DR-TA READING STRATEGIES USED BY FIFTH GRADE STUDENTS ON COMPREHENSION

(BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIĞI ASOAT VE YO-DE OKUMA STRATEJİLERİNİN ANLAMAYA ETKİSİ)

Gökhan ARI¹

ABSTRACT

The goal of reading activity is to comprehend. The students can use many strategies and techniques to comprehend that they read. These strategies can vary according to the purpose of using or teaching and the type of text. The aim of this study is to determine whether there is any differentiation of the training according to reading strategies on reading comprehension of/by fifth grade students. The strategies used in this study are reading comprehension tasks for Turkish courses that are prepared based on the curriculum already implemented and SQ3R (survey, question, read, recite, review) and DR-TA (direct reading and thinking activity) strategies. The model used in this study is random design with pretest-posttest control group. The study was conducted with 97 students that are the fifth grade in Aksaray city center. During the experiment process five narrative texts was used considering the steps of the strategies. Pretest and post-test data obtained from the students were analyzed by t-test and ANOVA. According to the findings there has been a significant difference in the favor of DR-TA strategy between the posttest success scores of the students trained with DR-TA strategy and of the control group and the students trained with SQ3R strategy. There has been a significant difference neither between the overall success in Turkish courses and the strategy training, nor between the gender and the strategy training.

Keywords: reading, comprehension, strategy, SQ3R, DR-TA.

ÖZET

Okuma etkinliğinin hedefi anlamaktır. Öğrenciler, okuduğunu anlamak için birçok strateji ve teknik kullanabilirler. Bu stratejiler kullanılma amacına, öğretim amacına, metin türüne göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu araştırmanın amacı okuma stratejilerine dayalı verilen eğitimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Araştırmada kullanılan stratejiler hâlihazırda uygulanan öğretim programına göre hazırlanan Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmaları ile ASOAT (araştırma, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme) ve YO-DE (yönlendirilmiş okuma ve düşünme etkinliği) stratejileridir. Araştırmada kullanılan model, öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz desendir. Çalışma, Aksaray il merkezinde beşinci sınıfta eğitim gören 97 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney sürecinde stratejilerin basamakları göz önünde bulundurularak beş hikâye edici metin kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen öntest ve sontest verileri T testi, ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre YO-DE stratejisi eğitimi alan öğrencilerin sontest başarı puanı ile kontrol grubu ve ASOAT stratejisi eğitimi alan öğrenciler arasında YO-DE lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkçe dersi genel başarı ile strateji eğitimi alma arasında, cinsiyet ile strateji eğitimi alma arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, anlama, strateji, ASOAT, YO-DE.

¹ Yrd. Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

E-posta: gokhanari@duzce.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Reading is defined in Turkish Dictionary as “to vocalize the letters and signs comprising a text or to comprehend the idea by looking at them. To learn what a written text wants to message” (TDK, 2011). However, seeing words doesn't mean comprehending (Dökmen, 1994). Reading according to Akyol (2008: 1), is the process of comprehension based on the communication between the author and the reader in which the preliminary information is used. Reading according to Anderson (1985: 7-8), is the process on which the reader has certain knowledge to configure the meaning and he/she configures the meaning through the text.

Sever (1997) defines reading as communication, perception, learning process and a process extending to cognitive, affective and kinesthetic respects. Reading or comprehending what you read is seen as a complicated process (Anderson, 1985; Tama and McClain, 1998; Smith, 2004; Calp, 2005; Güneş, 2007; Duffy, 2009, Özbay and Özdemir 2012). The reason lying under complication is mental processes in reading process.

Reading skill is placed as a model system in cognitive approaches in order to make a connection between cognitive processes related to low level perceptual processes of brain systems and high level language functions (Schlaggar and McCandliss, 2007). Reading skill allows the student to meet new information, event, situation and experiences by means of accessing the various resources” (Özbay, 2007: 4).

Comprehending the listening and reading is not different than each other (Duke and Carlisle, 2011: 200). Comprehension is the process of examining, thinking about, researching, reasoning and reconstructing the information obtained through listening, reading, visual reading in the light of preliminary information (Güneş, 2013: 209).

According to Akyol (2007: 33) using different strategy, techniques and methods in reading is an important and beneficial factor. Studies on literature show that different strategies and techniques are used for different purposes (for instance, Butler, 1983; Kıroğlu, 1995; Cooperman, 1996; Tok, 2003, Güngör and Açıkgöz, 2006; Akkaya, 2011).

SQ3R, one of these strategies, was started to be worked on in 1920s and was developed by Francis Robinson in 1960 (Johns and McNamara, 1980). SQ3R is known as the reading strategy which has been worked on and is still being worked on (Artis, 2008, Jairam and others, 2013).

SQ3R consists of stages of researching, questioning, reading, explaining and revising (Akyol, 2007; Gunning, 2006; Huber, 2004; Tama and McClain, 1998, Brown, 1992; McCormick and Cooper 1988).

It was developed by DR-A Stauffer (1969) being a source for DR-TA. It includes five stages. Preparation (motivation, making the preliminary information move), silent reading accompanied by a guide, improving comprehension by discussing, re-reading and making enrichment activities (George and Dale, 1990;

Tama and McClain 1998; Girgin, 2005; Gunning, 2006; El-Koumy, 2006; Blachowicz and Ogel 2008).

Method

The purpose of this research is to determine whether the education provided based on the reading strategies establishes a distinction or not in comprehension of students when they read. The model used in the research is random pattern with pre-test and post-test control group (Büyüköztürk, 2011; Büyüköztürk, 2013). 56 students studying in fifth grade took place in the pre-application of the study while 97 students joined in the main application. Five reading texts were used as the data collection tool. A text was used in the pre-test and post-test, others were used for strategy training. The answers of student for the text used in pre-test and posttest were evaluated by two graders. To test the accuracy between the graders; Accuracy= (Accord Number) / (Accord + Disaccord Number) (Tavşancıl and Aslan, 2001: 81) formula was used and the accuracy was determined to be 93%. The data obtained at the end of the application was analyzed by T test and ANOVA using SPSS 16.0.

Findings, Result and Discussion

It has been discussed in this part that the results obtained based on the findings of this study aiming to determine whether the education provided based on the reading strategies establishes a distinction for fifth grade students in comprehending what they read and these results were compared with other studies made in literature in this context.

It is seen that the fifth grade students using different strategies in reading affects the comprehension in reading. In this study, the comprehension on reading test points of students taking DR-TA strategy training and using this strategy in the post-test are higher than the test points of students taking SQ3R strategy training and using this strategy in post-test and the comprehension on reading test points of control group students.

In the study made by Pertre (1971) a significant difference was found on behalf of DR-TA. In Draheim's (1986) study, he compared the underlining strategy with DR-TA and found a significant difference on behalf of underlining. In the findings of studies held by LaCurabba (1993) and Defoe (1999), not a significant distinction was found in comprehension levels of students using different strategies. In Almanza's (1999) research on the other hand, a significant distinction was found on behalf of cooperative learning students compared to DR-TA. These results show that the studies held in different countries in different times don't support each other.

When the studies made relevant to the SQ3R are examined, it is seen that this strategy is compared to the traditional approach. In studies made by Butler (1983), Fisher (1985), Paporello (1991), Swenumson (1992), Kiroğlu (1995) and Ayçin (2009), it has been found that the SQ3R strategy is more effective than the traditional approach. In study made by Hartlep and Forsyth (2000), it was

concluded that the SQ3R based SQ4R and SR (self referencing) strategies are more effective than the traditional approach. Niple (1968) argues in his study where he used the combined strategies that SQ3R is more successful than the best study methods. Gustafson and Pederson (1984), Cooperman (1996) and Tok (2003) found that SQ3R is more effective than ISC, SQ3R and SQ4R are more effective than traditional approaches and information map and SQ3R are more effective than traditional approach respectively. As different from these results Branshaw (1998) made a study and reached the result that traditional approach is more effective than SQ3R and reconstruction strategies. In the study made by Cantu (2006), not a significant distinction was found between SQ3R and traditional approach. According to Jaraim and his colleagues (2013), SQ3R is a working method with hesitation on it although it is a strategy continuously used.

There is not a significant distinction between the Turkish course general grades of students and post-test points after the use of strategy. On the research made by Keskin (2013), it was determined that use of metacognitive strategy affects the reading attitude and school grades.

A significant distinction hasn't been found between the grades of students taken in post-test and their genders. Actually, it is obtained in many research studies (see Arslan, 2013) on Turkish education and reading skills in general and in some research studies (Güngör, 2005; Güngör and Açıkgöz, 2006; Topuzkanamış and Maltepe, 2010) on reading strategies specifically that the gender difference is on behalf of females. But this study doesn't include a significant distinction between genders.

Consequently, it has been determined under this study that the use of strategy affects the comprehension level of fifth grade students positively while it has nothing about gender and Turkish course.

GİRİŞ

Temel dil becerilerinden biri olan okuma Türkçe Sözlük'te "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" (TDK, 2011) biçiminde, okumanın hem fiziki hem de zihni yönüne gönderme yaparak tanımlanmaktadır. Elbette fiziki yönünü oluşturduğu düşünülen harf ve işaretlere bakmak tam anlamıyla okumayı tanımlayamaz. Dökmen'in (1994) de belirttiği üzere kelimeleri görmek okumak değildir. Özbay (2007: 4) okumayı sayfada algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlar. Akyol (2008: 1), okumanın başka bir yönünü değerlendirerek okumayı "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlar. Anderson'a (1985: 7-8) göre okuma, okuyucunun anlamı yapılandırmak için belirli bir bilgiye sahip olduğu ve metinden anlamı yapılandığı bir süreçtir. Tanımlama ve betimlemelerden hareketle okumanın, görsel öğelerin algılanmasının (harf ve biçimlerin, kelimelerin tanınması) yanında ilişki kurma (kelime öbekleri, cümleler ve cümleler arası ilişkiler, paragraf arası bağlantılar, metnin bütünü, ön bilgiler ile karşılaştırma vs.) ile anlam kurmaya dayandığını söyleyebiliriz.

Sever (1997) okumayı birer iletişim, algılama, öğrenme süreci ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu olan bir süreç olarak betimler. Süreci oluşturan boyutlar birbirini etkilemektedir. Okuma ya da okuduğunu anlama, karmaşık bir süreç olarak görülmektedir (Anderson, 1985; Tama ve McClain, 1998; Smith, 2004; Calp, 2005; Güneş, 2007; Duffy, 2009, Özbay ve Özdemir 2012). Karmaşık olarak görülmesinin sebebi okuyucunun, okuma sürecinde zihni işlemleri sürekli olarak yapmasıdır: Okuyucu, anlamayı sağlamak için okuduğu metindeki kelime ve öbekleri, hafızasındaki kavram hazinesi ile ilişkilendirir. Okudukları ile ön bilgileri arasında ilişki kurar, okuduklarından çıkarımlar yapar, anlamlı fikirler üretir. Bu bakımdan okuma aynı zamanda bir üretim olarak da görülebilir.

Okuma süreci boyunca zihin, okunanlarla ilgili olarak bir anlam kurma faaliyetine odaklanır. Bu faaliyet kelimelerin algılanması ile birlikte zihin bilişsel işlemlere başlar. "Okuma becerisi, beyin sistemlerinin alt düzey algısal süreçleri ve üst düzey dil işlevleri ile ilişkili bilişsel işlemler arasında bağlantı kurmak için bilişsel yaklaşımların içinde bir model sistem olarak yer alır." (Schlaggar ve McCandliss, 2007). Bireyin bu modele göre yaptığı bütün faaliyetler, algısal olarak aynı olmakla birlikte farklı metinler, ön bilgiler, yeni bilgiler ışığında sürekli geliştirilerek bireyin zihni faaliyetlerini de yapılandırır. Her okuma eyleminde zihin bu zincirleme işlemleri tekrar eder. Bu işlemleri her etkinlikte kullanır. Böylece birey, okuma yoluyla bilgilerini artırır. "Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar" (Özbay, 2007: 4). Bu durumlar hayat boyu devam edeceğinden okuma becerisi hem eğitim hayatında hem de sonrasında bireyin bilgi almak, öğrenmek, eğlenmek gibi etkinliklerine yön vermesi bakımından önemlidir.

Okuma ile yapılan birçok etkinliğin sonucunda anlama vardır. Anlama, tek boyutlu, yani sadece okumaya dayanan bir işlem değildir. Ana dili eğitiminde, temel dil becerilerinden dinleme becerisi de anlamamanın başka bir boyutudur. “Dinlemeyi anlama ve okumayı anlama birbirilerinden farklı değildir, her iki anlama türü de bir başkası tarafından iletilen mesajı anlamaya odaklanır. Dinleyiciler/okuyucular ve konuşurlar/yazarlar iletişim sürecinin ortaklarıdır” (Duke ve Carlisle, 2011: 200). Sonuçta “anlama; dinleme, okuma, görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçları çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir” (Güneş, 2013: 209). Eğitsel bir alan olarak okuma, anlık yapılan bu işlemlerin sürekli ve düzenli yapılmasını gerektirmesi bakımından bu becerinin geliştirmesini amaçlayan bir öğrenme alanıdır.

Okumanın nihai hedefi anlamadır. Duffy (2009) anlamamanın temel özelliklerini şöyle sıralar:

1. **Aktifliktir:** Okuyucunun etkin bir şekilde düşünmesi ve sürekli anlamı takip etmesi gerekir.
2. **Geçicidir:** Bir anda yapılan tahminler, daha sonra her an değişebilir.
3. **Kişiseldir:** Okuma, ön bilgiler ile denetlenir ve okuyucunun yorumuna katkıda bulunur.
4. **Etkileşimdir:** Okuyucunun bilgileri ile yazarın niyeti ile etkileşim hâlinindedir.
5. **Düşünce ve dikkat gerektirir:** Yazarın vermek istediği iletiyi elde etmeyi sağlayan ipuçlarını analiz etmek gerekir.
6. **Simgeseldir (özellikle hikâye edici metinler):** Yazar okuyucunun zihninde bir resim oluşturmak için betimleyici bir dil kullanır.
7. **Çıkarım gerektirir:** Okuyucu, yazarın vermek istediği anlamla ilgili iyi oluşturulmuş tahminlerde bulunur.
8. **Yansıtıcıdır:** İyi okuyucular, okuduklarını değerlendirir. Okuma bittikten sonra bunların önemi üzerinde durarak nasıl kullanacağını belirlerler.

Yukarıda sıralanan özellikler okuyucunun metinle olan etkileşimini sağlar ve okuduklarından anlam çıkarmasının alt yapısını oluşturur. Okuma eğitimine yön verebilmek için bu özelliklerin bilinmesinde fayda vardır.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

“Okuma, öğrenme alanı olarak çeşitli alanları, boyutları, süreçleri beceri ve teknikleri içeren geniş bir alandır. Bu alana ilişkin teknikleri öğrenmek ve becerileri geliştirmek uzun bir süreci kapsamaktadır” (Güneş, 2013: 128). Okumanın bir beceri olarak temel alınması, bu becerinin geliştirilmesinin üzerinde durulmasının ve okumanın bir öğrenme alanı olarak görülmesinin sebebi insanın eğitim sürecinde akademik bilgilerin çoğunun okuma ile elde edilmesidir. Bu anlamda öğrencinin akademik başarısı ve gelişmesinde okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların önemi yadsınamaz.

Araştırmacılar, okuma eğitimine yön verebilmek, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve anlamayı daha iyi biçimde gerçekleştirmek amacıyla

okumanın temel yapısında var olan zihni faaliyetlere dayanarak birçok strateji ve teknik geliştirmiş, denemiş ve önermişlerdir. Bu strateji ve teknikler okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında ya da bütününde kullanılarak okuma sonucunda elde edilen bilgilerin kalıcı olmasına ya da hatırlamanın daha kolay hâle getirilmesine yöneliktir. Okuma faaliyetinin amacı olan anlama için okuyucu sürekli olarak zihni yetilerini işe koşturmaktadır. Okuma öncesinde amaç belirleme, metni gözden geçirme, tahminlerde bulunma vb.; okuma sırasında okuma, tanıma, ilişkilendirme, bilgileri düzenleme, yeniden düzenleme vb. işlemler yapılır. Okuma sonrasında anahtar kavramları belirleme, konuyu belirleme, ana düşünceyi tespit etme ve yardımcı düşünceleri bulma vb. ile okunan metnin anlaşılmasını sağlayıcı bir dizi işlemin sonunda anlama gerçekleşir. Bu işlemlerin amaca dönük ve sürekli olarak gerçekleştirilmesinde strateji ve tekniklerin kullanılması önem arz etmektedir.

Öğretmenin rehberliğinde verilen okuma eğitimi öğrenciye bir temel teşkil eder. Bu temeli kuvvetlendirmek için farklı amaçlar ile farklı tür metinlerin anlaşılmasını sağlamak amacıyla farklı strateji ve teknikler kullanılabilir.

Stratejiler anlamamanın birer parçasıdır. Okuyucuların başka bir okuma durumundan küçük değişikliklerle tekrar tekrar farklı düzenleme biçimleriyle kullandığı çok az strateji vardır. Bunlar (Duffy, 2009):

- Tahmin etme
- Takip etme ve ne olduğunu sorgulama
- Değişime bağlı olarak tahminleri düzenleme
- Zihinde simgeler oluşturma
- Anlamı çıkarmayı engelleyen özellikleri yok etme
- Okumanın önemini ya da özünü yansıtmadır.

Anlama stratejilerini kullanmada öncelikli zihni faaliyetlerden biri tahmin etmedir. “İyi okuyucular sürekli tahmin yapmaktadırlar. Bu okuyucular için okuma bir anlamda tahminler yapma ve tahminlerin doğru ve yanlışlığını kontrol etmedir” (Akyol, 2012: 39). İyi bir okuyucu metni okuma sürecinde sürekli tahminlerde bulunur. Tahminiyle uyuşmayan durumlarda yeni bir duruma geçişte de tahmini farklı bir boyut alır ve yine tahminlerde bulunarak okuyuşunu sürdürür.

Özbay ve Özdemir’e (2012) göre amaç saptama, tahminde bulunma, ana fikri belirleme, özetleme, izleme, çıkarımda bulunma, geriye dönüş yapma basamakları okuma stratejileri altında değerlendirilir. Okuma anlama sürecinin ayrılmaz bir parçası olan çıkarımların bu süreçte çok önemli işlevleri vardır. Okuyucu, okuma anlama sürecinde çıkarımda bulunduğu zaman yazarın vermek istediği mesajı yönelik imalar ve metindeki örtülü açıklamaları kavrayarak metinde verilmek istenen mesajın farkına varır. Diğer bir ifadeyle metinde açıkça belirtilmeyen ancak sezdirilen bilgiyi anlar.

Akyol (2007: 33) okumada strateji, yöntem ve teknikleri kullanmanın yararlarını şöyle sıralar:

- Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını sağlar.
- Metnin organizasyon yapısını anlamaya katkı sağlar.
- Dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşmasına yardımcı olur.
- Okuma sürecine etkin katılımı sağlar.

- Materyal içeriği ile kişisel yaşantı arasında bağlantı kurar.
- Okunan metinle ilgili eleştirip değerlendirmeye katkı sağlar.
- Hafızada uzun süre kalmayı ve çabucak hatırlamayı sağlar.

Kullanılan ya da öğretilen strateji ve teknikler amaca, hedef kitleye, metin türüne göre değişiklik gösterebilir. Öğrenciye verilen strateji ve teknik öğretiminin onların yaş ve seviyesine uygun olması göz ardı edilmemelidir.

Alanyazında yapılan çalışmalar okuma sürecinde farklı amaçlarla farklı strateji ve teknikler kullanıldığını göstermektedir. Yapılan eylemlerin ilk harflerinin kısaltılmasıyla adlandırılan bu strateji ve teknikler şöyle sıralanabilir (Tama, McClain, 1998; Gunning, 2006; Duffy, 2009): Coop-Dis-Q (İşbirlikli tartışma-sorgulama) DRA (yönlendirilmiş okuma etkinliği), DR-AT (YO-DE: yönlendirilmiş okuma-düşünme etkinliği), KWL (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim?), POSSE (tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme, değerlendirme), PQRS (inceleme, soru sorma, okuma, özetleme), PQ4R (gözden geçirme, sorma, okuma, düşünme, anlatma, tekrar gözden geçirme), STOP (özetleme, problemi belirleme, örgütleme, tahmin etme), SQ3R (ASOAT: araştırma, sorma, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme), SQ4R (gözleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, tekrar gözden geçirme), TELSQA (başlık, gözden geçirme, önemli sözcükleri inceleme, soru sorma, cevaplama). Ayrıca zihin haritaları kullanma, hikâye haritaları kullanma, çıkarım yapma, altını çizme, tekrar etme gibi birçok strateji ve teknik sayılabilir. Bu stratejilerde genellikle soru sorma, tahmin etme, özetleme gibi alt stratejilerin kullanılması, bu stratejilerin benzer birçok yönü olduğunu göstermektedir. Farklı zaman, farklı ülkelerde ve öğretim kademelerinde eğitim görmekte olan öğrencileri üzerinde yapılan birçok araştırma (Butler, 1983; Kiroğlu, 1995; Cooperman, 1996; Tok, 2003, Güngör, Açıkgöz, 2006; Akkaya, 2011 vb.) bu stratejileri kullanmanın o anda uygulanan ana dili eğitimi programlarındaki okuma teknik ve stratejilerinden daha iyi bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak strateji ve teknik kullanmanın anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

ASOAT ve YO-DE Okuma Stratejileri

Bu çalışmada yukarıda değinilen birçok stratejiden ikisi ASOAT (SQ3R) ve YO-DE (DR-TA) işe koşulmuştur.

ASOAT (Araştırma, Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar gözden geçirme), 1920'lerde üzerinde çalışılmaya başlanmış, Francis Robinson tarafından 1960'larda geliştirilmiştir. Robinson, ASOAT'ın kullanılan diğer birçok çalışma metodundan daha etkili olduğunu belirtir (Johns ve McNamara, 1980). ASOAT geliştirildikten sonra bu stratejiye benzeyen birkaç okuma stratejisine (FAIRER, PQ4R, SQIOR, SQ4R, SQ6R) kaynaklık etmiştir. ASOAT en çok kullanılan, üzerinde çalışılan ve hâlâ çalışılmaya devam eden okuma stratejisi olarak bilinmektedir (Artis, 2008, Jairam ve diğerleri, 2013).

ASOAT okuma stratejisinin aşamaları şu şekilde özetlenebilir:

1. *Araştırma (tarama)*: Bu aşamada ana ve alt başlıklar ile özet paragrafı okunur. Metnin resimlerine bakılır. Bu aşama süre olarak bir dakikayı geçmemelidir. Bu aşamada metnin konusu ile ilgili bir fikir elde edilebilir.
2. *Soru Sorma*: Bir önceki aşamada göz gezdirilen ana ve alt başlıklar soru hâline getirilir. Buna ek olarak farklı sorular da hazırlanabilir. Metni okumaya geçmeden önce birkaç soru sormak ve bunların cevaplarını aramak metindeki özel soruların cevaplanmasını sağlayabilir. Bu aşamada yapılanlar, merak uyandıracak ve anlama artacaktır. Sorular önemli noktaların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.
3. *Okuma*: Metin ilk bölümden sonuna kadar soruları yanıtlamak için okunur. Bu sadece her bir satır boyunca yapılan pasif bir iş değil, aynı zamanda soruları araştırmak için yapılan bir eylemdir. Bu aşamada farklı işlemler de yapılabilir: Önemli yerlerin altı çizilebilir, notlar alınabilir vs.
4. *Anlatma*: Metin kapatılır. Kapatıldıktan sonra metinde okunanlar hatırlanmaya çalışılır. Metin kapalıyken öğrenciler kendi cümleleriyle soruları yanıtlar. Soruları cevaplandırmaya geçmeden anlatım da yapılabilir. Öğrenciler bilgiyi hatırlamak için çok kısa notlar alabilirler. Eğer bilgiyi hatırlamıyorlarsa bölümü tekrar gözden geçirmeleri gerekir. Aynı işlem her başlık altında gerçekleştirilir.
5. *Tekrar gözden geçirme (inceleme)* : Okuma sırasında kullanılan notlara bakılır, ilişkiler bulunur, alt başlıklar okunarak içerik hakkındaki bilgi kontrol edilir. Her önemli nokta, detaylar hatırlanır (Akyol, 2007; Gunning, 2006; Huber, 2004; Tama ve McClain, 1998, Brown, 1992; McCormick ve Cooper, 1988).

Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı güçlü yollardan biri yönlendirilmiş okuma etkinliğinden (DR-A) kaynaklanan YO-DE (yönlendirilmiş okuma-düşünme etkinliği) yoluyla metni organize etmedir. Stauffer (1969) tarafından geliştirilmiştir. Beş aşamadan oluşur: Hazırlık (güdüleme, ön bilgileri harekete geçirme), rehber eşliğinde sessiz okuma, tartışarak anlamayı geliştirme, tekrar okuma, zenginleştirici etkinlikler yapma (Tama, McClain 1998; Girgin, 2005; Gunning, 2006). Bu basamakların bir kısmı ASOAT ile benzeşmektedir. Ancak soru sorma biçimleri, tahmin etme, farklı etkinliklerle zenginleştirme aşamaları ASOAT'tan farklı etkinlikleridir.

Genellikle hikâye edici metin yapılarının kavranmasında etkili bir strateji olan YO-DE “Ne olacağını tahmin ediyorsunuz?”, “Nasıl tahminleriniz vardı?”, “Hikâye hakkındaki düşünceleriniz destekleniyor mu?” gibi sorularla şekillenir.

Öğretmen okumaya başlamadan önce hikâyeyi incelemiş ve bölümlerin uzunluğunu belirlemiş olmalıdır. Durak noktaları arasında öğrencinin tahmin etmesi ve yeni bilgilerle tahminlerini ilerletebilmesi için yeterli bilginin olup olmadığını öğretmen kontrol etmelidir.

Öğretmen YO-DE stratejisini kullanırken belirli, sınırlayıcı sorular sormaz. Öğretmenin rolü öğrenciler tahmin yaparken onların düşüncelerine rehberlik etmektir. Öğrenci hikâyenin farklı bölümleri arasında bağlantı kuramazsa öğretmen

öğrencilere tahminlerinin olduğu yerleri işaretletmeli ve bölümlerin tekrar okunmasını istemelidir.

Uygulama esnasında öğretmen YO-DE stratejisinin temel kurallarını anlatır. Öğrenciler hikâyenin sadece kendilerine atanan bölümlerini okumalıdır. Öğrencilerin ilk tahminleri başlık, yazar, resim, ilk veya son paragrafla ilgili olabilir. Bu teknikte yanlış cevap yoktur. Önemli olan düşünmedir. Öğretmen okumaya başlamadan önce tahminleri özetler, herkes paylaşılan tahminlerden en iyisi olduğunu düşündüğü bir tahmin hakkını kullanır. Öğrenciler pasajı sessizce okuduktan sonra tahminleri hakkında konuşur ve değerlendirirler (El-Koumy, 2006; Blachowicz ve Ogel 2008).

YO-DE öğretmenlere tahmin, öngörü yapabilen, hikâyedeki bilgiler açığa çıktıkça doğrulayan, fikirlerini değiştirebilen öğrenciler yetiştirme imkânı sağlar. Öğrenciler tahmin yapmanın ve değişen bilgiye dayanarak tahmini değiştirmenin doğal bir durum olduğunu öğrenir. Diğer öğrencileri dinleyerek onların nasıl fikir ürettikleri, bilgiyi olayları nasıl şekillendirdiklerini ve yorumladıklarını görürler (George ve Dale, 1990; Tama ve McClain, 1998; Gunning, 2006, Blachowicz ve Ogel 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okuma stratejilerine dayalı verilen eğitimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında farklı stratejiler (ASOAT, YO-DE, geleneksel) kullanması, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında farklılaşma oluşturmuş mudur?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında farklı stratejiler (ASOAT, YO-DE, geleneksel) kullanması, öğrencilerin öntest ve sontest puanları ile Türkçe dersi genel başarıları arasında farklılaşma oluşturmuş mudur?
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında farklı stratejiler (ASOAT, YO-DE, geleneksel) kullanması, öğrencilerin öntest ve sontest puanları cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturmuş mudur?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemini oluşturan araştırma modeli, katılım grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan model, öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz desendir. Araştırmanın modeline bağlı olarak katılım grubu, yapılan testler ve işlemler tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Modeli

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
K	O1		O4
31 öğrenci	Okuduğunu	İşlem yok,	Okuduğunu
Kontrol grubu	anlama testi	eğitim almadı	anlama testi
D	O2	X	O5
32 öğrenci	Okuduğunu	ASOAT	Okuduğunu
Deney grubu	anlama testi	Okuma Eğitimi	anlama testi
D	O3	X	O6
34 öğrenci	Okuduğunu	YO-DE	Okuduğunu
Deney grubu	anlama testi	Okuma Eğitimi	anlama testi

(Büyüköztürk, 2011: 203)'den uyarlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın ön uygulamasına Aksaray il merkezine Mehmetçik Ortaokulu beşinci sınıflarında eğitim görmekte olan 56 öğrenci, asıl uygulamaya ise Aksaray il merkezine bağlı Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu beşinci sınıflarında eğitim görmekte olan 97 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Aksaray il merkezinde yer alan Mehmetçik Ortaokulunun beşinci sınıf iki şubesinde öntest ve sontestte kullanılacak metin için ön uygulama yapılmıştır. “Üç Soru” adlı metne ilişkin iki uzman tarafından on üç soru hazırlanmıştır. Sorular üç Türkçe eğitimi uzmanı tarafından da ayrıca incelenmiş ve geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Güçlük bakımından 0.5’ten düşük olan yedinci (0.41) ve on üçüncü (0.33) sorular okuduğunu anlama soruları arasından çıkarılmıştır. Ön uygulama sonucunda okuduğunu anlama sorularının sayısı on bir olmuştur. Bu sorular asıl uygulamanın öntest ve sontestinde kullanılmıştır.

Asıl uygulamanın okuma eğitimi sürecinde kullanılması amacıyla yirmi bir metin arasından uzman görüşleri doğrultusunda dört metin seçilmiştir. Bu metinler uygulama sırasına göre şu şekildedir: “Altın Pencere Ev”, “Kurt ile Tilki”, “İstanbul Liseli Küçük Hasan”, “Vitrindeki Masal Kitabı”.

Uygulama Süreci ve Verilerin Analizi

Aksaray il merkezinde yer alan, seçkisiz olarak belirlenmiş Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunun seçkisiz şekilde belirlenmiş dört ayrı şubedeki beşinci sınıf öğrencilerine “Üç Soru” adlı okuma metni ve aynı metne yönelik okuduğunu anlama soruları verilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar için ayrıntılı cevap anahtarı hazırlanmış sorular 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir: Yanlış cevaba sıfır, kısmen doğru cevaba bir, doğru cevaba iki puan verilmiştir. Öntestteki bütün cevaplar iki uzman araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği test etmek için; Güvenirlik= (Uzlaşma Sayısı) / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülü kullanılmış ve güvenilirliğin %93 çıktığı görülmüştür. Aynı puan verilmeyen birkaç cevap, iki araştırmacı tarafından birlikte incelenmiş, cevaba ve

puana ilişkin görüş birliğine varılmıştır. Grupların öntestlerine ilişkin betimsel istatistikler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öntestine İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	ÖNTEST		
	N	\bar{x}	S
Bir	31	16.97	4.12
İki	32	16.41	6.32
Üç	34	17.29	4.73
Dört	31	14.42	4.77

Analiz sonuçlarına göre birinci grubun ortalaması 16.97, ikinci grubun ortalaması 16.41, üçüncü grubun ortalaması 17.29, dördüncü grubun ortalaması 14.42’dir.

Seçkisiz atanan grupların öntestlerine ilişkin ANOVA sonuçları tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öntestine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Öntest	Gruplar arası	157.425	3	52.475	2.053	.110
	Gruplar içi	3169.294	124	25.559		
	Toplam	3326.719	127			

Analiz sonuçları sınıflar arasında öntestte okuduğunu anlama puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{(3-124)}=2.053$, $p>.05$).

Dört sınıftan okuduğunu anlama puanları bakımından yakın olan birinci, ikinci ve üçüncü grup seçilmiştir. Bu sınıflardan birincisi kontrol, ikincisi ASOAT, üçüncüsü YO-DE grubu olarak rastgele atanmıştır.

Kontrol grubuna sadece öntest ve sontest yapılmıştır. Süreç içerisinde programlarında yer alan eğitimlerine devam etmişlerdir.

ASOAT grubuna öntest yapılmış, ikinci hafta ASOAT okuma tekniği hakkında bilgi verilmiş, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı haftalar birer okuma metni verilip ASOAT okuma formu aracılığıyla öğrencilerden metinleri okumaları istenmiştir. Yedinci hafta sontest yapılmış ve öğrencilerin yapılan derslerle, ASOAT ile ilgili görüşleri alınmıştır.

YO-DE grubuna öntest yapılmış, ikinci hafta YO-DE okuma tekniği hakkında bilgi verilmiş, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı haftalar birer okuma metni verilip YO-DE tekniğini kullanarak öğrencilerden metinleri okumaları istenmiştir. Yedinci hafta sontest yapılmış ve öğrencilerin yapılan derslerle, YO-DE ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Uygulamanın sonucunda elde edilen veriler SPSS 16.0 yazılımı kullanılarak T testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Farklı okuma stratejisi eğitimi almış ve eğitim almamış öğrencilerin öntest ve sontest sonuçlarıyla ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		FARK	
	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Kontrol	31	16.97	4.12	17.68	4.97	0.71	3.14
ASOAT	32	16.41	6.32	17.44	6.30	1.03	2.26
YO-DE	34	17.29	4.73	20.12	3.72	2.82	3.52

Tablo 4'te görüldüğü üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanı 16.97 iken, sontest puanları 17.68'dir. ASOAT okuma tekniği eğitimi verilen öğrencilerin deney öncesinde ortalama puanları 16.41 iken deney sonrasında ortalama puanları 17.44 olmuştur. YO-DE okuma tekniği eğitimi verilen öğrencilerin deney öncesinde ortalama puanları 17.29 iken deney sonrasında 20.12 olmuştur. Kontrol grubunun fark puan ortalaması 0.71, ASOAT okuma tekniği eğitimi verilen öğrencilerin fark puan ortalaması 1.03, YO-DE okuma tekniği eğitimi verilen öğrencilerin fark puan ortalaması ise 2.82'dir.

Okuma stratejilerine göre verilen eğitimin öğrencilerin okuma puanlarında deney sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Fark Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	85.641	2	42.821	4.657	.012	YO-DE-kontrol
Fark	Gruplar içi	864.297	94	9.195			YO-DE-ASOAT
	Toplam	949.938	96				

Tablo 5'teki analiz sonuçları, gruplar arasında okuduğunu anlama fark puanları bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{(2-94)}=4.657, p<.05$).

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, YO-DE grubuyla kontrol grubu arasında ve YO-DE grubuyla ASOAT grubu arasında YO-DE stratejisini kullanan grubun lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubu ve ASOAT grubu arasında ise farklılık bulunmamaktadır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav puanlarının Türkçe dersi genel başarı durumlarına (karne notlarına) göre yapılan betimsel istatistikler tablo 6'da ANOVA sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sınav Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Betimsel İstatistikleri

		Kontrol			ASOAT			YO-DE		
Türkçe karne notu	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	
İki	2	9.50	2.12	0	0	0	2	11.50	7.78	
Üç	2	13.00	2.83	7	8.29	7.56	2	18.00	1.41	
Dört	8	17.75	6.02	7	18.29	2.81	3	18.33	2.89	
Beş	19	19.00	3.83	18	20.67	1.88	27	21.11	2.66	

Analiz sonuçları, kontrol grubunun sınav okuduğunu anlama puanları arasında Türkçe dersi karne puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-27)}=3.579$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, karne notu dört olanlarla iki olanlar arasında dört olanların lehine ve karne notu beş olanlarla iki olanlar arasında beş olanların lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.

ASOAT grubunun sınav okuduğunu anlama puanları arasında Türkçe dersi karne puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-29)}=25.054$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, karne notu dört olanlarla üç olanlar arasında dört olanların lehine ve karne notu beş olanlarla üç olanlar arasında beş olanların lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.

YO-DE grubunun sınav okuduğunu anlama puanları arasında Türkçe dersi karne puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-30)}=7.342$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, karne notu üç olanlarla iki olanlar arasında üç olanların lehine, dört olanlarla iki olanlar arasında dört olanların lehine ve karne notu beş olanlarla iki olanlar arasında beş olanların lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Sontest Okuduğunu Anlama Puanlarının Türkçe Dersi Genel Başarılarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Gruplar arası	210.774	3	70.258	3.579	0.027	4-2, 5-2
	Gruplar içi	530.000	27	19.630			
	Toplam	740.774	30				
ASOAT	Gruplar arası	779.018	2	389.509	25.054	0.000	4-3, 5-3
	Gruplar içi	450.857	29	15.547			
	Toplam	1129.875	31				
YO-DE	Gruplar arası	193.696	3	64.565	7.342	0.001	3-2, 4-2, 5-2
	Gruplar içi	263.833	30	8.794			
	Toplam	457.529	33				

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sontest Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kontrol	Kız	10	17.60	4.83	29	-0.59	0.953
	Erkek	21	17.71	5.15			
ASOAT	Kız	17	19.12	4.69	30	1.650	0.109
	Erkek	15	15.53	7.44			
YO-DE	Kız	16	21.25	2.86	32	1.721	0.095
	Erkek	18	19.11	4.17			

Kontrol grubunun ($t_{(29)}=-0.59$; $p>.05$), ASOAT grubunun ($t_{(30)}=1.65$; $p>.05$) YO-DE grubunun ($t_{(32)}=1.721$; $p>.05$) sontestlerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde okuma stratejilerine dayalı verilen eğitimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamasında bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların alan yazında bu konuda yapılan başka araştırmalarla karşılaştırarak tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin okumada farklı stratejiler kullanması anlamayı etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada YO-DE stratejisi eğitimi alan ve sontestte bu stratejiyi kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama test puanları, ASOAT stratejisi eğitimi alan ve sontestte bu stratejiyi kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama test puanlarından ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanlarından daha yüksektir. Bu çalışmaya katılan ve YO-DE'yi kullanan öğrencilerin okuma puanları, diğer gruplardaki öğrencilerin sontest puanlarından daha fazla yükselmiştir. Yani YO-DE stratejisini kullanan, ASOAT stratejisini kullanan ve öğretim programını takip ederek klasik biçimde

metin işleyen öğrencilerin sontest fark puanları arasında YO-DE'yi kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Pertre'nin (1971) yaptığı araştırmada YO-DE'yi kullanan öğrenciler ile yönlendirilmiş okuma etkinliği stratejisini kullanan öğrenciler arasında, YO-DE lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Altını çizme stratejisi, kavram haritası oluşturma stratejisi ve YO-DE stratejisini karşılaştırdığı çalışmasında Draheim (1986) altını çizme stratejisi lehine anlamlı farklılık bulmuştur. LaCurabba'nın (1993) ve Defoe (1999) tarafından yapılan çalışmaların bulgularında farklı stratejileri kullanan öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Almanza'nın (1999) araştırmasında ise işbirlikli öğrenme stratejileri ile YO-DE arasında işbirlikli öğrenme stratejileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, farklı zamanlarda farklı ülkelerde yapılan çalışmaların birbirini desteklemediğini göstermektedir.

ASOAT ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu strateji ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırıldığı görülmektedir. Butler (1983), Fisher (1985), Paporello (1991), Swennumson (1992), Kıroğlu (1995) ve Ayçin (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ASOAT stratejisinin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu bulunmuştur. Hartlep ve Forsyth (2000) tarafından yapılan çalışmada ASOAT tabanlı SQ4R ve SR (self referencing) stratejilerinin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Niple (1968) karma stratejileri kullandığı çalışmasında ASOAT'ın en iyi çalışma yöntemlerinden daha başarılı olduğunu savunmuştur. Gustafson ve Pederson (1984) ASOAT'ın ISC'den, Cooperman (1996) ASOAT ve SQ4R'nin geleneksel yaklaşımdan, Tok (2003) bilgi haritası ve ASOAT'ın geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Brandshaw (1968) tarafından yapılan çalışmada geleneksel yaklaşımın ASOAT ve yeniden kurma stratejilerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu durumun çalışma süresinin kısalığından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Cantu'nun (2006) yaptığı çalışmada ise ASOAT ile geleneksel yaklaşım arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Jaraim ve arkadaşlarına (2013) göre ASOAT sürekli kullanılan bir strateji olmasına rağmen üzerinde tereddütler barındıran bir çalışma metodudur. Bu yargıya ulaşmanın sebeplerini şöyle sıralamışlardır:

- ASOAT ile ilgili deneysel araştırmalar sınırlıdır ve bu araştırmaların çoğunda ciddi metodolojik hatalar bulunmaktadır.
- ASOAT'ı destekleyen çok az araştırma vardır. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler, başka bir stratejiyi kullananlardan daha başarılı değildir.
- Araştırmalar, ASOAT'ı kullanan öğrencilerin bu stratejiyi öğrenme ve uygulamada zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmamızda YO-DE'nin, ASOAT'tan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jaraim ve arkadaşlarının (2013) belirttiği ilk iki yargı kabul edilebilir gözükmektedir. Öğrencilerin ASOAT'ı öğrenme ve uygulamada sıkıntı yaşadıkları eleştirisi ile ilgili olarak bu çalışmada, araştırma süresince yapılan uygulama ve etkinlikler, öğrencilerin ASOAT okuma formlarını doğru bir biçimde düzenlemeleri, derslerde metinle ilgili sordukları sorular ve anlatımları sonucunda

ASOAT stratejisini öğrenmede ve uygulamada sıkıntı yaşamadıklarının gözlemlendiğini belirtmek yerinde olacaktır.

Öğrencilerin Türkçe dersi genel başarıları ile strateji kullanma sonucundaki sınav puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Keskin (2013) tarafından yapılan çalışmada ise üstbilişsel strateji kullanımının okuma tutumunu ve okul başarısını etkilediği saptanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetine göre sınavta aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aslında genelde Türkçe eğitimi ve okuma becerisi ile ilgili birçok çalışmada (bk. Arslan, 2013) özelde okuma stratejileri kullanımı ile ilgili yapılan birkaç çalışmada (Güngör, 2005; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) cinsiyet farklılığının kızlar lehine anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmada ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında strateji kullanımının, beşinci sınıf öğrencilerinin anlama düzeyini olumlu etkilediği ancak cinsiyet ve Türkçe dersi başarısı ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmanın uygulama sürecindeki gözlemlerden ve çalışmanın istatistiksel bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Ortaokulun ilk basamağı olan beşinci sınıfta öğrencilerin anlama becerisine temel teşkil edecek uygun stratejiler belirlenmelidir. Öğretmenler okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesine önem vermeli, öğrencileri eğitmeli ve onlara model olmalıdır. Öğrencileri, stratejileri kullanmaları konusunda teşvik etmelidir.

ASOAT stratejisinin uygulanmasında kullanılan okuma formlarında stratejinin işlem basamakları bulunmalıdır. Çünkü bu formlar, öğrencilerin bu stratejiyi kullanmasına temel teşkil eder. Böylece öğrenciler, stratejiyi oluşturan aşamalarla ilgili farkındalık geliştirebilir, stratejiyi oluşturan aşamaları nasıl kullanacaklarını ve bütünleştireceklerini öğrenebilirler. YO-DE stratejisinin kullanımında öğretmenin, hikâye edici metni iyi incelemesi gerekir. Bu inceleme sonrasında metni bölümlere ayırmalı, ipuçlarını belirlemeli, buna bağlı olarak öğrencilerin tahmin edebileceği yerleri tespit etmeli, sorularını buna göre sormalıdır. Uygulama sırasında sorduğu soruların öğrenciler tarafından cevaplanabilmesinde onların düşünmesi ve tahmin etmesi için yeterli süre verilmelidir.

Her okuma stratejisi her metin türünde işe koşulamaz. Örneğin bu çalışmada işe koşulan iki strateji de hikâye edici metinlere yöneliktir. Bilgilendirici metinlerin ve şiirlerin daha iyi anlaşılabilmesi için strateji ve teknikler belirlenerek etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Bu çalışmada okuma ve anlama stratejilerinin kullanımı cinsiyet ve okul başarısı değişkenleri ile sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin strateji kullanımı ile okuma farkındalığı ve okuma tutumu arasındaki ilişkileri ortaya koyacak araştırmalar alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde anlama stratejileri kullanmanın tutuma etkileri. *Millî Eğitim*, 191, 68-77.
- Akyol, H. (2007). Okuma. *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol). Ankara: Pegem Akademi: 15-48.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Almanza, T. (1997). *The Effects of the D.R.T.A. and Co-operative Learning Strategies on Reading Comprehension*. New Jersey: Kean College of New Jersey yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Anderson, R.C. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington: National Academy of Education.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Artis, A.B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 50(2), 130-137.
- Ayçin, A.A. (2009). *İsoteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Brandshaw, G.J. (1998). *Text Reconstruction Or SQ3R? An Investigation Into The Effectiveness Of Two Teaching Methods For Developing Textbook Comprehension In Collage Students*. Vanderbilt University Yayınlanmamış doktora tezi.
- Brown, R.L. (1992). Developing reading competence in university ESL classes. *Annual International Conference of the Institute of Language in Education (8th, Hong Kong, December 15-17)*: 1-15.
- Butler, T. H. (1983). *Effect of Subject and Training Variables on the SQ3R Study Method*. Tempe: Arizona State University yayımlanmamış doktora tezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cantu, P. (2006). *Learning More: Does The Use Of The SQ3R Improve Student Performance In The Classroom?* Texas: A&M University-Kingsville yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Cooperman, D. (1996). *The Effectiveness Of Modified SQ3R Study Strategies For Studying Content Area Texts In Upper Elementary School*. Miami: University of Miami yayımlanmamış doktora tezi.

- Defoe, M. C. (1999). *Using Directed Reading Thinking Activity Strategies to Teach Students Reading Comprehension Skills in Middle Grades Language Arts*. Nova Southeastern University yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Draheim, M. E. (1986). Directed reading-thinking activity, conceptual mapping, and underlining: Their effects on expository text recall in a writing task. *Annual Meeting of the National Reading Conference (36th, Austin, TX, December 2-6)*, 1-14.
- Duffy, Gerald G. (2009). *Explaining reading* (2. Edition). New York: Guilford.
- Duke, Nell K., & Carlisle J. (2011). The development comprehension. *Handbook Of Reading Research Vol.4* (ed. M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, P.B. Afflerbach). New York, NY: Routledge.
- El-Koumy, A. S. A. K. (2006). *The Effects of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Referential and Inferential Comprehension*. ERIC No: ED 502645.
- Fisher, S. (1985). *The Effect of Study Strategy, SQ3R on the Ability of Fifth Grade Students to Read a Social Studies Textbook*. Indiana: Ball State University yayımlanmamış doktora tezi.
- George, J., & Dale, K. (1990). Cooperative and collaborative learning strategies for content area teachers. *Annual Plains Regional Conference of the International Reading Association (18th, Wichita, Oct. 17-20, 1990)*. ERIC number ED 326848 (Erişim tarihi: 7 Mayıs 2013).
- Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 27-36.
- Gunning, Thomas G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3. Edition). Boston: Pearson
- Gustafson, D. J., & Pederson, J.E. (1984). SQ3R myth or sound procedure. *Annual Meeting of the Wisconsin State Reading Association*. Wisconsin.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101 -108.
- Güngör, A., & Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Hartlep, K. L., & Forsyth, G. A. (2000). The effect of self-reference on learning and retention. *Teaching of Psychology*, 27(4), 269-271.
- Huber, J. A. (2004). A closer look at SQ3R. *Reading Improvement*, 41(2), 108-112.

- Jairam, D., Kiewra, K. A., Rogers-Kasson, S., Patterson-Hazley, M., & Marxhausen, K. (2013). Soar versus sq3r: A test of two study systems. *Instructional Science*, doi: 10. 1007/s11251-013-9295-0.
- Johns, J. L., & McNamara, L. P. (1980). The SQ3R study technique: A forgotten research target. *Journal of Reading*, 23(8), 705-708.
- Keskin, H. K. (2013). Impacts of reading metacognitive strategies and reading attitudes on school success. *International Journal of Academic Research*, 5(5): 312-317.
- Kıroğlu, K. (1995). *Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış doktora tezi.
- LaCurabba, A. (1993). *A Comparative Study of the Academic Achievement of Primary Students When Learning Science through the Directed Reading Activity or Cooperative Learning Approach*. New Jersey: Kean College of New Jersey yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- McCormick, S., & Cooper, J. O. (1988). *Investigation of a Study Technique To Increase Learning Disabled Students' Reading Comprehension of Expository Text*. Final Report. Columbus: Ohio State University.
- Niple, M. L. (1968). *The Relationship of Different Study Methods to Immediate and Delayed Retention*. Ohio State University, Ann Arbor, Mich.:University. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Paporello, A. G. (1991). *SQ3R: A Must for Teaching Science Concepts to Sixth Graders? Claringhouse: Reading and Communication Skills*. Washington Kean College yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Pertre, R. M. (1971). Quantity, quality, and variety of pupil responses during an open-communication structured group directed reading-thinking activity and a closed communication structured group directed reading activity. *16th Annual Meeting of the International Reading Assn*. Atlantic City, 1-8.
- Reed, K. X. (1987). Using directed reading activities to increase students' receptiveness and comprehension of literary forms. *Annual Meeting of the Southeastern Conference on English in the Two-Year College (22nd, Jackson, MS, February 19-21)*: 1-10.
- Robinson, F. P. (1961). *Effective study*. New York: Harper & Row.
- Schlagger, B. L., & McCandliss, B. D. (2007). Development of neural systems for reading. *The Annual Review of Neuroscience*, 30, 475-503.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stauffer, R. G. (1969). *Directing reading maturity as a cognitive process*. New York: Harper & Row.

- Swennumson, S. (1992). *The Effect of the SQ3R Study Method on Reading Comprehension of Nontraditional Collage Students*. Drake University yayımlanmamış doktora tezi.
- Tama, M. C., & McClain, A. B. (1998). *Guiding reading and writing in the content areas, practical strategies*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- Tavşancıl, E., & Aslan, H. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temizkan, Mehmet (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tok, Ş. (2003). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası Ve İnceleme-Soru Sorma-Okuma-Bakmadan Cevaplama-Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış doktora tezi.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.