

İŞBİRLİKLİ TARTIŞMA SORGULAMA (İTS) STRATEJİSİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARINA ETKİSİ

Muamber YILMAZ

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Mustafa Burak TOP

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Özet

Bu araştırma İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ilçesinde yer alan bir ilkokulda 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 37, kontrol grubunda ise 28 öğrenci yer almıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubunun kullanıldığı bu araştırmada deney grubunda Türkçe derslerindeki metinler İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi basamaklarına uygun olarak yürütülürken, kontrol grubunda dersler mevcut programın öngördüğü yaklaşım doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve planlar doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama aşaması beş haftalık sürede gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve ANCOVA istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama Stratejileri, İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi

THE EFFECTS OF COOPERATIVE DISCUSSION QUESTIONING STRATEGY ON STUDENT'S READING COMPREHENSION ACHIEVEMENT IN PRIMARY SCHOOL 4th CLASS

Abstract

This research aims to determine the effects of Cooperative Discussion Questioning Strategy on student's reading comprehension achievement in the 4th grade at primary school. The research sample contains 65 students who are 4th graders at a primary school in the Hatay/Antakya. The sample was divided into two groups as an experimental group including 37 students and a control group consisting of 28 students. The pre-test and post-test control group model was used in this study. During the research application, for the experimental group, texts in Turkish lessons were lectured by Cooperative Discussion Questioning Strategy. However for the control group, lessons were lectured with the activities and the plans according to the current curriculum. The research was applied for five weeks.

In this research, Reading Comprehension Achievement Tests, which were prepared by the researcher, were used as an assessment and evaluation instrument. In the analysis of data, t-test and ANCOVA statistical analysis were used. As a result of the analysis, it has been realized that there was a significant difference in the favor of the experimental group which was lectured with Cooperative Discussion Questioning Strategy.

Key Words: Reading, Reading Comprehension Strategies, Cooperative Discussion Questioning.

Giriş

Okumayı öğrenme gelecekteki akademik başarılarının alt yapısını oluşturacağı için öğrencilerin ilkokulda kazanmaları gereken en önemli becerilerden biridir. Çünkü öğrenciler ilkokul yıllarından itibaren eğitim süreçleri boyunca zamanlarının büyük bir bölümünü metinlerde sunulan bilgiyi okumaya ve öğrenmeye harcarlar (Stevens, Slavin ve Farnish, 1989: 1). Bunun yanında okuma sosyolojik olarak yaşamımızda önemli bir yere sahiptir. Okuma, bireylerin kendini geliştirebilmeleri, kişiliklerini biçimlendirebilmeleri için gerekli bir etkinlik olmasının yanında toplum için de belirleyici bir unsurdur. Okumak, uygar toplumlarda ilerlemenin ve gelişmenin bir gereği olarak görülmektedir. Gelişmemiş toplumlarda ise okumayan bir kuşak tehlikesinden söz edilmektedir (Demirel, 2006: 82). Okumanın, Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları içinde öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olduğu ifade edilmektedir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), [MEB], 2009). Bundan dolayı okuma eğitimi özellikle ilkokulun ilk yıllarından itibaren önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Okuduğunu anlama öğretimini tarihsel açıdan incelediğimizde Pearson (2009) bu sürecin üç dönemde ele alınabileceğini belirtmektedir. Birinci dönem yirminci yüzyılın ilk 75 yılını kapsayan, okuduğunu anlamamanın öğretimi ile ilgili görüşlerin yeni yeni oluşmaya başladığı süreç olarak ele alınmaktadır. Bu dönemde davranışçı yaklaşımın ağırlığının hissedildiği görülmektedir. 1975-1990 yılları arasında kapsayan ikinci dönem şema teorisi ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımın okuduğunu anlama öğretiminde etkili olduğu dönemdir. Üçüncü dönem ise 1990' lı yıllardan günümüze kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Bu dönemde okuduğunu anlamada sosyal ve kültürel bağlam önem kazanmış, okuyazarlık araştırmaları disiplinler arası perspektiften ele alınmıştır. Okuma şema teorisini de içine alan bir bağlamda değerlendirilmeye başlanmış ve okuma, dinleme, konuşma, yazma, sosyal ve kültürel çevre ile ilişkilendirilmiştir (National Reading Panel [NRP], 2000; Pearson, 2009; Rosenblatt, 2004; Rumelhart, 2004' den akt: Ateş ve Akyol, 2013).

Anlama stratejilerinin öğretimi ilk olarak Durkin'in 1978-1979 yılında yaptığı çalışma ile araştırılmıştır (Ortlieb, 2013: 147). 1980'li yıllardan itibaren okuma araştırmalarında, özellikle bilişsel psikoloji ve sınıf yönetimi konuları başta olmak üzere okuduğunu anlama ve öğretimi önem taşımıştır. Bilişsel psikolojideki araştırmalar, başarılı okuyucular tarafından kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini anlama ve başarılı okuyucuların bu stratejileri nasıl kullandıklarını izleme ve kontrol etme imkanı sağlamıştır. Sınıf yönetimine yönelik yapılan araştırmalar ise eğitimdeki yöntemler üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle öğrencilerin gelişimsel seviyeleri ve motivasyonları ile birlikte hazırlanan eğitimin yanısıra işbirlikli öğrenme alanındaki araştırmalar etkili bir şekilde gelişmiştir (Stevens, Slavin ve Farnish, 1989: 1).

Farklı ülkelerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları değerlendirildiğinde ülkemizdeki öğrencilerin başarısının düşük olduğu görülmektedir. 2009 yılında ağırlıklı alanın okuma becerileri olduğu PISA' da OECD ülkelerinin çoğunluğu (%57) 3. düzey ve üzerinde başarı gösterirken Türkiye' de bu oran % 43,3' tür. Türkiye'nin puanı OECD ülkelerinin ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde altında kalmaktadır ve Türkiye'nin okuma becerileri alanında 33 OECD ülkesi içinde 31. sırada, 65 ülkenin yer aldığı katılımcı tüm ülkeler arasında ise 39. sırada yer aldığı görülmektedir (PISA 2009 Ulusal Ön raporu, 2010). Bu durum okuduğunu anlama alanında yeni araştırmalar yapmamız gerektiğini göstermektedir.

Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet

Okuduğunu anlamada erkeklerin kızlara göre daha başarısız olduğu bilinmektedir. Erkekler hem başarı olarak kızların gerisindedir hem de okudukları kitap sayısı kızların okuduğu kitap sayısından daha azdır (Barrs, 1993; Millard, 1997'den akt: Moss, 2000: 101). Rothman (2002), 1975-1998 yılları arasında kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarılarını incelediği çalışmada kız öğrencilerin bu yıllar arasındaki her dönemde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirtmiştir. 1975-1998 yılları arasında kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken erkek öğrencilerin başarılarının gittikçe düştüğü sonucuna varılmıştır.

Rudell (2002), 1988-1996 yılları arasında dördüncü sınıf düzeyinde okuyan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Kudek ve Sinclair (2001) de dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. (Akt: Güngör ve Açıkgöz, 2005: 357). Ayrıca PISA 2009 okuma becerileri sonuçlarında da diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir (PISA 2009 Ulusal Ön raporu, 2010). PISA 2012' de bu durum değişmemiş ve PISA 2012' ye katılan tüm ülkelerde kızların okuma becerisi performanslarının erkeklerin performanslarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de okuma becerisinde, kızlar ile erkekler arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir (PISA 2012 Ulusal Ön raporu, 2013).

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Günümüzde bilgi çok hızlı bir şekilde artmakta ve değişmektedir. Bu değişim etkin ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun için de bireylerin, nasıl daha fazla ve daha çabuk öğrenebileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla öğrenme stratejilerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır (Aydoğan, 2008: 28). Öğrenme-öğretme stratejileri öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerine destek sağlayan bir değişkendir. Öğrenme stratejisi, öğrencilerin duyu organlarına gelen uyarıların kısa ve uzun süreli belleğe işlenmesini sağlayan tekniklerdir (Güven, 2007: 11). Stratejilerin kullanılması ile

beceri kavramı arasında da yakın bir ilişki bulunmaktadır. Stratejiler, okuyucunun bir metni okuma sürecinde herhangi bir engelle karşılaştığında ortaya çıkarlar. Okuyucu, herhangi bir sorunla karşılaşmadığı zaman geliştirdiği becerileri otomatik olarak kullanmaktadır. Fakat okuyucu, metni anlamlandırmada bir sorun yaşadığında stratejileri bilinçli olarak uygulamaya yönelmektedir (Ay, 2008: 10).

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılacak bazı strateji, yöntem ve teknikler şunlardır:

Incele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir (SQ3R, Survey, Question, Read, Recite, Review)

Tok (2003), İSOTEG (İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir) tekniğinin psikolog Robinson tarafından 1940'larda geliştirilen bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu teknik okunan bir metni anlamaya yönelik yapılması gereken işlem basamaklarını gösteren bir tekniktir. İSOTEG tekniği öğrenciler için ilk kullanmaya başlandığında fazla vakit almasından dolayı sıkıcı gelebilir. Ancak bu teknik kullanıldıkça daha az zaman alacak ve öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu yönde etkileyebilecek bir tekniktir. (Tok 2003'den akt: Ayçin, 2009: 43). Bu teknikte öğrenci metnin başlığını, özetini, görsellerini vb. inceleyerek metni okumadan önce metindeki konuyla ilgili ön bilgilerini hatırlamayı amaçlamaktadır. Bu aşamadan sonra öğrenci incelediği metnin amacını belirlemesini sağlayacak sorular oluşturmaktadır ve metni okuma aşamasına geçmektedir. Metin okunurken hazırlanan soruların cevapları aranır. Okuma sonucunda ise öğrenci hazırladığı sorulara bulduğu cevapları kendi cümleleriyle ifade eder ve bu cevaplar ile okunan metni gözden geçirir. Öğrencilerin cevabını bulamadığı sorular ise sınıf içinde tartışılabilir (Çöğmen, 2008:13). Butler (1983) İSOTEG tekniğinin öğrencilerin okumaya hazır hale gelmelerini, aktif okuyucu olmalarını, bilişsel okuma gerçekleştirebilmelerini ve öğrencilerde not alma becerisi oluşturduğunu ifade etmiştir. Görsel öğrenenlerin metni okumadan önce metnin görsellerinden yararlanarak, bütünsel öğrenenlerin ise metnin özetinden yararlanarak metin hakkındaki ön bilgilerini hatırlayacağını ve öğrencilerin okumaya hazır hale gelmelerine katkı sağlayacağını belirtmiştir (Butler, 1983' den akt: Ayçin, 2009: 45).

Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)

Çoklu geçiş stratejisi gözlem, inceleme ve çözme becerilerini kapsayan üç farklı geçişten oluşmaktadır.

Birinci geçişte öğrenci metnin ana düşüncesini belirleyebilmek için başlıkları, metindeki görselleri, giriş paragraflarını okuyarak okuyacağı metni gözden geçirir. İkinci geçiş olan inceleme aşamasında metnin sonundaki kavrama soruları okunduktan sonra metnin tamamı okunur. İnceleme aşamasında öğrenci ilk olarak metindeki ipuçlarını arar, daha sonra metinde belirlenen ipuçları ile ilgili sorular oluşturur. Sonrasında ise metin okunarak oluşturulan sorular cevaplandırılır. Üçüncü geçiş olan çözümleme aşamasında metnin sonundaki sorulara cevap verilerek metnin istenilen düzeyde kavranıp kavranmadığı değerlendirilir (Epçayan, 2009:216).

Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen bu strateji sorgulama merkezli dört adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar: Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetlemedir. Tahmin etme basamağında öğrencilerin metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşünceleri hakkında düşünmeleri sağlanır. Öğrenciler bu aşamada metinde olabilecek olaylar ve kişiler hakkında tahminde bulunurlar. Tahmin etme basamağı öğrencilerin önbilgilerini hatırlayarak okuyacakları metin hakkında amaç oluşturmalarını hedeflemektedir. Soru sorma basamağında öğretmen ya da öğrenciler tarafından metin hakkında sorular hazırlanmakta ve sınıf içinde bir tartışma ortamı hazırlanmaktadır. Açıklama basamağında öğrencinin metinde anlayamadığı yerleri anlamaya çalışarak açıklaması istenir. Öğrenci gerekli açıklamayı yapmakta zorlandığı durumda öğretmen gereken yardımı sağlayarak öğrencinin doğru cevaba ulaşmasına katkı sağlar. Özetleme basamağında ise öğrencinin metnin tamamını düzenli ve belirli bir sıra içerisinde özetleyebilmesi beklenmektedir (Lori, 2006'dan akt: Güldenoğlu ve Kargın, 2012:19).

Epçaçan ise bu adımları şöyle açıklamaktadır: İlk adımda öğrenciler tarafından metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini destekleyici sorular hazırlanır. İkinci adımda metnin konusu ve olayların gelişimi hakkında tahminlere yer verilir. Üçüncü adımda konunun içeriği özetlenir. Ve son olarak öğrenciler tekrar hazırladıkları sorulara dönerek sorunları giderici yanıtlarla etkinliği tamamlarlar (Epçaçan, 2009: 216-217).

Bu stratejide öğretmen öğrencilere model olarak onlara rehberlik etmeli ve sınıf ortamında kontrollü bir şekilde öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır (Güldenoğlu ve Kargın, 2012:19-20).

Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün (REAP, Read, Encode, Annotate, Ponder)

Bu strateji düşünme ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Eanet ve Manzo tarafından geliştirilen bir stratejidir. Öğrenciler ön hazırlık aşamasında soru hazırlayarak okuma için amaç geliştirirler. Metin okunduktan sonra ise öğrencinin, yazarın anlatmak istediği düşünceyi kendi cümleleriyle ifade etmesi beklenir. Öğrenci özetleme, soru sorma gibi notlar aldıktan sonra yazarın metinde vurgulamak istediği şeyin üzerinde düşünerek bunu sınıf içinde paylaşır. (Çöğmen, 2008:13).

Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim (K-W-L, What I Know, What Do I Want To Learn, What I Learned)

Bu strateji Ogle tarafından geliştirilmiştir. Bu stratejide bir tablo aracılığıyla öğrencilerin sorgulamaya teşvik edilmesi söz konusudur. Öğrenmenin başlamasında öğrencilerin soruları ve düşünme becerileri en önemli çıkış noktaları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin sorgulama becerilerini kullanarak derste daha aktif olmaları dersin öğrenciler için sıkıcı olmasına çözüm olabilmektedir. Bu nedenle Ogle üç sütundan oluşan bir tablo hazırlamıştır. Birinci sütunda K sütunu yer

almaktadır ve öğrencilerin bu sütuna konu ile ilgili bildiklerini yazması istenmektedir. W sütununa öğrenci konuyla ilgili ne öğrenmek istediğini yazmaktadır. L sütununa ise öğrenciden ne öğrendiği ve ne öğrenmeye ihtiyacı olduğunu yazması istenir. Ogle bu stratejinin öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu stratejinin öğrencilerin metnin içeriğini yazabilme becerilerinde ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bunun yanında KWL stratejisinin öğrencilerin beyin fırtınası yapabilmelerine olanak sağladığı, onları soru sormaya teşvik ettiği ve diğer öğrencilerin fikirleri ile kendi fikirleri arasında ilişki kurabilme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Ogle, 2009: 57-58).

Not Alma Stratejisi

Not alma; okunan bir materyaldeki önemli bilgilerin toplanması, ifade edilmesi ve bu bilgilerin hatırlanmasında kullanılan bir öğrenme stratejisidir (Belet ve Yaşar, 2007: 74).

Not alma stratejisi okumanın üç aşamasında da kullanılabilen bir stratejidir.

- Bu stratejide okuma öncesinde öğrencinin tahminlerine yer verilir.
- Okuma sırasında öğrenciler konuyla ilgili sınıflayıcı notlar alırlar. Bu etkinlik öğrencinin konu ile ilgili bölümler arasında ilişki kurmasını sağlar.
- Okuma süreci tamamlandığında ise konunun önemli noktaları ve ana düşüncesi maddeler halinde sıralanır (Epçaçan, 2009:216).

TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütleme – Değerlendirme)

Bu strateji Englert ve Mariage tarafından (1991) öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin açıklayıcı, öyküleyici ve betimleyici metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. TİÖD okuduğunu anlama stratejisi soru cevap yoluyla tahmin etme, kavram haritalarıyla örgütleme, metnin ana düşüncesini özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan bir stratejidir. Bu stratejide öğrenciler ilk olarak metni gözden geçirerek önbilgilerinin de yardımıyla metnin konusu hakkında tahminlerde bulunurlar. Öğrenciler bu tahminlerini ve düşüncelerini organize ettikten sonra metnin içeriğini ve yapısını incelerler. Öğrenciler öğretmenin hazırladığı sorulara cevap vererek metni anlamaya çalışırlar. Öğrenciler metni okuma sırasında veya metnin tamamını okuduktan sonra metinde geçen olayları, metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini özetlerler. Daha sonra öğrenciler metne yönelik tablo veya kavram haritaları kullanarak örgütleme işlemini gerçekleştirir ve yapılan özetlemeleri tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırarak, ileriye dönük yorum ve düşüncelerini açıklayarak değerlendirirler (Demirel ve Epçaçan, 2012: 82-83).

İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop-Dis-Q)

İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi Lane Roy Gauthier (2001) tarafından geliştirilmiş bir stratejidir. Bu strateji ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Lane Roy Gauthier (2001) İTS okuduğunu anlama stratejisinin uygulamasının 5 basamakta gerçekleştiğini belirtmiş ve bu basamakları şu şekilde açıklamıştır:

1. Grupların oluşturulması:

Bu basamakta öğretmen grup oluştururken hem grubun ortak ihtiyaçlarını ve amaçlarını hem de bireysel ihtiyaçları ve amaçları karşılamaya dikkat edecek şekilde grupları oluşturur. Öğretmen dersin hedeflerini gerçekleştirebilmek için homojen veya heterojen gruplar oluşturarak düzenlemeler yapabilir.

2. Soruların Hazırlanması:

Bu basamakta öğretmenin, öğrencilerin okuma metinlerinden okuduklarını anlamalarını değerlendirerek öğrencilerin kazanımları doğrultusunda çeşitli unsurları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu aşamada öğretmen metindeki önemli unsurları yansıtacak soruları hazırlar. Hazırlanan soruların okuduğunu anlamada yordama, eleştirme gibi farklı bilişsel süreçlerin hepsini temsil edebilmesi önemlidir.

3. Gruplar Öyküleri Tartışır ve Soruları Bölüşür:

Öğretmen grupları birleştirir ve öğrencilerin okudukları metin hakkında bir tartışma ortamı oluşturur. Öğretmen öğrencilere tartışma hakkında gerekli dönütleri verir. Tartışma sonlandığında sorular öğrencilere sunulur. Sorular bir kağıda yazılır ve her öğrenciye dağıtılır. Gruplar 3 kişilik küçük gruplara bölündükten sonra hazırlanan sorular öğretmen tarafından gruplara bölüştürülür.

4. Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler:

Öğretmen bu basamakta grupların çalışmalarını sorar ve her gruptan bir öğrenci soruları sınıf ortamında cevaplar. Bu sırada diğer öğrencilerin de bu cevaplar hakkında not tutmaları ve soruların cevapları hakkında kendi görüşlerini sunmaları için uygun bir tartışma ortamı sağlanabilir. Bunun yanında grupların listedeki sorulara yeni sorular eklemesi için öğrencilerin teşvik edilmesi de önemlidir.

5. Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar:

İTS okuduğunu anlama stratejisinin son aşamasında 3 kişilik oluşturulan gruplar diğer bir grupta 6 kişilik bir grup oluşturur. Öğretmen bu iki gruptan cevapları sınıfa sunmalarını ister. Bunun yanında diğer öğrenciler sorulara alternatif yanıtlar vermek için teşvik edilir. Öğretmenin bu aşamada aktif olması ve sınıf içinde uygun bir tartışma ortamı sağlaması gerekmektedir. Bütün sorular

cevaplandırıldıktan ve tartışma bittikten sonra önemli noktalar tekrar ifade edilir ve yapılan etkinliğin ne kadar başarılı olduğu değerlendirilir.

İTS stratejisi işbirlikli öğrenmeye dayanan bir stratejidir. İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. (Açıkgöz, 1992:3). Johnson ve Johnson (1986)'a göre akranlarıyla beraber ders araç gereçleriyle meşgul olan öğrenciler daha etkili bir şekilde öğrenecek ve işbirlikli çalışma sayesinde bilginin kalıcılığı artacaktır (Bilgin, 2005; 41). İşbirliğine dayalı öğrenme programının başarısı üç temel ögeye bağlıdır. Bunlar:

- Grup amaçlarına sahip olma
- Bireysel sorumluluğu gerekli kılma
- Başarı için eşit şansa sahip olmadır (Akınoğlu, 2007:151).

Burton' a göre grup tartışması öğrencilerin öğrenme ortamında etkin katılımlarını sağlayarak onların iletişim kurma becerilerini, işbirlikli çalışarak öğrenmelerini, olay ve durumları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek sonuca varmalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Akt: Bilen, 2002:115). Tartışma yöntemi, bütün öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve fikirlerini ifade ederek öğrencilerin birbirlerinin fikir ve görüşlerinden faydalandığı bir etkinlik olarak düzenlenmelidir (Sünbül, 2007:365). Böyle bir ortamda öğrencilerin farklı görüşlerden faydalanabilmelerine ve yeni fikirler üretebilmelerine olanak sağlanmış olacaktır. Sorgulama yöntemi ise adli vakalarda kullanılan sorgulama yönteminden esinlenerek eğitim alanında da uygulanan ve öğrenciyi merkeze alan yöntemlerden birisidir (Gençtürk ve Türkmen, 2007; 279). Sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi beklenen bir durumdur.

İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi her üç yöntemin birlikte uygulandığı bir stratejidir. Bu okuduğunu anlama stratejisinin amacı, bir yöntemin zorluğuna karşılık diğer iki yöntemin faydasını artırmaktır (Demirel ve Epçaçan, 2012: 80). İTS stratejisi her üç yöntemin avantajlarından faydalanarak gerçekleştirilmesinden dolayı bu stratejinin, öğrencilerin sorulara alternatif cevaplar araması ve farklı düşünce ve görüşleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine olanak sağlayarak öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Farklı okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin başarılarına olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Palıncsar ve Brown, 1983; Ludivina Prado ve Lee A. Plourde, 2011; Berg ve Lyke, 2012; Kaya, 2006; Temizkan, 2007; Yılmaz, 2008a; Kaman, 2012; Yılmaz, 2008b; Belet, 2005).

Temizkan (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki okuma stratejilerinin uygulanmasının bilgi vermeye dayalı metinleri anlama düzeyini artırmada geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2008a), yaptığı çalışmada kelime tekrar tekniğinin, amacına uygun olarak seçilen bir ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamadaki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kelime tekrar tekniğinin okuma hatalarını

azaltmada ve akıcı okumaya katkı sağlamada etkili olduğu görülmüştür. Kaman (2012) yaptığı araştırmada akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2008b), 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belet (2005) yaptığı çalışmada deney grubunda not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejilerini kullanırken kontrol grubunda geleneksel yöntemin kullanılmasını sağlamıştır. Araştırma sonunda iki grubun okuduğunu anlama ve yazma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Akt: Çöğmen, 2008).

Palincsar ve Brown (1983) alışmalarında karşılıklı öğretim yönteminin strateji öğretimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etme stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda karşılıklı öğretim yönteminin strateji öğretimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve öğrencilerin bu stratejileri amaca uygun bir şekilde kullandıkları görülmüştür (Akt: Temizkan, 2007). Prado ve Plourde (2011), okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berg ve Lyke (2012)' in 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada tekrarlı okuma stratejisinin okuma akıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Stevens, Slavin ve Farnish, 1989; Steven, 2003; Güngör ve Açıköz, 2005).

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde işbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi ile mevcut programın uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde işbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi ile öğrenim gören öğrencilerle mevcut programın uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ön testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde işbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test ve OABT son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test ve OABT son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde işbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi ile öğrenim gören öğrencilerle mevcut programın uygulandığı sınıftaki

öğrencilerin OABT son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin uygulandığı deney grubunda cinsiyete göre öğrencilerin son-OABT puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma yarı deneysel araştırma türlerinden ön test - son test kontrol gruplu modelde yapılmış bir çalışmadır. Ön test – son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki gruptan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2007:97). Bu araştırma modelinde her iki grup için uygulama öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır.

Grupların ölçülen nitelik ile ilgili başlangıç noktalarının bilinmesi ve bu durumun grupların değişiminin izlenmesine olanak sağlaması, bu araştırma modelinin kullanılabilirliğini artırmaktadır (Büyüköztürk 2011b: 200). Bu araştırma modelinde bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılacak olan bağımsız değişkenler deney grubunda manipüle edilirken kontrol grubunda etkinlikler ve yapılan işlemlerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Araştırmaya ait deneysel desen aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	O _{2,1}		O _{2,2}

G1 : Deney Grubu

G2 : Kontrol Grubu

O1,1: Deney Grubuna Ait Ön Ölçümler

O1,2: Deney Grubuna Ait Son Ölçümler

O2,1: Kontrol Grubuna Ait Ön Ölçümler

O2,2: Kontrol Grubuna Ait Son Ölçümler

X : İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin Kullanıldığı Uygulama

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden seçilen 4. sınıf düzeyindeki iki şubede öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 37 öğrenci, kontrol grubunda ise 28 öğrenci yer almıştır.

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak küme rastgele örnekleme kullanılmıştır. Küme rastgele örnekleme, evrenden basit ve tabakalı rastgele örneklemenin zor olduğu durumlarda deneklerin rastgele seçilerek deney ve

kontrol grubuna atanması yerine araştırma ile ilgili olan grupların ya da kümelerin seçilmesidir. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 95-96).

Öğrencilerin gruplara ve cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Örneklemenin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet	n	%
Deney Grubu	Kız	13	35,14
	Erkek	24	64,86
Kontrol Grubu	Kız	11	39,29
	Erkek	17	60,71
TOPLAM	Kız	24	36,92
	Erkek	41	63,08

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testleri (OABT) kullanılmıştır. Ön test olarak “Başka Bir Türkçe” başlıklı metin ve bu metinle ilgili hazırlanan sorulardan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Son test olarak “Suyun Öyküsü” başlıklı metin ve bu metne bağlı olarak hazırlanan sorulardan oluşan başarı testi kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testleri

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek amacıyla uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında açık uçlu 6 sorudan oluşan iki farklı başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testi; bilgi, kavrama, uygulama kazanımlarından oluşan alt düzey becerileri değerlendirmeyi amaçlayan 4 soru ile analiz, sentez ve değerlendirme kazanımlarından oluşan üst düzey becerileri değerlendirmeyi amaçlayan 2 sorudan oluşmuştur. Bu başarı testlerinde yer alan metinler öğrencilerin ders kitabı dışında Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu'nca kabul edilen 4. sınıf düzeyindeki bilgilendirici metinlerden seçilmiştir. Bu metinlere bağlı kalınarak hazırlanan sorular ise uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere yapılan ön testte “Başka Bir Türkçe” başlıklı metin ve bu metinle ilgili hazırlanan sorulardan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında ise “Suyun Öyküsü” başlıklı metin ve bu metine bağlı olarak hazırlanan sorulardan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri doğru cevaplar 2, kısmen doğru veya eksik cevaplar 1, yanlış cevaplar ve cevaplandırılmamış sorular ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ön testin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .70, son testin Cronbach alpha güvenirlik kat sayısı ise .76 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Uygulanması

Bu araştırmada Türkçe dersleri deney grubunda işbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) stratejisine uygun olarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe dersleri mevcut programa uygun şekilde hazırlanmış olan ders planı ve etkinliklerle işlenmiştir. Bu uygulama, 5 haftalık ders sürecinde, 25 ders saatinde her iki grupta

da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön-OABT, uygulama sonrasında ise son-OABT uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

İlk olarak grupların betimsel istatistikleri verilerek grupların normal dağılım gösterip göstermedikleri testlerin basıklık çarpıklık kat sayılarına ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun normal dağılım gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında araştırmaya ait verilerin varyans eşitliği Levene-F testi sonuçlarına göre incelenmiş ve Levene-F testi sonuçlarındaki anlamlılık düzeyinin $p>0,05$ olması nedeniyle varyansların eşit kabul edilebileceği belirlenmiştir. Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre grupların ön-OABT puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre uygulama sonunda deney ve kontrol grubunun son-OABT puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı için de Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Grupların kendi içindeki ön ve son OABT puanlarının ortalamaları arasındaki farkın tespit edilebilmesi için ilişkili Örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonunda araştırmacının etki büyüklüğü ise eta-kare (η^2) değeri hesaplanarak bulunmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ön ve son test sonuçlarına ait betimsel veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Ön ve Son OABT Ölçümlerinin Betimsel Verileri

Gruplar	Bağımlı Değişken	n	\bar{X}	ss	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk
Deney Grubu	Ön-OABT	37	5,13	2,94	-0,761	-0,175	0,144
	Son-OABT	37	6,67	3,56	-0,782	-0,382	0,085
Kontrol Grubu	Ön-OABT	28	5,00	3,39	-1,028	-,006	0,14
	Son-OABT	28	4,89	3,25	-0,556	0,271	0,288

Tablo 3'e göre Deney Grubu'nun ön ve son-OABT'ne ait basıklık-çarpıklık katsayıları istenilen sınırlar arasında yer almaktadır. Ayrıca yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre veriler normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Kontrol Grubu'nun ön ve son-OABT puanlarına ait basıklık-çarpıklık katsayıları da istenilen sınırlar arasında kalmaktadır. Ayrıca Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre veriler normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu sonuçlara göre verilerin tamamının normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin kullanılmasına dair bir engel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye sonraki araştırma sorularının cevaplanmasına ve istatistik seçimine temel teşkil etmesi bakımından gerek duyulmuştur. Ön-OABT puanları deney ve kontrol gruplarında normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır.

Ön-OABT puanlarına ait Levene-F testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu belirlenmiştir. ($F=1,327$; $p=,254$; $p>,05$)

Bağımsız örneklem t-testi'nin bütün ön koşulları sağlandığı tespit edildikten sonra t-testi uygulanmış ve ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Ön OABT Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	T	p
Kontrol Grubu	28	5,00	3,39	63	1,72	,864
Deney Grubu	37	5.14	2,94			

Yapılan t-Testi analizi sonuçlarına göre ön-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön giriş okuduğunu anlama başarılarının denk olduğu yorumu yapılabilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney grubunun kendi içinde değerlendirilmesi durumunda ön ve son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelenmiştir. Bunun için ilişkili Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Deney grubunun OABT ön ve son test puanlarına ait sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Deney Grubu İçin OABT Ön ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm(OABT)	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön-OABT	37	5,14	2,94	36	2,56	,015
Son-OABT	37	6,68	3,56			

Tablodan elde edilen sonuçlara göre Deney Grubu ön ve son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre İTS stratejisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişiminde faydalı olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde kontrol grubunun ön ve son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için ilişkili Örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Kontrol Grubu'na ait ilişkili Örneklem t-Testi analiz sonuçları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Kontrol Grubu İçin OABT Ön ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm(OABT)	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön-OABT	28	5,00	3,39	27	0,18	,855
Son-OABT	28	4,89	3,25			

Tablo 6'dan elde edilen sonuçlara göre Kontrol Grubu'nda yer alan öğrencilerin ön ve son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının değişmediği söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemde Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin Son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelenmiştir. Bunun için Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Son-OABT puanlarına ait Levene-F testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu belirlenmiştir (F=,309, p=,580; p>,05).

Tablo 7: Son OABT Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	28	4,89	3,25	63	2,07	,042
Deney Grubu	37	6,68	3,56			

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farkın Deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonuçlarına göre Deney grubu lehine Son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olsa da bu farklılığın büyüklüğü bilinmemektedir. Etki büyüklüğünün tespit edilmesi için η^2 eta-kare değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmek amacıyla kullanılır. Hesaplanan η^2 değeri 0 ile 1 arasında değişir ve 0,01 etki değeri küçük, 0,06 orta ve 0,14 değeri geniş etki büyüklükleri olarak yorumlanır. (Büyüköztürk, 2011a:44).

Bu araştırma için hesaplanan η^2 değeri 0,063'tür. Buna göre bağımsız değişken olan yöntemin bağımlı değişken olan son-OABT puanları üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Bu alt problemle İTS stratejisinin herhangi bir cinsiyet grubunda daha etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu alt problemin cevaplanması için ilk olarak deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön-OABT puanlarının ortalamaları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ön-OABT puanlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre Ön-OABT puanlarına ait Levene-F testi sonuçlarına göre varyansların eşit olduğu belirlenmiştir (F=2,966; p=,094; p>,05).

Tablo 8: Deney Grubunda Cinsiyete Göre Ön OABT Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kız	13	7,61	1,76	35	4,803	,000
Erkek	24	3,79	2,55			

Tablo 8'e göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön-OABT puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. ($\bar{X}_{kız} = 7,61$; $\bar{X}_{erkek} = 3,79$) Ön-OABT puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu için bu alt problemin şu şekilde değiştirilmesi uygun görülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin ön-OABT puanları kontrol edildiğinde son-OABT puanlarının ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu problemin cevaplanması için ise deney grubundaki öğrencilerin son OABT puanları Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubu Cinsiyete Göre Son OABT Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön-OABT	37,223	1	37,223	3,233	,81
Cinsiyet	,049	1	,049	,004	,948
Hata	391,427	34	11,513		
Toplam	456,108	36			

Tablo 9'a göre İTS stratejisinin uygulandığı Deney grubunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre son-OABT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır. ($F(1,34)=,004$; $p=,948$; $p>,05$) Buna göre İTS yönteminin her iki cinsiyette de benzer etki gösterdiği yorumu yapılabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada mevcut programa uygun olarak hazırlanan etkinliklerle ders işlenen öğrencilerin başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmezken İTS stratejisine uygun olarak hazırlanan etkinliklerle ders işlenen gruptaki öğrencilerin başarıları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre İTS stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İTS stratejisinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ve bu stratejinin hem kız hem de erkek öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın, işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalarla benzer sonuçlar gösterdiği görülmüştür (Stevens, Slavin ve Farnish, 1989; Steven, 2003). Bunun yanında Ghaith (2003), işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik öz saygı ve okula yabancılaşma hissi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığına; fakat okuma başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Keer ve Vanderlinde (2004), sınıftaki diğer öğrencilerin okuma eylemindeki tartışmalarını duymalarının, öğrencilerin okuma ve okuma stratejilerini kullanma süreçleri hakkındaki bilgilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Belet ve Yaşar (2007), 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Güngör ve Açıkgöz (2006) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin farklı okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları ve bu stratejileri daha sık kullandıkları ifade edilmiştir. Bunun nedeninin ise işbirlikli öğrenmede öğrencilerin metni birbirlerine okumalarının, anlatmalarının, birbirlerine sorular sormalarının ve eleştiride bulunmalarının etkili olduğu belirtilmiştir.

Güngör ve Açıkgöz (2005) yaptıkları başka bir araştırmada işbirlikli öğrenmenin, çoktan seçmeli ve yazılı yoklama türü testlerde öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin hem kız hem de erkek öğrencilerin bu testlerdeki okuduğunu anlama başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığımız araştırmada da işbirlikli tartışma sorgulama stratejisinin her iki cinsiyetteki öğrencilerin puanlarını artırdığı ve kız ile erkek öğrencilerin son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Wilson (1991)'un yaptığı araştırmada da işbirlikli öğrenme grubunda yer alan kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farklılığa rastlanmamıştır (Wilson, 1991'den akt: Güngör ve Açıkgöz, 2005: 368).

Öneriler:

1. İşbirlikli Tartışma Sorgulama stratejisinin ilkökul Türkçe derslerinde uygulanması faydalı olabilir.
2. İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi ve uygulama basamakları hakkında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları bilgilendirilebilir.
3. İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi ile ilgili farklı sınıf düzeylerinde ve daha geniş zaman diliminde yeni çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin yapılan araştırmalar hakkında bilgilendirilmesi ve bu araştırmaların sınıf içindeki uygulamalara yansımalarının tartışılması faydalı olabilir. Bu bağlamda üniversite ve okullar arasında bir işbirliği gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz Ün, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akınoğlu, O. (2007). Öğretim Kuram ve Modelleri. (Ed.: Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 125-166.
- Ateş, S. Ve Akyol, H. (2013). Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 11(3): 268-300.
- Ay, S. (2008). Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekaları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması. *Dil Dergisi*. 141: 1-18.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yıbo Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1): 69-86.
- Berg, Kate ve Lyke Catherine (2012). *Using Repeated reading As a Strategy to Improve Reading Fluency At The Elementary Level*. Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University. Chicago.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi

Bilgin, İ. Ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli Öğrenmenin 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *İlköğretim-Online*. 4(2): 32-45

Büyüköztürk, Ş. (2011a). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011b). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

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

Demirel, Ö. (2006). *Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 2(1): 71-106.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6): 207-223.

Fraenkel, J. R; Wallen, Norman ve Hyun, Helen H. (2012). *How To Design and Evaluate Research in Education*. San Francisco. Mc Graw Hill Publication.

Ghaith, G. M. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*. 27(3): 451-474.

Gauthier, Lane Roy (2001). Coop-Dis-Q. A Reading Comprehension Strategy. *Intervention in School and Clinic*. 36(4): 217-220.

Geçtürk, H. A. Ve Türkmen, L. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Sorgulama Yöntemi ve Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(1): 277-292.

Güldenoğlu, B. ve Kargın T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 13(1): 17-34.

Güngör, A., Açıkgöz Ün, K. (2005). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*. 43: 354-378.

Güngör, A., Açıkgöz Ün, K. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*. 48: 481-502.

Güven, B. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. (Ed.: Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 1-29.

Kaman, Şafak (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Filiz (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Moss, G. (2000). Raising boys' attainment in reading some principles for intervention, *Reading*. Published by Blackwell publishers.

Ogle, D. (2009). Eating Contexts For Inquiry: From KWL To PRC 2. *Knowledge Quest. The Issue is Questions*. 38(1): 57-61.

Ortlieb, E. (2013). Using Anticipatory Reading Guides to Improve Elementary Students' Comprehension. *International Journal of Instruction*. 6(2): 145-162.

Prado, L.ve Plourde, A. L. (2011). "Increasing Reading Comprehension Through The Explicit Teaching of Reading Strategies: Is There a Difference Among The Genders?". *Reading Improvement*. 32-43.

Rothman, S. (2002). Achievement in literacy and numeracy by Australian 14 year-olds, 1975-1998. *LSAY Research Report Number*, 29.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi kitabevi.

Stevens, J. R. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*. 9(2): 137-160.

Steven, J., Slavin, R. E., Farnish, A. M. (1991). The effect of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1): 8-16.

Temizkan, Mehmet (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. Ankara MEB- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Yılmaz, Muammer (2008a). "Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2): 323-350.

Yılmaz, Savaş (2008b). *Başarılı ve Başarısız 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.