



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 6, Issue 1, March 2018, p. 271-291

Received	Reviewed	Published	Doi Number
13.02.2018	05.02.2018	30.03.2018	10.18298/ijlet.2614

The Effect of Interactive Read Aloud and SQ4R Reading Strategies on Comprehension: Mixed Method Research*

Latif BEYRELİ¹ & Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ²

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine whether there is any difference in reading comprehension levels of 6th graders receiving SQ4R (surveying, questioning, reading, reciting, recording, reviewing) and Interactive Read Aloud training from cognitive awareness reading strategies. In the study, the reading comprehension activities in the control group were carried out according to the current Turkish teaching program; In the experimental groups, applications were made according to SQ4R and Interactive Read Aloud strategies. Research is a mixed methodology study in which quantitative and qualitative methods are used together. The design of the study is partially mixed sequential dominant status design. The quantitative part of the research was realized with a total of 95 students studying in Istanbul-Pendik. In the qualitative part, a semi-structured interview was conducted with 32 students in the current experimental groups. Quantitative data were analyzed by SPSS 22. In the analysis of interviews, content analysis was carried out using "MAXQDA 12" program. A significant difference was found in favor of the Interactive Read Aloud strategy when comparing the post-test success score of the Interactive Read Aloud strategy trainees with those trained in the SQ4R strategy. Qualitative findings also support quantitative findings. In the group where the Interactive Read Aloud strategy was applied, it was stated that most teachers were models during the reading and that the text discussion helps to understand what they read. In the group in which the SQ4R strategy is applied, it is stated that the awareness of the students about the strategy usage increases even though the contribution to general success is not provided. Most of the students stated that the stages of recitation and note-taking are beneficial to them.

Key Words: Reading strategies, comprehension, SQ4R, interactive read aloud, mixed method

Etkileşimli Sesli Okuma ve SQ4R Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi: Karma Yöntem Araştırması

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, bilişsel farkındalık okuma stratejilerinden SQ4R (İnceleme, Sorgulama, Okuma, Anlatma, Not Alma, Metni Tekrar Gözden Geçirme) ve ESO (Etkileşimli Sesli Okuma) eğitimi alan 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada kontrol grubundaki okuduğunu anlama çalışmaları mevcut Türkçe öğretim programına göre gerçekleştirilirken; deney gruplarında SQ4R ve ESO stratejilerine göre uygulamalar yapılmıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Araştırmanın tasarımı kısmen karma sıralı baskın statüde tasarımıdır. Araştırmanın nicel kısmı İstanbul-Pendik'te öğrenim gören toplam 95 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir; nitel kısmında ise mevcut deney gruplarındaki 32 öğrenciyle yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nicel veriler SPSS 22 ile analiz edilmiş, görüşmelerin analizinde ise "MAXQDA 12" programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. ESO stratejisi eğitimi alan öğrencilerin son test başarı puanı ile SQ4R stratejisi eğitimi alan öğrenciler karşılaştırıldığında ESO stratejisi lehine anlamlı fark görülmüştür. SQ4R deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark yoktur. Nitel bulgular da nicel bulguları desteklemektedir. ESO stratejisinin uygulandığı grupta okuma sırasında en çok öğretmenin model olmasının ve metni tartışmanın, okuduğunu anlamaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. SQ4R stratejisinin uygulandığı grupta ise genel başarıya katkı sağlanmasa da öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin farkındalıklarının arttığı ifade edilmiştir. Öğrenciler en çok anlatma ve not alma aşamalarının kendilerine fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuma stratejileri, anlama, SQ4R, etkileşimli sesli okuma, karma yöntem

* Bu çalışma Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ'un, Doç. Dr. Latif BEYRELİ danışmanlığındaki doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, beyreli@marmara.edu.tr

² Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, fundaamanvermez@hotmail.com

1. Giriş

Okuma; bir yazıyı oluşturan kelimelerin, cümlelerin, sembollerin duyu organları yoluyla bir bütün olarak algılanıp tanınması, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Calp, 2007, s. 89; MEB, 2006, s. 6; Sever, 2015, s. 12; Ünal, 2006, s. 62; Yıldız, 2006, s. 115). Günümüzde okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırmadır” (Akyol, 2014, 33). Türkçe Öğretim Programının temel amaçlarından biri okuduğunu tam ve doğru anlayan bireyler yetiştirmektir. Tam anlama bir duygu veya düşüncüyü kendi akışı içinde kesintiye uğratmadan anlama demektir, doğru anlama ise bize aktarılmak istenenin bütün boyutlarıyla kavranılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Metinde geçen duygu ve düşünceleri anlamak için düşünceler arasındaki anlamsal bağların kavranması, önceki bilgi ve deneyimlerle karşılaştırılıp düzenlenmesi, ihtiyaç duyulanların seçilerek kullanılması ya da daha sonra kullanılmak üzere kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilmesi gerekir. Bu yönüyle okuma zihinsel bir etkinliktir. Armbruster vd. tarafından (1983, s. 1-20) Illinois Üniversitesi Okuma Çalışmaları Merkezi’nde bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan araştırmalarda, bilişsel farkındalık ekseninde yapılan okuma çalışmalarının “metinler, görevler, stratejiler ve öğrenci özellikleri” olmak üzere dört değişkenle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Buna göre anlamlandırma işleminde zihinsel süreçler kadar okuyanın ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, beceri düzeyi ve genel kültürü ile metnin yapısı gibi faktörler de etkili olmaktadır.

Okuduğunu anlama, okuyucunun aktif ve bilinçli çabasını gerektiren karmaşık bir süreç olarak belirtilir. Bu bakımdan iyi bir okumanın gerçekleşmesini sağlayan beş temel ilke şöyle belirlenmiştir (Anderson vd.1984, akt., Calp, 2007):

- a. *Okuma motivasyon gerektirir:* Okunanların anlaşılması için okunan şeye dikkat edilmesi ve konunun üzerinde durulması gerekir.
- b. *Okuma stratejik olmalıdır:* Stratejik okuma, okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi metin türünde ve hangi durumda hangi stratejinin niçin kullanılacağına bilinmesi ve gerektiğinde bunların kullanılmasıdır.
- c. *Okuma anlam kurma sürecidir:* Anlam kurma, önceki bilgilerle sonraki bilgilerin karşılaştırılarak kavranması ve yorumlanmasıdır.
- d. *Okuma akıcı olmalıdır:* Kelimeleri doğru şekilde ayırt eden öğrenciler dikkat ve zamanlarının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaktansa metni çözmeye yöneltirler.
- e. *Okuma devamlı gelişen bir beceridir:* Okuma kişilerin anlama, yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştiren ve yaşam boyu devam eden bir etkinliktir.

Akyol (2014, s. 33) okuma ve okuduğunu anlama becerisinin eğitim-öğretim programlarında yer almasının temel amacının “kişinin hayatını anlamlı hâle getirmek” olduğunu belirtir. Bu becerinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir.

Okumada amaç okunan şeyi anlayabilmektir. Bunun için okuyucuların okuma amacına, okuduğu metnin türüne göre kullandığı birçok strateji bulunmaktadır. Yapılan deneysel araştırmalarda okuyuculara, anlamaya yönelik stratejiler öğretildiğinde anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Yani okuduğunu anlama stratejileri kullanımıyla okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Chamot, 2005). Okuma stratejileri ve bilişsel farkındalık becerileri, okuyucuların mevcut bilişsel birikimlerini okuma sürecinde kullanmalarına imkân sağlamakta ve metnin tutarlı bir şekilde yorumlanmasına yardım etmektedir. Bu stratejiler ve beceriler “öğrenilebilir” ve çok geniş bağlamda “genelleştirilebilir” olduğundan, okuma öğretimi ve çeşitli iyileştirme programlarında yoğun olarak kullanılmaktadır (Van der Broek ve Kremer, 2000).

Okuma sürecinde anlamaya yardımcı olacak belli başlı stratejiler şunlardır: önceki bilgileri harekete geçirme, önemli noktaları belirleme, özetleme, çıkarım yapma, soru sorma-cevaplama, eksiklerini/yanlışlarını gidermek veya anlayıp anlamadığını belirlemek için anlama sürecini izleme, anlaşılmayan yerlerde yeniden okuma, yavaş okuma, anlamadığı yere geri dönüp bakma, başka bir kaynaktan faydalanma, altını çizme, not alma gibi düzenleyici stratejileri kullanma, tahmin etme, zihinde canlandırma, ana düşünceyi bulma, grafiklerden faydalanma, sonuç çıkarma, benzerlikleri ve zıtlıkları bulma, metni gözden geçirme, neden-sonuç ilişkisi kurma, düşünceler arası ilişki kurma (Armbruster vd., 1983, s. 17; Dole vd. 1991, s. 243-248; Duffy, 2009; Gunning, 2010, s. 3; Learned vd., 2011, s. 180). Yapılan araştırmalarla bu stratejilerden “ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, önemli yerleri belirleme, soru sorma-cevaplama, çıkarım yapma, özetleme, anlama sürecini izleme” gibi stratejilerin öğrencilerin anlamasına yardımcı olan anahtar stratejiler olduğu belirlenmiştir (Dole vd., 1991).

Okuma stratejileri, okuma sürecinde kişinin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesine ve düzenlemesine, dolayısıyla anlama becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Pressley ve Afflerbach de (1995) iyi okuyucuların okuma sürecinde kullandıkları stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olmak üzere üçe ayırmıştır (Duffy, 2009, s. 19-23; Griffith ve Ruan, 2005, s. 9; McCormick, Dimmitt ve Sullivan, 2013, s. 76; Nokes ve Dole, 2004, s. 164; Pressley, 2002, s. 294-297). Okuma öncesinde okuma amacını belirleyen, tahminler yapan; okuma sırasında dikkatini yoğunlaştıran ve anlama dair soruları cevaplayan, çıkarım yapan, önemli yerleri belirleyen; okuma sonrasında ise özetleme ve değerlendirme yaparak kendi anlama sürecini izleyen öğrenciler iyi birer okuyucu olmaktadır. Aslında okuma sürecini öncesi, sırası ve sonrasında düzenleyerek etkin bir anlamayı gerçekleştirmek bir bakıma okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmek, yapılandırmaktır (Block, 2004). Okuduğunu anlama bilişsel bir çaba gerektirdiği için, öğrencilerin kendi okuma süreçlerinin farkına varmalarını sağlayacak bir okuma öğretiminin düşünme ve anlama becerisinin gelişiminde etkili olacağı söylenebilir.

Bütüncül Okuma Stratejileri

İyi bir okuyucudan bir okuma görevini nasıl yapacağını bilmesi, okuma sürecinde karşılaştığı sorunları belirlemesi ve çözmesi beklenir. Bunun için metnin yapısının ve öğrenci özelliklerinin dikkate alındığı bilinçli bir strateji öğretimi gerekmektedir.

Bütüncül okuma stratejileri; bir okuma eylemine yönelik olarak öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde barındıran/sunan stratejilerdir. Bu stratejiler öğrencilerin yeni bilgileri anlama becerisini geliştirir, konsantrasyonunu artırır, aktif

öğrenmeyi sağlar, dolayısıyla da bilişsel farkındalıklarını geliştirir (Carter, 2011). Hattie vd. (1996) strateji eğitiminde geliştirilmiş becerileri kullanmak yerine bilişsel farkındalığı ve kendi kendini düzenleme becerilerini içeren stratejiler kullanıldığında daha olumlu ve etkili sonuçların alınabileceğini belirtmiştir.

Okuyucuların bilişsel farkındalığını, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan ve genellikle strateji adımlarının baş harflerinden kısaltma yoluyla adlandırılan stratejiler şunlardır (Carter, 2011; El- Koumy, 2004; Fountas ve Pinnell, 2006; Israel, 2007): SQ3R (inceleme, soru sorma, okuma, anlatma, metni tekrar gözden geçirme), KWL (Ne biliyorum? Ne bilmek istiyorum? Ne öğrendim?), PORPE (tahmin etme, düzenleme, tekrar etme, uygulama, değerlendirme), PLAN (planlama, yerleştirme, ekleme, not alma), DR-TA (yönlendirilmiş okuma-düşünme), Karşılıklı öğretim (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme), PQRST (ön izleme, soru sorma, okuma, özetleme, test etme), PQ4R (ön izleme, soru sorma, okuma, düşünme, anlatma, metni tekrar gözden geçirme), ReQuest (karşılıklı sorgulama), QAR (soru cevap ilişkisi kurma), REAP (okuma, ana düşünceleri bulma, açıklamalı not alma, metinle ilgili soru sorma ve düşünme), GRASP (yönlendirilmiş okuma ve özetleme), Kavram haritaları ve Grafikler (hikâye haritaları, hikâye grameri, tahmin etme, sebep-sonuç, karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, gerçek olanla olmayanı ayırt etme, beyin fırtınası ve sınıflama vb. grafikler), POSSE (tahmin etme, bilgileri organize etme, araştırma, özetleme, değerlendirme), Coop-Dis-Q (işbirlikli tartışma-sorgulama), Multipass (çoklu geçiş), SOAR (seçme, organize etme, ilişkilendirme, düzenleme), Collaborative Strategic Reading (işbirlikli stratejik okuma: ön izleme, anlama sürecini izleme, ana fikri bulma, özetleme), SQ4R (inceleme, soru sorma, okuma, anlatma, not alma, metni tekrar gözden geçirme), Interactive Read Aloud (etkileşimli sesli okuma). Bunların yanında; sesli düşünme, model olma, soru sorma-cevaplama gibi stratejiler de bulunmaktadır. Bütüncül okuma stratejilerinin en büyük faydası, farklı seviyelerdeki öğrenciler tarafından derinlemesine ve kapsamlı okuma yapılması gerektiğinde işlevsel olmasıdır.

SQ4R ve ESO Stratejileri

SQ4R stratejisi, 1940'lerde F. Robinson tarafından geliştirilen ve en çok bilinen, tavsiye edilen çalışma-okuma stratejisi olan SQ3R stratejisinin geliştirilmiş bir türüdür.

Pauk (1984, s. 274-275) SQ3R'nin bazı yönlerden eksik ya da işlevsiz kaldığını belirterek SQ4R stratejisini oluşturmuştur. Ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilere rahatlıkla öğretilebilecek bir strateji olan SQ4R (Van Blerkom, 2008), okuma üzerinde üç yönlü bir etki sağlamaktadır: öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme, okuduklarını hatırlamada yardımcı olma ve okurken öğrenmeyi sağlayarak boş yere zaman harcamalarını önleme (Mc Whorter, 1992). Bu stratejide öğretmen öncelikle öğrencilere strateji adımlarını nasıl uygulayacağını öğretir, sonrasında ise onlara rehber olarak stratejiyi uygulamalarını sağlar. Aktif bir çalışma-okuma stratejisi olan SQ4R (Coon ve Mitterer, 2011, s. 3) aşağıdaki adımlardan/aşamalardan meydana gelmektedir:

1. *İnceleme*: Okuma öncesinde yapılan hazırlık aşamasıdır. Öncelikle metnin konusuyla ilgili bir fikir edinmek için okunacak metnin başlığına, (varsa) alt başlıklarına, resimlerine, grafiklerine, özetine, açıklamalarına, ön sözüne ve metin altı sorulara göz gezdirilir (Coon ve Mitterer, 2011).
2. *Soru Sorma*: Bu adımda öğrenci metnin yapısını dikkate alarak metinle ilgili sorular üretir.

3. *Okuma*: Bu adımda öğrenci metni okumaya başlar. Okuma sırasında önceki aşamada oluşturduğu sorulara cevap arar. Sorulara cevap aramak metne odaklanmayı sağladığı için okunanların anlaşılmasını kolaylaştırır (Pauk, 1984, s. 274).

4. *Anlatma*: Bu adımda öğrenci belli bir bölümü okuduktan sonra metne bakmadan o kısımdan anladıklarını kendi cümleleriyle ifade eder. Öğrenci bu kısımda aldığı notlardan yararlanarak sorularını cevaplayabilir (Pauk, 1984, s. 274). Eğer sorularına cevap bulamazsa okuduğu kısmı tekrar eder ve yine cevap bulamazsa sorusunu değiştirebilir. Bu adım tamamlandıktan sonra öğrenci, cevaplarının doğru olup olmadığını kontrol eder (Wong, 2012).

5. *Not Alma*: Bu adımda her bir paragraf veya bölüm okunduktan sonra o kısımda daha sonra çalışmak ya da hatırlamak için önemli görülen yerler, düşünceler arası ilişkiler, ana düşünceler not edilir veya işaretlenir. Okuma, anlatma ve not alma adımları okunan kısım tam olarak anlaşılıncaya kadar devam eder ve ihtiyaca göre bu sıra değişebilir. Bu adımların kesin bir sırayla birbirini izlemesi gerekmez.

6. *Metni tekrar gözden geçirme*: Bu adım öğrencinin kendini ve metni değerlendirdiği aşamadır (Coon ve Mitterer, 2011; Pauk, 1984, s. 275; Wong, 2012).

Etkileşimli Sesli Okuma stratejisi klasik sesli okumadan farklıdır. Türkçe Öğretim Programında (2006, s. 66) ve alan yazındaki birçok kaynakta sesli okumanın amacı, öğrencilerin metinde geçen kelimeleri doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirebilmelerini sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Sesli okuma sürecinde anlamamanın vurgu ve tonlamanın düzgün yapılmasıyla gerçekleşeceği belirtilmiştir (Yıldız, 2006, s. 131; Calp, 2007, s. 109; Ünalın, 2006, s. 70; Kavcar vd., 2016, s. 70; Arıcı, 2012, s. 34; Karatay, 2014, s. 58). ESO'da ise amaç kelimeleri doğru okumanın yanında öğrencilere okuduğu bir metni derinlemesine anlamalarına ve değerlendirmelerine yardımcı olacak bir bakış açısı kazandırarak onların bağımsız iyi okuyucular olmalarını sağlamaktır. Öğretim hedeflerine uygun etkili bir sesli okumanın gerçekleşmesi için öğretmenlerin veya sınıftaki bir öğrencinin metni okuduğu, öğrencilerin ise sessizce okuyanı takip ettiği klasik sesli okumanın terk edilmesi gerekmektedir (Fisher, Flood, Lapp, Fry, 2004, s. 13).

ESO; öğretmenin metni okuması sırasında hem öğretmenin hem de öğrencilerin metin üzerine düşündüğü, konuşup tartıştığı ve metinle ilgili sorulara cevap verdiği bir stratejidir. Öğretmen de öğrenciler de bu süreçte aktiftir. ESO'da öğretmen, öğrencilere öğretmek istediği stratejileri gerekli yerlerde açıklayarak onlara model olur. Dolayısıyla bu stratejide öğretim hedeflerine uygun ve öğrencilerin hoşuna gidebilecek türde bir metin seçmek önemlidir. İyi bir metin, öğretmenin öğretmek istediği stratejileri/davranışları göstermesine imkân tanıyarak öğrencilerin metni anlamasını sağlar (Lane ve Wright, 2007).

Öğretmen öncelikle derse başlamadan önce seçtiği metinle ilgili hazırlıklarını tamamlar. Okuma sırasında ses tonunu ayarlayarak, jest ve mimiklerine dikkat ederek metni okur. Metni okurken öğrencilerin de sessizce kendisini takip etmelerini söyler. Öğretmen, daha önceden belirlediği yerlerde soru sormak, gösterip yaptırmak, metinle ilgili düşünceleri tartışmak için durur ve öğretmeyi hedeflediği bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin nasıl uygulandığını sesli düşünerek öğrencilerine gösterir. Okunulan kısım ile ilgili bir konuşma başlatarak sınıf içi etkileşimi gerçekleştirir. Okuma sırasında yapılan konuşmalar metinle etkileşime girmenin en önemli adımlarından biridir (Fountas ve

Pinnell, 2006, s. 216). Bu süreçte öğrenci ve öğretmen okuma sorumluluğunu eşit şekilde paylaşır. Böylece öğrenci bilgiyi tüketen değil üreten hâline gelir (Oyler, 1996). ESO sayesinde öğrenciler kendi başlarına okuduklarında anlayamadıkları metinleri anlamak için öğretmen ve arkadaşlarıyla konuşarak metni tartışır (Kelly ve Clausen-Grace, 2013; Johnson ve Keier, 2010; Xu, 2012). Sınıftaki farklı öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen bu konuşmalar, öğrencilerin bilgiyi sosyal açıdan da yapılandırmalarına yardımcı olur. Böylece öğrenciler bilgiyi farklı yönlerden daha dikkatli inceler ve gerektiğinde kullanırlar (May ve Bingham, 2015). Okuma sonrasında ise öğrencilerin metni ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanır. Uygulama, yazma ve canlandırma etkinliğiyle zenginleştirilebilir. Fountas ve Pinnell tarafından (2006) sistemli bir hâle getirilen ESO stratejisinin işlem basamakları; okuma öncesinde seçme ve hazırlanma, derse giriş; okuma sırasında metni okuma (gömülü öğretim ve metni tartışma); okuma sonrasında tartışma ve kendini değerlendirme, okunulanların kaydedilmesi, yazma ve canlandırma etkinliği olarak özetlenebilir.

Bilişsel farkındalık kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu süreçleri kontrol ederek düzenlemesidir. Okuma ve bilişsel farkındalık söz konusu olduğunda kişinin okuduğunu doğru bir şekilde anlayabilmesi için okuma sürecini planlamasına, izlemesine ve değerlendirmesine yardımcı olacak stratejilerin farkında olması, gerekli yerlerde bu stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmesi ve amaca uygun bir okumanın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için kişinin kendini değerlendirmesinden bahsedilmektedir. Yani okuma çalışmalarında bilişsel farkındalığın rolü öğrencinin stratejilerle ilgili farkındalığını sağlayıp strateji kullanımını artırarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Araştırmacılar tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek üzere birçok strateji üzerinde çalışılmaktadır. Ancak her stratejinin her metin türüne uygun olmadığı da bilinmektedir (Caverly vd., 2000). Dolayısıyla hangi stratejilerin hangi metin türünde etkili olduğuyula ilgili deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede öğretim programlarının hangi yaklaşımla hazırlanması gerektiği veya öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceğiyle ilgili çalışmalara katkı sağlanabilir. Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ile nasıl bir ilişkisi olduğunu açıklamaya yönelik yapılan bu çalışmada şu alt problemlere yer verilmiştir:

1. Bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney gruplarındaki (SQ4R ve ESO) öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulamaya katılan SQ4R grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin nicel sonuçları nitel veriler nasıl açıklamaktadır?
3. Uygulamaya katılan Etkileşimli Sesli Okuma (ESO) grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin nicel sonuçları nitel veriler nasıl açıklamaktadır?

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı; bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerle, mevcut Türkçe Öğretim Programına göre okuma öğretiminin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarında farklılaşma olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaçla çalışmadan elde edilen bulguları farklı açılardan ölçüp ayrıntılı hâle getirerek araştırma sorularına daha açıklayıcı cevaplar vermek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı "karma yöntem araştırması" (Creswell ve Clark, 2015, s. 4,10,74) tercih edilmiştir. Araştırmanın tasarımı

"kısmen karma sıralı baskın statülü tasarım"dır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s. 270). İki aşamalı bu tasarımın amacı; nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması ya da örneklendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada 8 haftalık uygulamadan nicel veriler elde edilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin nicel sonuçları karşılaştırmak/desteklemek üzere nitel verilerden yararlanılmıştır.

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutunda, grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamış; okul ortamındaki mevcut sınıflardan yararlanılmıştır. Bu bakımdan çalışmada "eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model" kullanılmıştır. Ancak karşılaştırılabilir gruplar elde edebilmek için grup seviyelerinin benzer nitelikte olmalarına özen gösterilmiş olup bunu sağlamada ön testlerden yararlanılmıştır (http://www.uh.edu/~jwillia/Methods_Cozby11.pdf). Bu şekilde oluşturulan gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı ise yansız bir seçimle kararlaştırılmıştır (Karasar, 2012). Modelin simgesel görünümü aşağıdadır (Karasar, 2012):

Tablo1. Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	ÖnTest	Deneysel işlem	SonTest
G1	O _{1.1}	X ₁	O _{1.2}
G2	O _{1.3}	X ₂	O _{1.4}
G3	O _{1.5}		O _{1.6}

G1: Deney1 grubu, G2: Deney2 grubu, G3: Kontrol grubudur. X₁: SQ4R stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem, X₂: ESO stratejisinin kullanıldığı deneysel işlemdir. Bütün gruplarda:

O_{1.1}, O_{1.3}, O_{1.5}: Okuduğunu anlama testi ön test puanlarını

O_{1.2}, O_{1.4}, O_{1.6}: Okuduğunu anlama testi son test puanlarını göstermektedir.

Nitel Boyut: Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen nicel sonuçları daha derinlemesine açıklamak ve bilişsel farkındalık okuma stratejileri eğitimine katılan öğrencilerin sürece yönelik deneyimleri hakkında ilave fikirler edinmek için "durum çalışması" ndan yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2012, s. 110). Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Pendik ilçesine bağlı bulunan 68 ortaokulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Karma yöntemde örneklem oluşturma, olasılıklı ya da amaçlı örnekleme tekniklerini kullanarak bir araştırma için birimlerin ya da olayların seçilmesiyle gerçekleşir. Bu çalışmada karma yöntem örnekleme türlerinden "sıralı karma yöntem örnekleme" seçilmiştir. Sıralı Nicel-Nitel teknik, literatürde yaygın olarak kullanılan tekniktir. Bu teknikle yapılan birçok çalışmada nicel aşamada kullanılan son örneklem daha sonraki nitel aşamada örneklem seçimi için belirleyici olmaktadır (Teddli ve Yu, 2007, akt. Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda örneklem belirleme süreçleri şöyledir:

Nicel Boyut-Çalışma Grubu: Örneklem belirleme süreci amaçlı örnekleme yöntemi ile iki aşamada gerçekleşmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle araştırmaya en uygun olanların dâhil edilmesi amaçlanmıştır.

İlk aşamada *kolay ulaşılabılır örnekleme* ile çalışılacak okul belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla Pendik ilçesinde bulunan Yıldırım Beyazıt Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir. İkinci aşamada *ölçüt örnekleme* yaklaşımı ile araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütleri karşılayan öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmesi amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 6-A, 6-B, 6-C, 6-E ve 6-G şubelerine ön test olarak okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Ön test sonucunda aralarında fark olmadığı görülen bu beş şubeden random olarak biri kontrol, ikisi deney grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol Gruplarını Belirlemeye Yönelik Ölçümlere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler	Kareler		F	p
		Toplamı	sd	Ortalaması		
Okuduğunu Anlama	Gruplararası	,244	4	,061	,131	,971
	Gruplarıçi	72,809	157	,464		
	Toplam	73,053	161			

DeneySEL çalışmada kullanılacak 5 şube karşılaştırılmış ve şubeler arasında okuduğunu anlama düzeylerinde farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutunda, nicel sonuçları daha iyi açıklamak üzere *amaçlı örnekleme* yoluyla deney gruplarından (uygulamalara kesintisiz olarak katılan) öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir. Böylece örnekleme dâhil olan Deney1 grubunda 16, Deney2 grubunda 16 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel Boyut: Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla 4 Türkçe öğretmeni ve alan uzmanı 2 akademisyenin görüşü alınarak belirlenen kriterlere uygun bir metin seçilmiş ve bu metne yönelik açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Öğrencilere sorulan açık uçlu soruların değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Hazırlanan rubrik ve okuma sorularıyla ilgili 4 alan uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış, uzmanlardan gelen görüş doğrultusunda okuduğunu anlama ile ilgili tanımlama ve yorumlama düzeyinde kullanılmak üzere 7 soru belirlenmiştir. Ölçüt tanımlarında ve sorularda yapılan düzenlemelerden sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Ön test ve son test olarak kullanılacak metin için ön uygulama yapılmıştır.

Öncelikle uzman görüşüyle son şekli verilmiş olan rubrik denenmiştir. Uygulama İstanbul'daki iki farklı ortaokulda 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören 110 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu 110 öğrencinin verdiği cevaplardan 28 tanesi 6. sınıf, 27 tanesi 7. sınıf olmak üzere toplamda 55 tanesi, hazırlanan rubriğe göre araştırmacı ve iki farklı Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve dağılım normal olduğu için puanlar arasındaki pearson korelasyona bakılmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce öğretmenlerle görüşülmüş ve puanlama anahtarının nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Değerlendirmeyi kendilerine verilen cevap anahtarındaki açıklamalara göre yapmaları istenmiştir. Yapılan analiz sonucunda değerlendirmeciler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla hazırlanan soruların ve dereceli puanlama anahtarının asıl uygulamada kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Kriterlerine Göre Değerlendirmeciler Arası Uyuma İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	d1-d2&d3			d1-d2			d1-d3		
	r	sd	p	r	sd	p	r	sd	p
s.1a-tanımlama	0,930	55	p<.01	1,000	26	p<.01	0,858	27	p<.01
s.1b-tanımlama	0,917	55	p<.01	1,000	26	p<.01	0,556	27	p<.01
s.1c-tanımlama	1,000	55	p<.01	1,000	26	p<.01	1,000	27	p<.01
s.1d-tanımlama	0,931	55	p<.01	0,919	26	p<.01	0,894	27	p<.01
s.2a-yorumlama (ilişki kurma)	0,876	55	p<.01	0,934	26	p<.01	0,701	27	p<.01
s.2b-yorumlama (örtük anlam)	0,883	55	p<.01	0,937	26	p<.01	0,821	27	p<.01
s.2c-yorumlama (ana fikir)	0,964	55	p<.01	0,964	26	p<.01	0,961	27	p<.01

Tabloya bakıldığında tanımlama kriterinde bulunan 1.a. (0,930), 1.b. (0,917), 1.c. (1,000) ve 1.d. (0,931) sorulara ilişkin; 1., 2. ve 3. değerlendirilmenin puan ortalamaları arasında çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin ($p<.01$) olduğu görülmektedir. Yorumlama kriterini karşılayan 2.a. (0,876) ve 2.b. (0,883) sorularda yüksek, pozitif yönlü ilişkinin; 2.c. (0,964) soruda ise çok yüksek, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani rubriği kullanarak farklı zamanda ve mekânda puanlama yapan değerlendirilme sonuçları birbirleriyle ilişkilidir. Farklı değerlendirilme, aynı ölçütlerle benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Nitel Boyut: Araştırmadaki nitel veriler “yarı yapılandırılmış görüşme formu” yoluyla elde edilmiştir. Nicel sonuçları daha iyi açıklayabilmek için bu sonuçlar alındıktan sonra forma son şekli verilmiş olup bu yönüyle görüşme formu süreç içerisinde oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, katılımcıya esneklik sağlanır. Böylelikle araştırmacı olaylar hakkında detaylı bilgiye sahip olmaktadır (Barbour ve Schosta, 2005).

Verilerin Toplanması

Nicel Boyut: Çalışmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde elde edilmiştir. Veriler belirlenen veri toplama araçlarıyla, bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi uygulamalarının başında ve sonunda belirlenen deney ve kontrol gruplarından elde edilmiştir. Deney grubundaki uygulama dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamada kullanılan metinler, ön test son test olarak kullanılan metin kriterlerine uygun olarak belirlenmiştir. Her iki deney grubunda dersler belirtilen stratejilere göre işlendikten sonra öğrencilere ön-test, son-test olarak kullanılan metin ve okuma sonrası soruları için belirlenen kriterlere uygun açık uçlu sorular sorulmuştur. Soruların sayısı ve sırası ön test son test için kullanılan metinle benzerdir. Okuma sonrası soruları cevaplanırken öğrencilere müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sürecinde ve sonunda, öğrencilerin okuma sonrası sorularına vermiş olduğu cevaplar hazırlanan dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiş ve öğrencilere geri dönüt verilmiştir.

Hazırlanan ölçme aracının uygulama aşaması şöyledir: Öğrencilere uzman görüşü alınmış ve Türkçe ders kitaplarında bulunan ancak öğrencilerin önceden görmediği bir metin okutulmuştur (Keskin, 2012, s. 79). Bu metne yönelik farklı kriterleri yansıtan 7 tane okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuş ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri yazılı cevaplar hazırlanan dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilerek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel Boyut: Görüşmeler nicel veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin derslerini aksatmamak amacıyla uygun saatler belirlenmiş ve görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceği sessiz bir ortam olan okulun Z kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 10-20 dk. arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Boyut: Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki farkların karşılaştırılması amacıyla, yani ortalamalar arası farkların farkında anlamlı farklılığı test etmek amacıyla ANOVA; farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD analizi yapılmıştır.

Nitel Boyut: Görüşme kayıtları yazılı hâle getirilerek incelenmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde "MAXQDA 12" programıyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Böylelikle betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavramlar ve temalar fark edilebilir hâle gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analizler sonucunda veriler, uzman görüşü alınmış temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir.

3. Bulgular

1. probleme ilişkin nicel bulgular: Kontrol ve deney gruplarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney1 (SQ4R) ve Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön test-Son Test Puanları Arasındaki Farkların Farkına İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	\bar{X}	S
Tanımlama	Deney 1 Grubu	32	0,063	1,105
	Deney 2 Grubu	33	1,030	1,159
	Kontrol Grubu	30	0,300	1,119
	Total	95	0,474	1,193
Yorumlama	Deney 1 Grubu	32	0,588	0,771
	Deney 2 Grubu	33	1,091	0,636
	Kontrol Grubu	30	0,295	0,791
	Total	95	0,670	0,797
Okuduğunu Anlama Toplamı	Deney 1 Grubu	32	0,326	0,770
	Deney 2 Grubu	33	1,061	0,638
	Kontrol Grubu	30	0,297	0,617
	Total	95	0,572	0,762

Tablo 5. Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tanımlama	Gruplararası	16,540	2	8,270	6,495	0,002
	Grupiçi	117,145	92	1,273		
	Toplam	133,684	94			
Yorumlama	Gruplararası	10,278	2	5,139	9,550	0,000
	Grupiçi	49,505	92	0,538		

	Toplam	59,783	94			
Okuduğunu Anlama	Gruplararası	12,095	2	6,047	13,105	0,000
Toplamı	Grupiçi	42,454	92	0,461		
	Toplam	54,549	94			

Deney ve kontrol gruplarının tanımlama ($F=6,495$, $sd:2-92$, $p<0,05$), yorumlama ($F=9,550$, $sd:2-92$, $p<0,05$) ve toplamdaki okuduğunu anlama düzeyinde farklılaşma ($F=13,105$, $sd:2-92$, $p<0,05$) görülmektedir.

Tablo 6. Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken			Ortalamalar Farkı		p
			(I-J)	Std. Error	
Tanımlama	Deney 1 Grubu	Deney 2 Grubu	-0,968*	0,280	0,001
		Kontrol Grubu	-0,238	0,287	0,410
	Deney 2 Grubu	Deney 1 Grubu	0,968*	0,280	0,001
		Kontrol Grubu	0,730*	0,285	0,012
	Kontrol Grubu	Deney 1 Grubu	0,238	0,287	0,410
		Deney 2 Grubu	-0,730*	0,285	0,012
Yorumlama	Deney 1 Grubu	Deney 2 Grubu	-0,502*	0,182	0,007
		Kontrol Grubu	0,293	0,186	0,119
	Deney 2 Grubu	Deney 1 Grubu	0,502*	0,182	0,007
		Kontrol Grubu	0,796*	0,185	0,000
	Kontrol Grubu	Deney 1 Grubu	-0,293	0,186	0,119
		Deney 2 Grubu	-0,796*	0,185	0,000
Okuduğunu Anlama Toplamı	Deney 1 Grubu	Deney 2 Grubu	-0,734*	0,169	0,000
		Kontrol Grubu	0,029	0,173	0,867
	Deney 2 Grubu	Deney 1 Grubu	0,734*	0,169	0,000
		Kontrol Grubu	0,763*	0,171	0,000
	Kontrol Grubu	Deney 1 Grubu	-0,029	0,173	0,867
		Deney 2 Grubu	-0,763*	0,171	0,000

Tablo 6'ya göre Deney2 grubunda bulunan öğrencilerin tanımlama, yorumlama ve okuduğunu anlama ön test-son test puan ortalamaları arasındaki fark ile Deney1 ve Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test ortalamaları arasındaki fark karşılaştırıldığında Deney2 grubunun lehine ($p<0,05$) fark görülmektedir. Deney1 ve Kontrol grubunun arasında ise farklılık görülmemektedir.

Ön test-son test ortalama puanlarına ilişkin farklara bakıldığında tanımlama düzeyinde deney2 ($\bar{X}=1,030$) grubunun ortalamaları arasındaki farkın deney1 ($\bar{X}=0,063$) ve kontrol grubunun ortalama farkından ($\bar{X}=0,300$) yüksek olduğu, yorumlama düzeyinde deney2 grubunun ortalama farkının ($\bar{X}=1,091$) deney1 ($\bar{X}=0,588$) ve kontrol grubunun ortalamaları arasındaki farktan ($\bar{X}=0,295$) yüksek olduğu, okuduğunu anlama toplamında da deney2 grubunun ortalamalar arası farkının ($\bar{X}=1,061$), deney1 ($\bar{X}=0,326$) ve kontrol grubunun ortalamaları arasındaki farktan ($\bar{X}=0,297$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani Deney2 grubunda uygulanan ESO okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede Deney1 grubunda uygulanan SQ4R okuma stratejisinden ve kontrol grubundaki mevcut uygulamadan daha etkili olduğu söylenebilir.

2. probleme ilişkin nitel bulgular: Uygulamaya katılan deney1 (SQ4R) grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin nicel sonuçları nitel veriler nasıl açıklamaktadır?

Yapılan uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini hangi yönlerden nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrencilere yapılan uygulamaya ilişkin sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler okuma öncesinde “okuma amacı belirleme, inceleme”; okuma sırasında “metni okuma, anlatma, not alma” ve okuma sonrasında “metni gözden geçirme” olmak üzere altı alt tema çerçevesinde ele alınmıştır. Stratejinin 2. adımı olan soru oluşturma adımıyla ilgili bir görüş elde edilmemiştir. Bunun yanında “okuma amacı belirleme”nin stratejinin adımlarından biri olmamasına rağmen tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 7. Deney1 (SQ4R) Grubunun Okuduğunu Anlamaya İlişkin Görüşleri

Okuduğunu Anlama	f
Okuma Öncesi	
Okuma amacı belirleme	7
İnceleme	8
Okuma Sırası	
Metni okuma	6
Anlatma	19
Not Alma	18
Okuma Sonrası	
Metni gözden geçirme	5

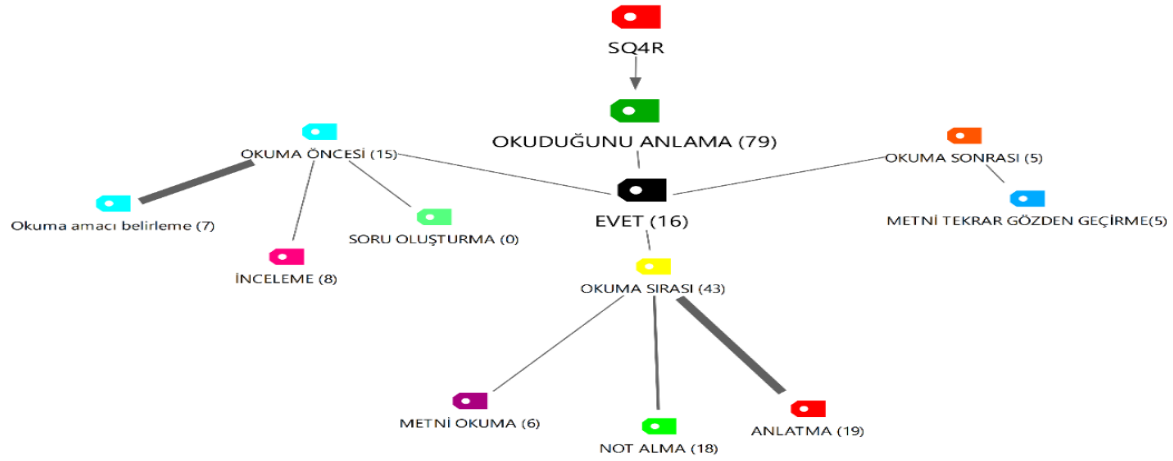
Öğrencilerin hepsi (16/16) uygulanan stratejinin okuduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı (7/16) okuma öncesinde okuma amacı belirlemenin, bir kısmı ise (8/16) metni incelemenin kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Okuma sırasında ise bir kısım öğrenci (6/16) metni okuma sırasında uyguladığı çeşitli stratejilerin etkili olduğunu söylemiştir. Öğrenciler, anlatmanın (19/16) ve not almanın (18/16) kendilerine sıklıkla fayda sağladığını belirtmişlerdir. Okuma sonrasında ise bazı öğrenciler (5/16) metni gözden geçirmenin fayda sağladığını belirtmiştir.

Uygulama metinlerinde öğrencilerin en çok faydalandığı anlatma ve not alma adımlarını yapabilmeleri için belli aralıklarla “Buraya kadar okuduğum kısımdan ne anladım?” sorusu yöneltilmiş ve soruyu cevaplamaları için metin üzerinde boşluklar bırakılmıştır. Öğrenciler anlatma ve not almanın metni hatırlamalarına, özet çıkarmalarına, metinle ilgili soruları cevaplamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında stratejinin okuma sürecinin farkına varmalarına yardımcı olduğu da belirtilmiştir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“Evet, yardımcı olduğunu düşünüyorum çünkü artık metni okumadan önce ne yapmalıyım, okuduktan sonra ne yapmam gerektiğini öğrendim.” (K16)

“Not almak ve metnin aralarında durup “buraya kadar ne anladım” kısmı ve hazırladığım sorular bana yardımcı oldu çünkü metin içinde not alınca ve “buraya kadar ne anladım” kısmı metni daha iyi anlayıp pekiştirmemize yardımcı oldu. Amacımı belirleyip niye okuduğumu bilmek, hazırladığım sorulara cevap aramak, tahminlerim uyup uymayacak mı ona bakmak daha dikkatli okumamı sağlıyor.” (K4)

“Evet, önceden metinleri anlamak için birkaç kere okuyordum. Artık tek okumada soruları cevaplayabiliyorum. Ben önceden direk okuyordum, hiç amaç belirleliyordum, kesinlikle amaç belirlemek bana çok yaradı. Okuyordum ve anlamadığım için birkaç kez daha okuyordum, fazla dikkat etmiyordum özellikle altını çizmiyordum. Bundan sonra altını çizmeye başladım, metinde anlamadığım bir yer olunca ve metinde bölüm bölüm okuduktan sonra kendimce aklımda özetler çıkarmaya başladım. “Buraya kadar okuduğum kısımdan ne anladım” kısmı bana çok faydalı oldu.” (K9)



Şekil 1. Deneysel (SQ4R) Grubunun Okuduğunu Anlama Alt Temalarına İlişkin Frekanslar

3. probleme ilişkin nitel bulgular: Uygulamaya katılan deney2 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin nicel sonuçları nitel veriler nasıl açıklamaktadır?

Yapılan uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini hangi yönlerden nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrencilere, yapılan uygulamaya ilişkin sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler okuma öncesinde “seçme ve hazırlanma, derse giriş”; okuma sırasında “model olma, metni tartışma” ve okuma sonrasında “metni tartışma, kendini değerlendirme” olmak üzere altı tema altında ele alınmıştır.

Tablo 8. Deneysel (ESO) Grubunun Okuduğunu Anlamaya İlişkin Görüşleri

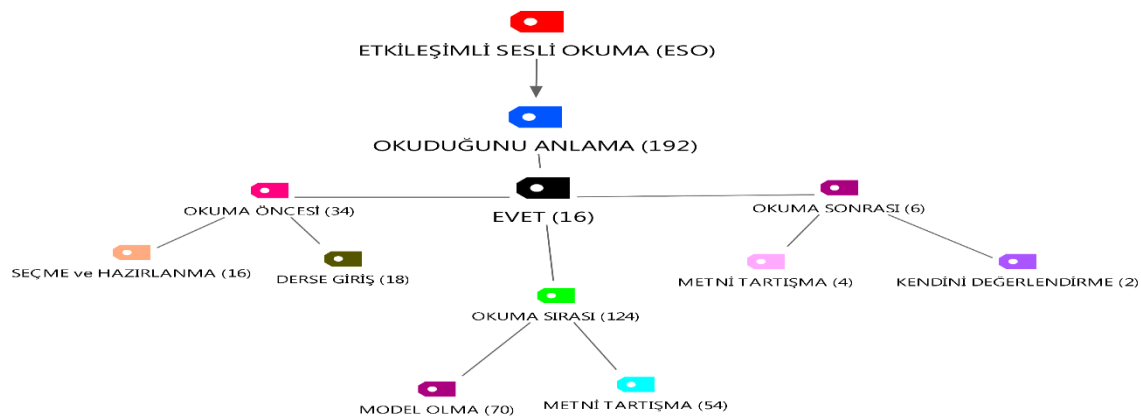
Okuduğunu Anlama	f
Okuma Öncesi	
Seçme ve Hazırlanma	16
Derse Giriş	18
Okuma Sırası	
Model Olma	70
Metni Tartışma	54
Okuma Sonrası	
Metni Tartışma	4
Kendini Değerlendirme	2

Öğrencilerin hepsi (16/16) uygulanan stratejinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı (16/16) okuma öncesinde öğretmenin derse gelmeden önce yaptığı metni seçme ve planlama hazırlıklarının faydalı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenin derse giriş ve güdüleme yönteminin (18/16) etkili olduğu sıklıkla belirtilmiştir. Okuma sırasında öğretmenin kendi okuma, anlama ve düşünme sürecini çeşitli stratejiler kullanarak öğrencilere model olmasının (70/16) etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okuma sırasında öğretmen tarafından belli yerlerde durularak sorulan soruların, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında bir tartışma ortamı oluşturarak sınıf içi etkileşimi sağladığı (54/16) belirtilmiştir. Okuma sonrasında ise metni tartışmanın (4/16) ve kendini değerlendirmenin de (2/16) okuduğunu anlamaya yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Öğrenciler bu strateji sayesinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunarak metni tartışabildiklerini, farklı düşüncelerle karşılaşarak düşüncelerini değerlendirdiklerini, öğretmenlerinin bir konu üzerinde nasıl düşündüğünü görerek onu model alabildiklerini bu sayede metni daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında akademik başarılarında da arttığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“İlk sınavım 42’ydi, ikincisi 70 oldu. Okuma amacımızı belirledik, koyu renkli yazılara baktık, önemli yerlere işaret koyduk. Metin içinde soruların olması daha dikkatli okumamı sağladı, soruyu cevaplamam gerektiği için. Ayrıca arkadaşlarımızla da konuşmamız etkili oldu. Benim bulamadığım şeyi arkadaşıma danışıyordum, o buluyordu böylece doğru cevaba ulaşıyorduk. Sizin okumanız da yardımcı oldu, hem siz daha iyi okuyorsunuz bir arkadaşımız okusaydı iyi okumayabilirdi, o bize “altını çiz” diyemezdi, anlamadığımız yerlerde sizin gibi yardımcı olamazdı, önemli yerleri göstermezdi. Siz okuyunca anlamadığım yerleri daha iyi anladığımı düşünüyorum.” (Ö12)

“Evet düşünüyorum; çünkü metne soru ile başlamaktansa günlük hayatta yaşadığım bir şeyi anlatarak başlamam metni daha iyi anlamama yardımcı oluyor, çünkü böyle daha iyi anlıyorum, daha yararlı oluyor benim için. Mesela metne başlamadan önce anlattığınız örneklerle kendi hayatımdan da bir örnek bulabiliyorum ve daha iyi anlıyorum, kendi hayatıma yakın bulunca soruyu cevaplamam, metni anlamam daha kolay oluyor. Metni sizin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumanız daha iyi oluyor çünkü çok yavaş ya da çok hızlı okuyan arkadaşlar var. Ayrıca metin içi sorular da iyi çünkü hem özet çıkarırken de bu soruların sorulduğu yerlerden alıntı yapabiliyorum ve hikâyeyi daha iyi anlamamı sağlıyor. Soruları arkadaşlarımızla cevaplamamız iyi çünkü kendi düşüncemizin doğru olmadığını anlayabiliyoruz ya da daha farklı düşünebiliyoruz arkadaşlarımız da farklı bir şey söylüyor, böylece fikir daha çok oluyor bence iyi oluyor.” (Ö5)



Şekil 2. Deney2 (ESO) Grubunun Okuduğunu Anlamayla İlgili Alt Temalarına İlişkin Frekanslar

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı farklı bilişsel farkındalık okuma stratejileri (SQ4R ve ESO) öğretiminin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerle; mevcut Türkçe Öğretim Programına göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmektir. Bunun için bütün gruplar karşılaştırılarak ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığına bakılmış ve elde edilen sonuçlar nitel bulgularla açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Deney2 (ESO) grubunda bulunan öğrencilerin tanımlama, yorumlama ve okuduğunu anlama ön test-son test puan ortalamaları arasındaki fark ile Deney1 (SQ4R) ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test son-test ortalamaları arasındaki fark karşılaştırıldığında tanımlama, yorumlama (ilişki kurma, örtük anlam, ana fikir bulma) ve okuduğunu anlama toplam puanlarında Deney2 (ESO) grubunun lehine fark görülmektedir. Deney1 (SQ4R) ve mevcut Türkçe Öğretim Programına göre öğretim yapılan kontrol grubunun arasında ise farklılık görülmemektedir.

Birçok araştırmacı ve eğitimci ESO'nun ortaokul ve sonraki seviyelerdeki öğrencilere uygulanmasını desteklemektedir (Albright ve Arial, 2005; Hodge, 2011; Ivey ve Broaddus, 2001; Lesesne, 2006; Robb, 2007). Bu durumun en önemli gerekçelerinden biri öğrencilerin ilerleyen yaşlarda daha karmaşık metinlerle karşılaşmasıdır. Yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar öğrencilerin bu tür metinleri anlamakta zorlandığını göstermektedir (Albright ve Arial, 2005, s. 583).

Nitel analiz sonuçlarını çalışmadan elde edilen nitel sonuçlar şöyle açıklamaktadır. ESO grubunda görüşmelere katılan öğrencilerin tamamı (16/16) yapılan uygulamanın okuduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin hepsi (16/16) okuma öncesi öğretmenin derse planlı bir şekilde gelmesinin okuduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu söylemiştir. Bunun yanında, derse kısa bir hikâye anlatarak ya da örnek vererek başlamanın (12/16), okuma amacı belirlemenin (5/16) ve tahmin etmenin (1/16) okuduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu söylemiştir. Görüşmeye katılan öğrenciler öğretmenin sesli düşünerek (42/16), sesli okuyarak (21/16) ve kelime dağarcığını geliştirerek (7/16) onlara model olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler okuma sırasında arkadaşlarıyla eşleşip konuşarak akran öğrenmesinin (14/16), farklı yaşantı ve fikirlerle karşılaşmanın (5/16) ve düşünceleri paylaşmanın (14/16) gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu yöntemde de tıpkı öğretmenin model olduğu yöntemde olduğu gibi öğrenci belli bir problem karşısında kendi arkadaşının/akranının probleme nasıl yaklaştığını, problemi çözmek için neler yaptığını gözlemler ve böylelikle kendisi de o problemin çözümüyle ilgili fikir yürütmeye başlar veya var olan fikrini geliştirebilir. Bu aynı zamanda öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi de geliştirmektedir (Lin, 2001, s. 27).

ESO stratejisinde öğretmen, okuma sırasında ve sonrasında sorduğu sorularla öğrencileri yönlendirir. Öğrenciler okuma sırasında sorulan açık uçlu soruların içeriği anlama (6/16), soruları cevaplama (5/16), hatırlama (5/16), özet çıkarma (4/16) ve dikkatli okuma (1/16) konularında faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Okuma sırasında ve sonrasında sorulan soruların, öğrencilerin kendilerini izlemelerine ve değerlendirmelerine imkân tanıdığı bilinmektedir (Johnston, 2015).

Öğrenciler okuma sonrasında, metni tartışmanın (8/16) ve kendini değerlendirmenin (2/16) okuduklarına anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Okuma sonrasında öğretmenin sorular aracılığıyla sınıf içi etkileşimi sağlaması, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine fırsat

verir. Öğretmenin geri bildirim yaparak öğrencileri güdülemesi de öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlamaktadır (Johnston, 2015).

ESO stratejisi, öğrencilerin kendi başlarına anlamakta zorluk çektikleri metinlerin, öğretmen eşliğinde yapılan kısa tartışmalarla anlaşılmasını sağlar (Fisher, Flood, Lapp ve Fry, 2004). Yapılan birçok çalışmada ESO'nun öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği görülmüştür. 1700 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir çalışmada öğrencilerin %62'si öğretmenin metni okumasının hoşlarına gittiğini çünkü öğretmenin anlamadıkları yerlerde onlara yardımcı olarak metni anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu şekilde yaptıkları ESO uygulamasıyla metnin daha anlaşılır ve ilgi çekici hâle geldiğini ifade etmişlerdir (Ivey ve Broaddus, 2001).

Albright ve Arial'in (2005) 141 ortaokul öğretmeniyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %85.8'i öğrencilerine sesli okuma yaptığını söylemiştir. Sesli okumayı akıcı okumaya örnek olmak, öğrencilerin metinle etkileşime girmesini ve metni derinlemesine anlamalarını sağlamak için yaptıklarını belirtmişlerdir. Krashen de (2004) ESO sırasında yapılan sınıf tartışmalarının öğrencileri bağımsız okumaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Yani ortaokul ve daha ileri seviyelerde sesli okuma, kelime öğrenme ve akıcı okumaya model olmanın yanı sıra metni derinlemesine anlama ve davranış kazandırma için kullanılmaktadır. Ayrıca çeşitli araştırmalarda ESO'nun öğrencilerin okuduğunu anlamının yanı sıra, dinleme, konuşma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği de belirtilmektedir (Johnstone, 2015). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da ESO stratejisinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Karşılaştırma sonucunda deney1 (SQ4R) ve kontrol grubunun arasında farklılık olmadığı görülmüştür. SQ4R okuma stratejisinin bu çalışmada kullanılma sebeplerinden biri, dünyada en çok bilinen ve kullanılan SQ3R stratejisinin geliştirilmiş bir çeşidi olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda SQ4R'nin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği görülmüştür (Başar ve Gündüz, 2017; Kasyulita, 2015; Pandjaitan ve Palandeng, 2011). Hartlep ve Forsyth'in (2000) yaptığı çalışmada SQ4R ve SR (self-referencing) çalışma yöntemlerinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. SQ4R stratejisi ve SR stratejisi arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Yine yurt dışında ve ülkemizde, SQ3R ile yapılan çalışmalarda da SQ3R stratejisinin geleneksel yöntemle göre etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Baier, 2011; Bulut, 2017). Kanmaz (2012), doktora tezinde mevcut Türkçe öğretim programıyla, SQ3R stratejisine uygun yapılan okuma derslerindeki okuduğunu anlama başarısını karşılaştırmış ve SQ3R stratejisinin uygulandığı grubun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında SQ3R/SQ4R türü stratejilerin diğer stratejiler karşısında etkili olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Garty (1975) yapmış olduğu çalışmada DRA (Directed Reading Activity) stratejisinin, SQ3R stratejisinden daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Cantu (2006) geleneksel yöntemle, SQ3R stratejisi arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arı'nın (2014) çalışmasında da DR-TA stratejisinin, SQ3R'den daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jariam vd. de (2013) yapmış oldukları çalışmada SOAR stratejisinin, SQ3R stratejisinden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere her ne kadar alan yazında SQ3R/SQ4R stratejilerinin en çok bilinen ve tavsiye edilen stratejiler olduğu belirtilse de etkileriyle ilgili sonuçlar tutarsızdır. Caverly ve vd. (2000, s. 130) bu tutarsızlığın sebebini kullanılan materyalden, öğretim sürecinden, hedeflenen performanstan/talep edilen görevden ya da öğrencinin kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca SQ3R/SQ4R'nin diğer stratejilerden daha etkili olduğunu gösteren deneysel çalışmalar ve kanıtlar da oldukça azdır (age, s. 126) ancak yine

de en çok tavsiye edilen stratejilerden biridir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle popüler bir strateji olan SQ3R ile geleneksel yöntemin karşılaştırıldığı ancak SQ3R'nin farklı çalışma-okuma stratejileriyle karşılaştırılmadığı ve uygulamada hata yapıldığı belirtilmiştir (Jaraim vd., 2013). Bu çalışmada da SQ4R farklı bir stratejiyle karşılaştırılmış ve sonuç olarak ESO stratejisinin, SQ4R'den daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

SQ3R/SQ4R gibi okuma stratejileri uygulanırken, özellikle düşük ve orta seviyede okuma becerisine sahip öğrencilerde başarılı sonuçlar alınabilmesi için, strateji adımlarının hangi durumlarda, nasıl kullanılacağına öğretmen tarafından öğretilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte başarının kısa dönemde değil uzun dönemde genel ortalamaya yansıtacağı belirtilmiştir (Caverly vd., 2000, s. 130; Jaraim vd., 2013). Caverly vd. (2000, s. 129) SQ3R/SQ4R benzeri stratejilerin etkili olabilmesi için gereken öğretim süresinin, öğrencilerin okuma becerisi seviyesine bağlı olduğunu belirtmiştir. SQ3R/SQ4R'nin, kısa süreli bir öğretimde okuma becerileri gelişmiş iyi okuyucularda etkili olacağı, ancak daha az yetenekli öğrenciler için daha uzun sürelere ihtiyaç duyulacağı ifade edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Caverly vd.'nin (2000) yukarıda açıklanan görüşlerini destekler niteliktedir. Araştırmada kullanılan SQ4R okuma stratejisi, genel sonuçlarda okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmelerden, uygulamanın öğrencilerin okuma süreçlerini fark etmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin SQ4R stratejisine göre yapılan okuma derslerine ilişkin görüşleri şöyledir:

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kısmı (7/16) okuma öncesinde; okuma amacı belirlemenin, bir kısmı (8/16) okuma öncesinde metni incelemenin, bir kısmı (6/16) okuma sırasında metni okurken uyguladığı stratejilerin, bir kısmı okuma sırasında not almanın (18/16), bir kısmı da okuduklarını kendilerine veya başkalarına anlatmalarının (19/16) okuduğunu anlamaya katkı sağladığını belirtmiştir. Okuma sonrasında ise görüşmeye katılan öğrencilerden bazıları metni tekrar gözden geçirerek metin sonu soruları cevapladığında (2/16), tahminlerinin veya cevaplarının doğruluğunu kontrol ettiğinde (2/16) ve özet çıkardığında (1/16) okuduğunu anlayıp anlamadığını fark ettiğini ifade etmiştir. Yani SQ4R stratejisine uygun olarak gerçekleştirilen okuma öğretiminin öğrencilerin genel başarısına etki etmediği; ancak bu süreçte öğrencilerin iyi bir okuyucu olmalarına ve okuma başarılarına katkı sağlayacak bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Türkçe Öğretim Programında (2006) öğretmenin rehber olduğu bir yaklaşım benimsenmiştir. Türkçe ders kitaplarına bakıldığında strateji öğretiminde bütüncül bir yaklaşım yerine stratejilerin ayrı ayrı belirtildiği görülmektedir. Halbuki araştırmalar okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapılması gerektiğini açıkça gösteren bütüncül stratejilerin kullanılması gerektiğini göstermektedir (Carter, 2011). SQ4R stratejisi de öğretmenin rehber olduğu bütüncül bir okuma stratejisidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenin rehber olduğu yaklaşımda stratejiler hem ayrı ayrı hem de bütüncül bir sistem içerisinde öğretilmiş ancak öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Yani Türkçe derslerinde öğrencilerin bir okuma görevini gerçekleştirirken nerede, nasıl ve hangi stratejileri kullanarak başka bir deyişle kendisinden beklenen performansı göstererek bağımsız iyi bir okuyucu olmasında öğretmenin rehber olduğu yaklaşımın etkili olmadığı söylenebilir.

Yukarıdaki bilgiler değerlendirildiğinde, çalışmada okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için uygulanan ESO stratejisinin, SQ4R okuma stratejisinden daha etkili olduğu görülmüştür. Her iki deney grubunda strateji yaklaşımı olarak açık strateji öğretimi benimsenmiştir. Açık strateji yaklaşımı uygulanırken stratejilere uygun olarak ESO grubunda öğretmenin “model” olduğu açık strateji öğretimi; SQ4R grubunda ise öğretmenin “rehber” olduğu açık strateji öğretimi gerçekleşmiştir. Bu durumda Türkiye gibi uluslararası sınavlarda, okuma becerilerinde düşük performans sergileyen ülkelerde öğretmenin stratejileri açıklayarak “model” olduğu okuma stratejilerinin kullanılmasının uygun olacağı söylenebilir. Bununla birlikte strateji seçiminde metnin türü ve öğrenci özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasisnski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme-öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582-591.
- Arı, G. (2014). The effects of SQ3R ve DR-TA reading strategies used by fifth grade students on comprehension. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 535-555.
- Arıçlı, A.F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Echols, C. H. & Brown, A. L. (1983). *The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective (Reading Education Report No. 40)*. The University of Illinois.
- Baier, K. (2011). *The effect of SQ3R on fifth grade students' comprehension levels*. (Master's Thesis). https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1300677596&disposition=inline adresinden edinilmiştir.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barbour, R. S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. In B. Somekh & C. Lewin (Eds), *Research methods in social sciences* (pp. 41-49). London: Sage.
- Başar, M., & Gürbüz, M. (2017). Effect of the SQ4R technique on the reading comprehension of elementary school 4th-grade elementary school students. *International Journal of Instruction*, 10(2), 131-144.
- Block, C. C. (2004). *Teaching comprehension*. New York: Pearson Education Inc.
- Bulut, A. (2017). Improving 4th-grade primary school students' reading comprehension skills. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 23-30.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Cantu, P. (2006). *Learning more: Does the use of the SQ3R improve student performance in the classroom?*. College Station, TX: A & M University.
- Carter, C. E. (2011). *Mindsapes: critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.

- Caverly, D. C., Orlando, V. P. & Mullan, J. L. (2000). Textbook study reading. In R. F. Flippo & D. C. Caverley (Eds.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp. 105-149). New York: Routledge.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Coon, D. & Mitterer, J. O. (2011). *Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior*. USA, Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. E. & Pearson, P. D. (1991). Moving from old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: The Guilford Press.
- El-Koumy, A. S. A. K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research*. Egypt: Anglo Egyptian Bookshop.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Fry, N. (2004). Interactive read-alouds. Is there a common set of implementation practices. *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking and writing about reading K-8*. Portsmouth: Heinemann.
- Garty, R. H. (1975). *The effect of DRA and SQ3R on the immediate and delayed recall of seventh-grade social studies material* (Master's Thesis, The State University of New Jersey) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED108125.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Griffith, P. L. & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction, In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. K. Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 3-19). New Jersey: LEA Publishers.
- Gunning, T. G. (2010). *Reading comprehension boosters: 100 lessons for building higher-level literacy grades 3-5*. San Francisco: Jossey-Boss Print.
- Hartlep, K. L. & Forsyth, G. A. (2000). The effect of self-reference on learning and retention. *Methods and Techniques*, 27(4), 269-271.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hodges, G. C. (2011). Textual drama: The value of reading aloud. *English Drama Media*, 19, 19-26.
- Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. USA: International Reading Association.
- Ivey, G. & Broadus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.

- 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*, <http://doi.org/10.1007/s11251-013-9295-0> adresinden edinilmiştir.
- Johnson, P. & Keier, K. (2010). *Catching readers before they fall: Supporting students who struggle, K-4*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Johnston, V. (2015). The power of the read aloud in the age of common core. *The Open Communication Journal*, 9, 34-38.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kasyulita, E. (2015). The effect of SQ4R technique toward reading comprehension at the second years of English students university of Pasir Pengaraian, *ISELT-3*, 3, 147-152. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6832/5368> adresinden edinilmiştir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kelly, M. J. & Clausen-Grace, N. (2013). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to student independence*. USA: International Reading Association.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. USA: Heinemann.
- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading-aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Learned, J. E., Stockdill D. & Moje, E. B. (2011). Integrating reading strategies and knowledge building in adolescent literacy instruction. In S. J. Samuels & A. E. Fastrup (Eds.), *Reading instruction* (pp. 159-186). USA: Reading Association.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Lesesne, T. S. (2006). Reading aloud: A worthwhile investment?. *Voices From The Middle*, 13(4), 50-54.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *ETR & D*, 49(2), 23-40.
- May, L. & Bingham, G. (2015). Making sense with informational texts: The interactive read-aloud as responsive teaching, talking points (Inquiring with whole language practice). *National Council of Teachers of English*, 27(1), 21-26.
- Mc Whorter, K. T. (1992). *Efficient and flexible reading*. New York: Harper Collins Publisher.

- McCormick, C. B., Dimmitt, C. & Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. <http://people.umass.edu/florence/meta.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Nokes, J. D. & Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T. J. Letton, & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 162-182). New York: Guilford Press.
- Oyler, C. (1996). Sharing authority: Student initiations during teacher-led read-alouds of informational texts. *Teaching & Teacher Education*, 12(2), 149-160.
- Pandjaitan, N. & Palandeng, R. (2011). SQ4R method and reading comprehension development among the sophomore business students. *Journal of Language Pedagogy*, 1(2), 31-44.
- Pauk, W. (1984). The new SQ4R. *Reading World*, 23(3), 274-275.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In A. E. Fartsrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-310). USA: International Reading Association.
- Quasi-Experimental design (2017). In *Psychology 2301 introduction to research methods*. The University of Houston. http://www.uh.edu/~jmwillia/Methods_Cozby11.pdf adresinden erişilmiştir.
- Robb, L. (2007). Model reading strategies to improve comprehension for all students. *Adolescent Literacy In Perspective*. <http://www.teachhub.com/model-reading-strategies-improve-comprehension-all-students> adresinden erişilmiştir.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Van Blerkom, D. L. (2008). *Taking charge of your learning: A guide to college success*. USA: Thomson Wadsworth.
- Van der Broek, P. & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. F. Graves & P. Van der Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 1-32). New York: Teachers College Press.
- Wong, L. (2012). Learning from college textbooks, In *Essential study skills* (pp. 218-254). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Xu, S. (2012). Strategies for differentiated instruction for English learners. In E. Ortlieb & E. H. Cheek Jr. (Eds.), *Using informative assessments towards effective literacy instruction* (pp. 349-379). UK: Emerald Group Publishing.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Cemal Yıldız (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.