

Doğrudan Öğretim Modeli'nin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi¹

The Effect of Direct Instruction Model on Reading Comprehension Skills

Yasemin KUŞDEMİR²

Firdevs GÜNEŞ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada yöntem olarak ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki bir devlet ilkokulunda iki farklı sınıfta öğrenim gören 49 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi”, “Ana Fikir Değerlendirme Formu” ile “Özet Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Yarı deneysel desenin uygulama sürecinde deney grubundaki Türkçe derslerinde Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre okuduğunu anlama becerilerinden metnin ana fikrini bulma ve metni özetleme öğretimi yapılmıştır. Deney grubunda yapılan uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülerek toplam 14 haftada tamamlanmıştır. Deney grubundaki Türkçe dersi etkinliklerinin uygulanmasında derslerin her aşaması, Doğrudan Öğretim Modeli basamaklarına uygun olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme puanlarının yükseldiği anlaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama, ana fikir bulma ve özetleme puanları arasında deney grubu lehine istatistikî bakımdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan Öğretim, Okuduğunu Anlama, Özetleme, Ana Fikir

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the effect of Direct Teaching Model on the reading comprehension skill of fourth grade elementary school students. In the study, as a research model, pretest-posttest control group semi-experimental design was employed. The study group consists of 49 fourth graders attending two different classes in a state school located in Keçiören province of Ankara. As data collection instruments, “Reading Comprehension Test”, “Main Idea Evaluation Form” and “Summary Evaluation Form” developed by the researcher were used. During the application process of semi-experimental design, within the context of the Turkish Language courses, of the reading comprehension skills, finding the main idea instruction and summarizing the text instruction were given to the experimental group students in line with Direct Teaching Model. The activities conducted in the experimental group were completed within 14 weeks by the researchers. In the experimental group, in the implementation of Turkish lessons, each stage of the class was designed and conducted according to stages of Direct Teaching Model.

At the end of the study, it was concluded that the experimental group students' scores of reading comprehension, finding the main idea in informative and narrative texts and summarizing improved. Moreover, significant differences were found between the experimental group students' scores of reading comprehension, finding the main idea and summarizing and those of the control group students in favor of the experimental group.

Keywords: Direct Instruction, Reading Comprehension, Summarization, Main Idea

¹Bu araştırma Yasemin KUŞDEMİR'in, Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ danışmanlığında gerçekleştirdiği “Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, yaseminakz@gmail.com

³ Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, firdevs.gunes@gmail.com

Giriş

Yeni bilgilerin öğrenilmesi ve üretilmesi, bunların farklı alanlarda kullanılarak düşüncenin geliştirilmesi eğitim vasıtasıyla mümkündür. Eğitim sistemlerinin asıl gayesi; okuyan, okuduğunu anlayabilen, düşündüğünü anlatabilen, kendi öğrenme yöntemlerini keşfetmiş, öğrendiğini uygulayabilen insanlar yetiştirmektir. Sorgulama, öğrenme ve yeni fikir üretme, düşünce gücüne dayanmaktadır. Düşünce gücü ve zihinsel gelişiminin temel kaynağı olan okuma, düşünme ve dil becerilerini beslemektedir. Okuma ve okuduğunu anlama, insana farklı bakış açıları kazandıran ve hayatı yeniden anlamlandırmaya imkân veren becerilerdir. Yetişkin bir insanın sahip olması gereken üst düzey bir okuma; çeşitli amaçlar için farklı metinleri okuyabilme, metin hakkında hüküm verebilme, anlayarak okuma, okumaktan zevk alma, öğrenme isteğini içermektedir.

İyi düzeydeki bir anlama, okuma etkinliğinin başarısıdır. Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgiler üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007). Bilişsel bir etkinlik olan okuma, metindeki farklı noktalar arasındaki etkileşimi anlamayı gerektirmektedir. “İyi bir okuyucu” okuma anında, içeriği daha iyi kavramak için kelimeleri kullanır, metni yeniden okuyarak anladığını farklı biçimde ifade eder; metindeki fikirler arasındaki ilişkileri şema, harita veya yeni bir metin biçiminde düzenler. Bu okuyucular, metnin içeriği ile önceden bilinenler arasında açıklama, tahmin etme, soru sorma, çıkarım gibi ilişkileri bularak kendi anlama durumunu kontrol eder ve anlama sorunlarını çözmek için çaba harcar. (Kintsch & Kintsch, 1996, Akt: Paris & Stahl, 2007, s.84). Okuyucunun tüm bunları bir anda ve kendi başına gerçekleştirmesi her zaman mümkün değildir. Genellikle okuduğunu anlama kapsamındaki eylemlerin çoğu ve süreçteki müdahalelerin temel hedefi, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Okuduğunu anlama becerileri, öğretmenlerin aşamalı olarak öğretmesi ve geliştirmesi gereken karmaşık bir yapıya sahiptir. Anlama öğretiminin nasıl ve ne zaman yapılabileceği konusunda öğretmen karar sahibidir. Bu kararda, metnin yapısı ve anlama öğretiminin konusu arasındaki uyum önemlidir (Carnine, Silbert, Kame’enui, Tarver ve Jungjohann, 2006, s. 209). Aileler ve öğretmenler, okuduğunu anlayamayan öğrencileri fark etmediklerinde, bu sorun çocukla birlikte büyümekte ve çözüm zorlaşmaktadır.

Okuduğunu anlama öğretimi; dili doğru kullanan, kendini doğru anlatabilen ve olayları farklı açılardan görebilen bireylerin yetiştirilmesinde temel bir unsurdur. Bu konudaki araştırmalar okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, motivasyonu, akıcılık, görsel algı ve hız arasında olumlu ilişki olduğunu; okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer

derslerinde başarılı olduğunu göstermektedir (Akay, 2004; Gelen, 2004; Kayhan, 2010; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011; Obalı, 2009; Oluk ve Başöncül, 2009).

2012 yılında, 65 ülkenin katıldığı PISA ölçümlerinde Türkiye 42. sıradadır (MEB, 2013). Türkiye’de farklı sınıf seviyelerinde yapılan ulusal araştırmaların sonuçları (Baydık, 2011; Erdem, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Karatay, 2007; Yantır, 2011) okuduğunu anlama düzeyinin çok iyi durumda olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar okuduğunu anlamının sorgulanmasını ve yeni bakış açıları geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Okuduğunu anlama konusunda, kuramsal bilgilerin sınıf içi uygulamalarla buluşması, öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yeni araştırma sonuçlarının yapıcı bir şekilde tartışılması ve uygulanabilir tavsiyeler sunulması gerekmektedir.

Ana Fikri Bulma

Ana fikir; okunan bir metinde, dinlenen bir konuşmada veya seyredilen bir filmde verilmek istenen temel düşüncedir. Bir kitap, kitabın içindeki herhangi bir metin, bir hikâye veya filmdeki tüm olaylar, mekân, sıralanan bilgiler, kişiler ve bunların dışındaki tüm unsurlar ana fikrin etrafında yapılandırılır. Bu unsurların bir arada olma sebepleri ve amaçları ana fikrin vurgulanma biçimine katkı sağlamaktır. Bir metinde ana fikir yoksa veya metnin oluşturulma amacı muğlaksa o metin; yazarın amacını anlatmak ve okuyucunun okuma amacına hizmet etmede yetersiz kalmaktadır.

Okuyucunun ana fikri belirlemesi için anlama becerileri gelişmiş olmalıdır. Metindeki olay veya hikâyenin anlatılma sebebi aslında okuyucuya “o” esas fikri verebilmektir. Bir metnin ana fikrini bulmak, okuduğunu anlamının özüdür. “Metni anlama” ve “ana fikri bulma” birbirini besleyen ve geliştiren iki önemli beceridir. Ana fikrin bulunmasındaki ilk adım konu ve ana fikrin birbirinden ayrılmasıdır. Konu; üzerinde durulan, hakkında yazı yazma ya da söz söyleme gereği duyulan şeydir. Bu şey, bir olay, sorun, durum olabileceği gibi bir duygu, düşünce ya da sezgi de olabilir (Özdemir ve Binyazar, 2002, s.21; Akt: Çeçen, 2011, s.139). Ana fikir, her zaman okumanın amacına bağlıdır. Örneğin, hikâye edici bir metinde ana fikir karakterlerde, mekânlarda veya hikâyenin konusunda bulunabilir.

Ana fikri bulma “metinden doğru çıkarımları yapabilmek, etkin bir biçimde çalışabilmek ve eleştirel bir biçimde okuyabilmek” için bir temel oluşturmaktadır. Ancak, ana fikir, hikâye edici ve bilgilendirici metinler arasında farklılık göstermektedir. Okuyucu bir hikâyenin temasını, olayların anlatılışından ve oluş sırasından çıkarmak zorundadır. Bilgilendirici metinde ise, okuyucu konu hakkındaki mantıksal ilişki temelinde bir genelleme veya tez geliştirmelidir. Bilgilendirici metnin içinde düşüncüyü farklı anlatma biçimleri

bulunmaktadır (örneğin, tanımlama, kıyaslama ve karşılaştırma, sıralama, sebep-sonuç, problem çözme); ana fikir ya da önemli olan şey türe göre şekillenebilir (Jitendra ve Gajria, 2011, s. 8). Ana fikri doğru olarak belirlemek için sorulması gereken sorular şunlardır: “*Bu metin kim veya ne hakkındadır?*”, “*Metin neyi anlatmaktadır?*”, “*Metindeki olay nedir?*”. Ana fikrin nasıl bulunacağını öğrencilerine öğreten bir öğretmen bu tür soruların ardından birkaç tane örnek ana fikir cümlesini nasıl yazdığını öğrencilere göstermeli, öğrencileri bir ana fikir cümlesi yazmaları için teşvik etmelidir. Metindeki ana fikri arayan öğrenci için öğretmenin rehberlik yapması oldukça önemlidir. Özellikle ilkökul öğrencileri doğru ana fikir cümlesine ulaşmasında bazen herhangi bir dayanağı olmayan çıkarımlarda bulabilirler. Başlangıç için bu faydalı olsa da öğretmenin yardımıyla bu çıkarımların kontrol altına alınması ve bilinçli bir ana fikir cümlesinin kurulması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenci bazen bir atasözü cümlesini bazen konu cümlesini ana fikir olarak algılayabilir. Öğretmen böyle yanlış bir öğrenmeyi engellemek ve ana fikir bulma aşamasında çocuğa farkındalık kazandırmak için “*Bulduğunuz ana fikri destekleyen metindeki ayrıntılar nelerdir?*” ve “*Bu ana fikir cümlesine nasıl karar verdiniz?*” gibi sorularla süreci desteklemelidir. Sürecin sonunda bulunan doğru ana fikir cümlesi vurgulu biçimde söylenmeli ve yazılmalıdır.

Özetleme

Özet, bir metnin, bir kitabın, sözlü bir anlatımın veya bir filmin en az önemli olan bilgi ve ayrıntıların çıkarılması yoluyla asıl metinden daha kısa olan yeni bir metnin oluşturulmasıdır. Metni özetleme, sadece yeni bilgi oluşturma, düzenleme ve bütünleştirme için etkili bir yöntem değil aynı zamanda okuduğunu anlama testlerinde öğrencilerin ne yapabildiklerini görme ve değerlendirme için kullanılabilen bir araçtır. Başarılı bir biçimde özetleme yapabilmek için okuyucunun; metindeki fikirler arasından en önemlileri belirlemesi, bilgiyi sıkıştırması ve yeniden düzenlemesi gerekmektedir. Bunlar okuyucunun yaşına ve düzeyine göre farklılık gösterebilir (Palinscar ve Brown, 1989, s. 22). Özetleme öğretiminin başarısı, öğrencinin genel öğrenme süreci hakkında fikir verebilir. Özetlemenin öğretiminde öğretilmesi gereken temel aşamalar şunlardır (Baker ve Brown, 2002, s.374):

- Fazla bilgilerin atılması,
- Önemsiz şeylerin çıkarılması
- Üst anlamların belirlenmesi,
- Konu cümlelerinin belirlenmesi,
- Konu cümlesi doğrudan verilmemişse konu cümlesinin oluşturulması

Özetlemenin öğretilmesi sürecinde öğretmen, metinle ilgili ipuçlarını öğrencilere sunmalıdır. Metin türlerinin ayrımı öğrenciye fark ettirilmelidir. Metinler her şeyden önce akademik içeriği öğrenmenin bir aracıdır. Başarılı okuyucular, hikâye edici ve bilgilendirici metinler arasındaki farkı bilirler ve bunu kendi anlama sürecini kontrol etmek için kullanabilirler. Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin konu bakımından ilginçliği; çocuğa uygunluğu okuduğunu anlamada önemli birer unsurdur. Özetleme becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle metin öğrencilere okutulmalıdır. Özet yazmanın nasıl yapılacağı örnek uygulama ile gösterilmelidir. Özetlemenin tüm aşamaları, sınıf içinde anlatılarak gösterilmelidir. Bu esnada, öğrencilere fikirlerini ve çıkarımlarını desteklemek için metne başvurabilecekleri hatırlatılmalı, metinden yazılı notlar çıkarabilecekleri fark ettirilmelidir. Öğrenciler, hikâyedeki ana fikri özetleme ya da tanıma ile ilgili sorun yaşarlarsa; özet yazmaya önceden bildikleri veya okudukları bir hikâyeden başlayabilirler. Bir paragrafın, bölümün veya tek sayfadaki bilgilerin ana fikrini bulma çalışmaları yaptırılabilir. Yazar açısından hangi bilginin önemli olduğunu gösteren ipuçları öğrenciye tanıtılmalıdır.

Doğrudan Öğretim Modeli

“*Doğrudan Öğretim*” terimi, 1968’den itibaren üst bilişsel konuları öğretmek için kullanılan teknikleri özetleyen bir terim olarak araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Bunun yanında “*açık öğretim*”, “*sistemli öğretim*” ve “*sistemli eğitim*” ifadeleri de kullanılmaktadır. Bu terimlerin hepsi de öğretmenin işin içinde olduğu, yanlışların öğretmen tarafından düzeltilerek yeniden öğretimin yapıldığı, öğretmenin rehberlik yaptığı öğretim durumunu anlatmaktadır (Kim ve Axelord, 2005, Kuhn, 2007; Roseinshine, 2008).

Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM), öğretmenin açık bir şekilde öğretme-öğrenme sürecini yönettiği, temelinde anlaşılır açıklama ve örneklendirmelerin yapıldığı; rehberli uygulamaların bulunduğu bir öğretim modelidir. Model, öğrenme sürecinin bir sonu değil, öğrencileri karmaşık öğrenme etkinlikleriyle uğraşabilmeleri konusunda daha donanımlı hale getiren bir yoldur (Rupley, 2009; Rymarz, 2013). Amaç; öğrenmeyi, becerilerin geliştirilmesini ve sık kullanılmasını sağlayarak düzenli ve sıralı işlerde öğrenciyi etkin hale getirerek hızlandırmaktır (Marchand-Martella, Martella ve Ausdemore, 2005). DÖM’de öğretmen öğrenen ile iş birliği içinde çalışır; bu ilişkiyi tanımlayan en iyi ifade öğretmenin *denetçi* ya da *rehber* olduğu bir ortaklıktır. İyi öğretmen, öğrencilerle iletişim kuran ve onların sorularına iyi cevap verebilen öğretmendir. Doğrudan öğretimin sunulma biçimi, öğretmenin rehberliğiyle yakından ilişkilidir (Rymarz, 2013, s.336). DÖM, altı öğretim işlevine sahiptir (Rosenshine, 2008, s. 4; Hollingsworth ve Ybarra, 2009, s.13; Rupley, Blair ve Nichols, 2009, s.126; Snel, Terwel, Aarnoutse, Van Leeuwe, 2012, s. 356):

- 1-Önceki çalışmanın gözden geçirilmesi ve incelenmesi,
- 2-Yeni bir konunun sunulması,
- 3-Öğrencilerin öğretmen rehberliği eşliğinde yeni metinler üzerinde çalışmaları,
- 4- Geri besleme ve düzeltmeler yapılması,
- 5- Bağımsız uygulamalara imkân sağlanması,
- 6- Haftalık ve aylık gözden geçirmeler

DÖM’de açık izahlar, örneklendirme, rehberlikli uygulamalar ve gerçek bir okumada becerilerin uygulanması hakkında öğrencilerle birlikte sesli düşünmeye dayanmaktadır. Anlamada doğrudan öğretimin faydası ve değeri açıktır. Bu sayede öğrenciler bir anlama stratejisini bağımsız olarak hızlı ve kolay olarak kullanabilirler. Anlama öğretimi birkaç uygun-geçerli strateji öğretildiğinde ve stratejilerin uygulanmasını kolaylaştıran ilginç metinler okunduğunda oldukça etkilidir.

DÖM, okuma becerilerinde sürekli bir ilerleme sağlamak için bir dizi alt bileşenler gerektirirken bir yandan da öğrencilerin daha önceden edindikleri okuma becerilerinin devamını sağlamaya yarayan etkin ve verimli öğretim teknik ve aşamalarını belirler (Carnine, Silbert, Kame’enui ve Tarver 2004, s.12; Alvermann ve Phelps, 2005, s. 197). DÖM’ün okuduğunu anlamayı geliştirebileceği düşünülen bazı anahtar bileşenler Şekil 1’de açıklanmaktadır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, s. 3; Moore, 2011):

Öğrenciler öğrenmeye nasıl yönlendirilecek?	Okuduğunu anlamada öğretim bileşenleri nelerdir?
<ul style="list-style-type: none">➤ Ölçme ve değerlendirme,➤ Uсталık sağlamak için günlük değerlendirmelerin yapılması,➤ Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğinin açıklanması ve örnekler verilmesi,➤ Öğretmenin yeni konuyu sunması➤ Anlamanın belirlenmesi için soru sormayı içeren rehberli eğitim,➤ Geri bildirim ve düzeltme,➤ Bağımsız uygulama, eleştirme ve gözden geçirme	<ul style="list-style-type: none">➤ Öğretmen ve öğrencilerin soru sorması.➤ Öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında etkileşimli bir konuşma,➤ Öğretimin yapılandırılması ve zor görevlerin kontrol edilmesi,➤ Adım veya stratejilerinin hazırlanması; öğretmen tarafından örneklendirilmesi,➤ Öğrencilerin öğrendiklerini unutmamaları için ipuçlarını kullanmalarını sağlamada onlara yardımcı olmak,

Şekil 1.

Doğrudan Öğretim Modeli'nin Okuduğunu Anlamayı Geliştiren Anahtar Bileşenleri

Okuduğunu anlama öğretimi adım adım yapılandırılması gereken kritik bir süreçtir.

Şekil 1’deki adımlar, öğrencilere metinle meşgul olma, kelime bilgisini artırma, akıcı okuma,

ana fikri bulma ve özet yazma gibi alanlarda kontrollü bir rehberlik yapılmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Farkındalıkların değiştiği, okur-yazarlık tiplerinin çeşitlendiği bir dünyayı anlamlandırabilmek için; okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik çalışmaların nitelik olarak artırılması ve yeni uygulamaların yapılması gerekmektedir. Yapılan bu araştırmanın öğrencilere, öğretmenlere, araştırmacılara katkı sağlayacağı ve farklı araştırmalar için bir bakış açısı sunacağı umulmaktadır. Araştırmanın amacı, Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmanın problem cümlesi “*Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın denenceleri şunlardır:

1. Doğrudan Öğretim Modeli'ne uygun öğretimin uygulandığı deney grubunun;
 - 1.1. Okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark vardır.
 - 1.2. Ana fikir bulma ön test ve son test puanları arasında metin türlerine göre anlamlı fark vardır.
 - 1.3. Özetleme ön test ve son test puanları arasında metin türlerine göre anlamlı fark vardır.
2. Doğrudan Öğretim Modeli'ne uygun öğretimin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun;
 - 2.1. Okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı fark vardır.
 - 2.2. Metin türlerine göre ana fikir bulma son test puanları arasında anlamlı fark vardır.
 - 2.3. Metin türlerine göre özetleme son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, her iki grubun uygulama öncesi okuduğunu anlamaya yönelik ilgili ölçümler yapılarak ön test; uygulama sonrasında ise son test puanları belirlenmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmamış, deney grubuna ise, etkililiği test edilmek üzere hazırlanan program uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki bir devlet ilkokulunun iki farklı sınıfında öğrenim gören 49 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İki sınıf arasında yapılan yansız atamaya göre 4-E sınıfı deney; 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak eşleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sıralanan şu özellikler bakımından denk olmalarına dikkat edilmiştir:

- 1- Sınıf öğretmenlerinin özellikleri (Cinsiyet, meslekî kıdem, mezun olunan okul)
- 2-Öğrencilerin cinsiyeti,
- 3-2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı birinci dönem Türkçe ders notları,
- 4- Kişisel ve ailevî özellikler (kardeş sayısı; anne-baba eğitimi; anne-baba mesleği)
- 5- Okuma envanterinden elde edilen ve öğrencinin okuma yaşantısına dair bilgiler,
- 6-Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları,

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Deney Grubu	13	52	12	48	25	100
Kontrol Grubu	14	58	10	42	24	100
Toplam	27	55	22	45	49	100

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalar aşağıda sıralanmıştır:

1-Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Testi* 'nin geliştirilme süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama "*Metinlerin Seçilmesi*"dir. Testte kullanılacak metinlerin belirlenmesinde öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve ilkokul düzeyindeki metinler incelenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılabileceği düşünülen 9 metinden bir metin havuzu oluşturulmuştur. Bu metinler araştırmacının oluşturduğu "*Metin İnceleme Formu*" ile birlikte alan uzmanlarına sunulmuştur. Sınıf düzeyi, dil, anlatım ve konu-anlam bütünlüğü bakımından uzmanlar tarafından puanlanan metinlerin "*Metin İnceleme Formu*" ndan aldıkları puanlar hesaplanmış ve yüksek puan alan iki metnin okuduğunu anlama testinde kullanılmasına karar verilmiştir. Bu metinlerden biri hikâye edici, diğeri ise bilgilendirici metindir.

Okuduğunu Anlama Testi 'nin hazırlanmasında ikinci aşama test maddelerinin belirlenmesidir. Türkçe Öğretim Programı 4. sınıf okuduğunu anlama kazanımları dikkatle incelenmiş, kazanımların metinlere uyumu gözetilerek her metin için 30-40 madde yazılmıştır. Okuduğunu anlama testi soruları hazırlanırken maddelerin metindeki ana fikrin

belirlenmesi, metne yönelik tahminler yapılabilmesi, ön bilgileri kullanabilme, hikâye unsurlarının tespiti, görsel okuma ve sebep-sonuç ilişkisini kurma gibi okuduğunu anlama becerilerini kapsaması temel amaç olarak kabul edilmiştir. Soruların ilk aşamada dil bilgisi ve sınıf seviyesine uygunluğunu anlayabilmek için Türkçe öğretimi alanında çalışan iki uzman ve bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Soru maddeleri, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 6 kişilik bir öğrenci grubuna okutulmuş, aynı maddeler farklı cümle yapılarıyla değişik biçimlerde öğrencilere sorulmuş, cevaplama sırasında öğrencilerle görüşülerek öğrencilerin madde ifadelerini anlama durumları, cümlelerin okunabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazılı cevaplarının incelenmesiyle gerekli düzenlemeler yapılarak her madde yeniden yazılmıştır.

Hazırlanan taslak “Okuduğunu Anlama Testi”ndeki soruların kapsam geçerliğini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Testi Uzman Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği, test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtmayı yansıtmadığını açıklamaya çalışır. Kapsam geçerliğini belirleme yollarından biri de uzman görüşüdür (Ellez, 2009: 183). Uzmanlardan formdaki dereceli puanlama anahtarını kullanarak [Madde Uygun – 2; Madde Gözden Geçirilmeli -1; Madde Uygun Değil – 0] metin altındaki soruların metindeki unsurlar, sınıf seviyesi, okuduğunu anlamayı belirleme, soru yazım kuralına uygunluk. Testteki her bir madde için *Lawshe Tekniği* kullanılarak kapsam geçerlilik indeksleri hesaplanmıştır (Yurdugül, 2005; Şencan, 2005):

Maddeye Gerekli Diyen Uzman Sayısı

$$\text{Kapsam Geçerlik Oranı} = \frac{\text{Maddeye Gerekli Diyen Uzman Sayısı}}{\text{(KGO) Görüş Belirten Uzman Sayısı/2}} - 1$$

Türkçe öğretimi alanında çalışmaları olan akademisyenlerden oluşan 7 kişilik uzman grubundan maddelerle ilgili görüş alınmıştır. *Lawshe Tekniği*'ne göre .05 anlamlılık oranında uzman sayısı 7 olduğunda minimum anlamlılık düzeyinin 0.99'dur (Yurdugül, 2005) Buna göre “Okuduğunu Anlama Testi”ndeki maddelerin KGO değeri ise 0.71 – 1 arasındadır. “Okuduğunu Anlama Testi”ndeki hikâye edici metne ilişkin maddelerin hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0.94; bilgilendirici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan KGİ 1.00'dır. Bu sonuç “Okuduğunu Anlama Testi”nin maddelerinin kapsam geçerliği olduğunu göstermektedir.

“Okuduğunu Anlama Testi”ndeki metinlerle ilgili 20 açık uçlu soru maddesi bulunmaktadır. Okuduğunu Anlama Testi” iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümde bir metin ve bu metinle ilgili 10 açık uçlu soru maddesi mevcuttur. Ölçeğin cevap anahtarının hazırlanması için öncelikle 35 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Bir Türkçe öğretmeni

eşliğinde öğrenci cevapları incelenmiş ve cevap anahtarı hazırlanmıştır. Buna göre öğrenci cevap vermediyse veya yanlış cevap vermiş ise 0 puan, öğrencinin cevabı kısmen doğru ise 1 puan, öğrencinin cevabı doğru ise 2 puan üzerinden hesaplanmıştır.

2-Ana Fikir Değerlendirme Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin “*Ana Fikir Bulma - Özetleme Formu*”na yazdıkları ana fikir ifadelerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “*Ana Fikir Değerlendirme Formu*” kullanılmıştır. Form hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiştir ve uzman görüşü alınmıştır. Altı uzman tarafından değerlendirilen “*Ana Fikir Değerlendirme Formu*” maddeleri için KGİ 1.00 olarak hesaplanmıştır. Beş maddeden oluşan formun amacı öğrencilerin okudukları bir metnin ana fikrini bir cümle ile doğru olarak ifade edebilme düzeylerini belirlemektir.

Yarı deneysel uygulamadan önce ve sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “*Ana Fikir Bulma - Özetleme Formu*”na yazdıkları ana fikir cümleleri “*Ana Fikir Değerlendirme Formu*” kullanılarak puanlanmıştır.

3-Özet Değerlendirme Formu

Doğrudan Öğretim Modeli’ne uygun yarı deneysel uygulama başlamadan önce ve tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “*Ana Fikir Bulma - Özetleme Formları*” kullanılarak metin özetleri yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metin özetlerini değerlendirebilmek için, gerekli izin alındıktan sonra, Bulut (2013) tarafından hazırlanan “*Hikâye Edici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu*” ve “*Bilgilendirici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu*” kullanılmıştır. “*Hikâye Edici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu*”na ilişkin hesaplanan KGİ 0.93, “*Bilgi Verici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu*”na ilişkin hesaplanan KGİ 0.90’dır (Bulut, 2013: 50).

Verilerin Toplanması

Yarı deneysel uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol grubundaki ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine “*Okuduğunu Anlama Testi*” uygulanmış, “*Ana Fikir-Özetleme Formu*” na ana fikir ve özet yazmaları sağlanmıştır. Bu uygulamadan alınan puanlar “*ön test puanları*” olarak nitelendirilmiştir. Aynı ölçekler, deney grubunda yapılan yarı deneysel uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına yeniden uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar ise “*son test puanları*” olarak nitelendirilmiştir.

Yarı Deneysel İşlem

Deney grubunda Türkçe derslerinde araştırmacı tarafından, Doğrudan Öğretim Modeli’ne uygun etkinlikler yapılmıştır. Uygulama süresi; ön testler, hazırlık aşaması ve son

testler dâhil toplam 14 haftadır. Kontrol grubundaki dersler sınıf öğretmeni tarafından ilköğretim Türkçe ders programına göre işlenmiştir.

Araştırmada kullanılan metinler, İlköğretim Türkçe Programı'na uygun ders kitapları, Talim Terbiye Kurulu'ndan onaylı yardımcı kitap ve dergilerden alınarak uzman görüşüne sunulmuştur. Bunlardan sınıf seviyesine uygun bulunanlar deney ve kontrol grubunda kullanılmıştır. Bu süreçte kontrol grubunda yürütülen etkinliklere yönelik herhangi müdahalede bulunulmamıştır. DÖM'e göre işlenen Türkçe derslerinde genel olarak izlenen aşamalar şunlardır:

- Önceki çalışmaların hatırlatılarak öğrencilerin güdülenmesi ve bilinenlerin harekete geçirilmesi,
- Yeni metnin sunulması, öğretmenin örnek bir çalışma yapması,
- Öğrencilerin öğretmen rehberliğinde yeni metinle ilgili uygulama yapmaları,
- Öğretmenin düzeltmeler yapması,
- Öğrencilerin bağımsız çalışmaları,
- Ürünlerin gözden geçirilmesi, gerekli durumlarda bazı uygulamaların yeniden gösterilmesi, sürecin değerlendirilmesi,

DÖM'e göre okuduğunu anlama becerilerinin öğretimi için yapılan derslerin planlanmasında, etkinliklerin belirlenerek uygulanmasında, Pechous (2012), Ness (2011), Stockard (2010), Braxton (2009), Rupley ve diğ. (2009), Coyne ve diğ. (2009), Akyol (2007) ve Koziöff, Lanunziata, Cowardin ve Bessellieu'nun (2001) araştırma ve çalışmalarından faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmasıyla ulaşılan veriler SPSS istatistik programıyla çözümlenmiştir. Ölçümlerden alınan puanlar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Puanların normal dağılım gösterip göstermediği *Kolmogrov Smirnov* testi ile incelenmiştir. Okuduğunu anlama, özetleme ve ana fikir bulma test puanları her grupta normal dağılım gösterdiğinden karşılaştırmalarda parametrik testlerden *bağımsız örneklem için t testi* kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları açıklanarak ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “ *Doğrudan Öğretim Modeli’ne göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark vardır*” cümlesiyle ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular bu bölümde açıklanmıştır.

1.Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Puanlarının İncelenmesi

Deney grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Okuduğunu Anlama	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney Grubu	Ön Test	60.24	19.06	24	-6.007	0.000*
	Son Test	74.64	12.53			

*p<0.05

Tablo 2’ye göre deney grubunun okuduğunu anlama son test puanları (\bar{X} =74.64), ön test puanlarından (\bar{X} =60.24) daha yüksektir. İstatistikî bakımdan deney grubunun okuduğunu anlama son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(24)}=-6.007$). Buna göre Doğrudan Öğretim Modeli’ne göre yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin deney grubunun okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

2.Deney Grubunun Ana Fikir Bulma Puanlarının İncelenmesi

Deney grubunun ana fikir bulma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney Grubunun Ana Fikir Bulma Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Ana Fikir Bulma		\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney Grubu	Bilgilendirici Metin	Ön Test	51.40	29.774	24	-4.018	0.001*
		Son Test	62.20	22.083			
	Hikâye Edici Metin	Ön Test	46.40	34.627	24	-4.017	0.001*
		Son Test	57.60	29.337			

*p<0.05

Tablo 3’e göre deney grubunun bilgilendirici metinlerde ana fikir bulma son test puanları (\bar{X} =62.20), ön test puanlarından (\bar{X} =51.40) yüksektir. İstatistikî bakımdan deney grubunun bilgi verici metinlerde ana fikir bulma son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı farklılık vardır. ($t_{(24)}= -4.018$).

Deney grubunun hikâye edici metinlerde ana fikir bulma son test puanları ($\bar{X}=57.60$), ön test puanlarından ($\bar{X}=46.40$) yüksektir. İstatistikî olarak deney grubunun hikâye edici metinlerde ana fikir bulma son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(24)}= -4.017$).

3. Deney Grubunun Özetleme Puanlarının İncelenmesi

Deney grubunun metin türlerine göre özetleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney Grubunun Özetleme Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Özetleme		\bar{X}	S	Sd	t	P
Deney Grubu	Bilgilendirici Metin	Ön Test	51.00	24.53	24	-8.127	0.000*
		Son Test	66.20	22.67			
	Hikâye Edici Metin	Ön Test	46.17	18.65	24	-7.512	0.000*
		Son Test	61.48	18.73			

*p<0.05

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde özetleme son test puanları ($\bar{X}=66.20$), ön test puanlarına ($\bar{X}= 51.00$) göre yüksektir. İstatistikî olarak deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde özetleme son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(24)}= -8.127$). Deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde özetleme son test puanları ($\bar{X}=61.48$), ön test puanlarından ($\bar{X}=46.17$) daha yüksektir. İstatistikî bakımdan deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde özetleme son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(24)} = -7.512$). Bu noktadan hareketle Doğrudan Öğretim Modeli'nin okuduğunu anlama becerilerinden özetlemenin gelişiminde etkili olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın İkinci Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “*Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre öğretim yapılan deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı fark vardır*” cümlesiyle ifade edilmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıda açıklanmıştır.

1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Test Puanları

Okuduğunu Anlama Son Test Puanları	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
	Deney Grubu	25	74,64	12,53			
Kontrol Grubu	24	57,25	14,84		47	4,439	0,000*

*p<0.05

Tablo 5'e göre deney grubunun okuduğunu anlama son test puanları (\bar{X} =74.64), kontrol grubunun okuduğunu anlama son test puanlarına (\bar{X} =57.25) göre daha yüksektir. İstatistikî açıdan, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(47)} = 4.439$).

DÖM'in okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmanın genel sonucu "Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan okuduğunu anlama öğretimi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir." cümlesi ile ifade edilebilir.

2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Bulma Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının ana fikir bulma son test puanları arasında metin türlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Bulma Son Test Puanlarının Dağılımı

Ana Fikir Bulma Son Test Puanları	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgilendirici Metin	Deney Grubu	25	62.20	22.08			
	Kontrol Grubu	24	29.17	17.67	47	5.766	0.000*
Hikâye Edici Metin	Deney Grubu	25	57.60	29.34			
	Kontrol Grubu	24	36.67	30.31	47	2.457	0.018*

*p<0.05

Tablo 6'ya göre deney grubunun bilgilendirici metinlerde ana fikir bulma son test puanları (\bar{X} =69.20), kontrol grubunun bilgilendirici metinlerde ana fikir bulma son test puanlarından (\bar{X} =29.17) daha yüksektir. İstatistikî bakımdan, deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde ana fikir bulma son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(47)} = 5.766$). Deney grubunun hikâye edici metinlerde ana fikir bulma son test puanları (\bar{X} =57.60), kontrol grubunun hikâye edici metinlerde ana fikir bulma son test puanlarına (\bar{X} =36.67) göre yüksektir. İstatistikî bakımdan deney ve kontrol gruplarının hikâye

edici metinlerde ana fikir bulma son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(47)} = 2.457$). Metin türleri açısından ana fikir bulma konusunda, deney grubunda DÖM'e göre yapılan okuduğunu anlama çalışmalarının etkili olduğu belirtilebilir.

3. Deney ve Kontrol Gruplarının Özetleme Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının özetleme son test puanları arasında metin türlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş; bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Özetleme Son Test Puanlarının Dağılımı

Özetleme Son Test Puanları	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Bilgilendirici Metin	Deney Grubu	25	66.20	22.67	47	6.776	0.000*
	Kontrol Grubu	24	28.23	15.79			
Hikâye Edici Metin	Deney Grubu	25	61.48	18.73	47	4.375	0.000*
	Kontrol Grubu	24	36.78	20.78			

* $p < 0.05$

Tablo 7'ye göre deney grubunun bilgilendirici metinleri özetleme son test puanları ($\bar{X}=66.20$), kontrol grubunun bilgilendirici metinleri özetleme son test puanlarına ($\bar{X}=28.23$) göre daha yüksektir. İstatistikî açıdan deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinleri özetleme son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(47)} = 6.776$).

Deney grubunun hikâye edici metinleri özetleme son test puanları ($\bar{X}=61.48$), kontrol grubunun hikâye edici metinleri özetleme son test puanlarından ($\bar{X}=36.78$) daha yüksektir. İstatistikî bakımdan deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinleri özetleme son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(47)} = 4.375$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okuduğunu anlama, metni okuduktan sonraki ana fikir bulma ve özetleme becerilerine yönelik ön test puanlarının orta ve düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Benzer olarak, Kartal ve Özteke'nin (2010) yaptığı araştırmada da, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ders programındaki ön bilgileri kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, özetleme, metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurmaya yönelik zihinsel becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yeterli düzeyde ulaşamadığı anlaşılmıştır. Ateş ve Akyol'a (2013) göre Türkçe derslerinde anlama öğretimine yeteri kadar zaman ayrılmamakta, etkin ve anlama odaklı metin okuma çalışmaları da yapılmamaktadır. Oysa okuduğunu anlama yöntemlerinin nasıl kullanılması gerektiği, bunların ne işe yarayacağı öğrencilere

öğretilmeli, öğrencilerin kendilerinden ısrarla beklenen bu becerileri nasıl kullanabilecekleri hakkında farkındalıkları artırılmalıdır (Ness, 2011).

Salters'e (2008) göre okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM) iyi bir seçenek olarak hizmet verebilir. DÖM'de yapılan öğretim; öğrencilerin herhangi bir okuduğunu anlama stratejisini bağımsız olarak kullanmayı öğrenmelerine, kolay okunan metinlerde rehberlik yaparak öğrencilerin bağımsız çalışma yapabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu modelde ulaşılmak istenen esas gaye, geliştirilmek istenen becerilerin öğrenci tarafından tek başına uygulanabilmesini sağlamaktır. Öğretmenin model olması ve rehberliği öğrenciyi sağlam adımlarla bağımsız uygulamaya götürebilmektedir. DÖM ile okuma başarısı, temel okuma becerileri, akıcı okuma, okuma tekniklerinin öğretilmesi, okuma tutumu, metin türlerini fark etme ve kelime hazinesi hususlarında olumlu sonuçlara ulaşıldığını kanıtlayan araştırmalar (Collum, 2012; Pechous, 2012; Rupley ve diğ., 2009; Stockard, 2010; Watts, 2009) mevcuttur. Bu araştırmalarda özellikle zihinsel becerilerin geliştirilmesine odaklanılmış okuduğunu anlama üzerine uygulamalar yapılmıştır. Madariaga, Martínez ve Goñi (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin yükselmesinde DÖM etkili bulunmuştur. DÖM ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmalar okuduğunu anlama konusunda yapılabilecek yerinde müdahalelerin okuduğunu anlamayı geliştirebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada, Türkçe dersi kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öğretme-öğrenme sürecine yarı deneysel uygulama ile *müdahalede* bulunulmuştur. Sonuç olarak *Doğrudan Öğretim Modeli*'ne göre yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. İlgili araştırmalarda (Bozpolat, 2012; Coşkun, 2011; Çayır, 2011; Hui ve Hwee, 2013; Thorne, Morla, Uccelli, Nakano, Mauchi, Landeo, Vásquez, Huerta, 2013; Yıldırım, 2010) sınıf içinde okuduğunu anlamaya yönelik olarak farklı strateji, yöntem, teknik ve uygulamaların kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiği anlaşılmıştır. Bu durum, karmaşık bir yapısı olan okuduğunu anlama becerilerinin, öğretim ve uygulamalarda yapılabilecek farklı müdahaleler ile gelişebileceği inancını artırmaktadır.

Deney grubunun ana fikir bulma son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksektir. Bu bulgulara göre, deney grubunda Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin, kontrol grubundaki Türkçe öğretim programına göre yapılan okuduğunu anlama etkinliklerine göre ana fikir bulma ve

özetleme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu katkıları olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç farklı araştırmaların (Graves, 1986; Akt: Jitendra ve Gajria, 2011: 8; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998; Pilten, 2007) sonuçlarıyla benzerdir. Ana fikir bulma konusunda öğrenci metinle tek başına bırakılmamalıdır, izlenecek yolda öğrenciye rehberlik edilmelidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarı deneysel uygulamadan önce belirlenen özetleme ön test puanlarının düşük ve orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Özetleme ve strateji öğretimi üzerine yapılan araştırmalar (Braxton, 2009; Bulut, 2013; Moreillon, 2007; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009; Tok ve Kaya, 2007) özetlemenin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olan bir strateji olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların temel iddiası şudur: Metinlerin ve metin yapısı ile ilgili bilgilerin kullanılması, öğrencilere özetlemenin nasıl yapılacağından doğrudan öğretilmesiyle öğrencilerin daha başarılı birer okuyucu ve öğrenen olmalarına yardımcı olmak mümkündür. Özellikle okuma alanında akranlarının gerisinde kalan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için özetleme kurallarının öğretimi desteklenmelidir.

DÖM kullanılarak farklı yaş grubundaki öğrencilere özetleme öğretimine odaklanan araştırmaların (Bean ve Steenwyk, 1984; Brown ve Day, 1983) sonuçları, öğrencilerin ardışık kuralları izleyerek özetlemeyi öğrendiklerini göstermektedir. Araştırmalarda, sınıf seviyesi değişse bile özetlemeyi öğretmek için yapılan etkinliklerin anlama ve özet yazmayı olumlu etkilediği anlaşılmıştır

Yarı deneysel uygulamada öğrencilere özetleme öğretimi yapıyla bu araştırmada deney grubunun metin türlerine göre özetleme son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde (Braxton, 2009; Friend (1994) sınıf seviyesi değişse bile özetleme üzerine yapılan öğretim etkinliklerinin hem okuduğunu anlama hem de özetleme yazma başarısında gelişme olduğunu göstermektedir. Özetleme öğretiminde Doğrudan Öğretim Modeli'nin uygulandığı bu araştırmada da yapılan etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde özetleme becerilerinin gelişmesinde olumlu katkıları olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin, özetleme becerisinin geliştirilmesini desteklemek için Doğrudan Öğretim Modeli kullanılabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama, ana fikir bulma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesini desteklemek için Doğrudan Öğretim Modeli kullanılabilir. Açıklanan sonuçlar kapsamında öğretmenler ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Doğrudan Öğretim Modeli, ilkokul dördüncü sınıflarda Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir.
- Okuduğunu anlama öğretimi ilkokulların ilerleyen sınıflarında tıpkı okuma ve yazma öğretimi gibi ele alınarak anlama öğretimi yapılmalıdır. Okuduğunu anlama becerileri sınıf ilerledikçe öğrencilerin kendiliğinden göstermeleri gereken ve öğretmenler tarafından sorgulanan beceriler olmaktan kurtarılmalıdır.
- Anlama ve okuma becerilerine yönelik durum tespitine yönelik farklı örneklem çeşidi üzerinde ulusal tarama çalışmaları yapılabilir.
- Farklı araştırmalarda okuma öncesinde ve okuma anında kullanılan okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkokulun ve ortaokulun farklı sınıflarında farklı okuma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi yeni araştırmalar yapılarak incelenebilir.

Kaynakça

- Akay, A. A.(2004). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (6. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Alvermann, D.E., Phelps, S.F. (2005). *Content reading and literacy*. Boston: Pearson/ A And B
- Ateş,S., Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretmen sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Baker. L., Brown, A.L. (2002). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (Edt.), *Handbook Of Reading Research* içinde (353-395) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerini okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 36(162)
- Bean, T.W., Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*. XVI(4) <http://jlr.sagepub.com/content/16/4/297> adresinden 20.02.2012 tarihinde indirilmiştir.

- Bozpolat, E. (2012). Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Braxton, D.M. (2009). The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth- and fifth-grade students in an urban, title 1 school. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Maryland. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304921456> adresinden 23.09.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Brown, A., Day, J. (1983). Macrorules For Summarizing Texts: The Development Of Expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22, 1– 14. www.sciencedirect.com/science/article/pii adresinden 20.06.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Bulut, P. (2013) İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin farklı metin türlerine göre kullandıkları özetleme stratejileri arasındaki benzerlikler ve farklılıkların belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui E.J. , Tarver,S.G., Jungjohann K.(2006). *Teaching struggling and at-risk readers a direct instruction approach*. New Jersey: Pearson Education
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui E.J., Tarver,S.G.(2004). *Direct instruction reading*. New Jersey: Pearson Education
- Collum, S. P. (2012). The impact of teacher attitudes and perceptions of direct instruction on student achievement in reading, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Liberty University. Lynchburg. <http://search.proquest.com/pqdtft> adresinden 15.12.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Coşkun, S.(2011). Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Coyne, M.D., Zipoli, Jr.R.P., Chard, D.J., Faggella-Luby, M., Ruby, M.,Santoro, L.E. ,Baker, S. (2009). Direct instruction of comprehension: instructional examples from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly:Overcoming Learning Difficulties*, 25(2-3), 221-245. www.tandfonline.com/loi/urwl20 adresinden 30.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

- Çayır, N. B.(2011). İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilişkili deneysel bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çeçen, M.A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. (2.Baskı) M. Özbay (Edt.) *Yazma Eğitimi* içinde (127-146) Ankara: Pegem Akademi
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Friend, R.(1994) Effects Of Strategy Instruction And Self Monitoring On Summary Writing Of College Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. City Universty of New York <http://search.proquest.com/pqdtft> adresinden 11.08.2011 tarihinde alınmıştır.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Graves, M.F., Juel, C.,Graves, B.B., Dewitz, P. (2011). *Teaching reading in the 21st century* (5. Baskı) Boston: Pearson Education.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Hollingsworth, J., Ybarra, S. (2009). *Explicit direct instruction*. California: Corwin Press.
- Hui, F.L.C. ve Hwee, N.C. K. (2013). Effectiveness of semantic cloze procedure to improve reading comprehension of weak readers in a primary school. *Journal Of The American Academy Of Special Education Professionals (JAASEP)*, WINTER, 73-118. <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream> adresinden 08.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Jitendra, A.K., Gajria, M.(2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus On Exceptional Children*. 43(8), 1-17 <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer> 08.09.2011 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Jitendra, A.K., Cole, C.L., Hoppes, M.K., Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14, 379-396. www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1057356980140403 adresinden 13.07.2011 tarihinde indirilmiştir.

- Karatay, H., Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420 www.jasstudies.com/Makaleler/936818363 adresinden 03.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Karatay, H.(2007). İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, E., Çağlar Özteke, H.(2010) İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(1), 372-380
- Kayhan, E.(2010). İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kim, T., Axelrod, S.(2005). Direct instruction: An Educators' guide and a plea for action. *The Behavior Analyst Today*. 6(2). <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer> adresinden 20.07.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Koziuff, M.A., Lanunziata, L., Cowardin, J., Bessellieu, F.B. (2001). Direct instruction: Its contributions to high school achievement. *The High School Journal*. 84(2) 54-71. www.jstor.org/stable/40364405 adresinden 11.11.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Madariagana, J.M., Martinez, E., Goni, E. (2010). Influence of the application of an ecological of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*. 43(73) www.scielo.cl/pdf/signos/v43n73/a03.pdf adresinden 12.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Marchand-Martella, N.E., Martella, R.C., Ausdemore, K. (2005). An overview of direct instruction.<http://home.blarg.net/~building> adresinden 14.07.2011 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. pisa.meb.gov.tr adresinden 20.01.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Moore, D. W. (2011). Direct Instruction: Targeted Strategies For Student Success www.ngsp.com/Portal/Downloads/Moore adresinden 20.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Moreillon, J.(2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. Chicago: American Library Association.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood*.

- Education*, 25: 1, 98-117. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.531076> adresinden 16.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Obalı, B.(2009). Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçe’de okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Oluk, S., Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194. www.kefdergi.com/pdf/cilt17_no1/183.pdf adresinden 16. 08. 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Palinscar, A.S., Brown, A. L.(1989). Instruction for self – regulated reading. *Toward The Thinking Curriculum: Current Cognitive Research. 1989 Yearbook Of The Association For Supervision And Curriculum Development*. L.B. Resnick-L.E. Klopfer (Edt.) içinde (19-39). U.S. Association For Supervision And Curriculum Development.
- Paris, S.G., Stahl, S.A. (2007). *Children's reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Pechous, D.J. (2012). Minimizing reading regression through a direct instruction summer reading program. Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview> adresinden 20.08.2012 tarihinde indirilmiştir.
- PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (2003). Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://egitek.meb.gov.tr> adresinden 20.04.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Pilten. G. (2007). Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rosenshine, B.(2008). *Five meanings of direct instruction*. Center On Innovation & Improvement. www.formapex.com adresinden 22.06.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Rupley, W. H., Blair, T.R., Nichols, W. D.(2009) Effective Reading Instruction for Struggling Readers:The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading &Writing Quarterly*, 25(2), 125-138. www.tandfonline.com/loi/urwl20 adresinden 20.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Rupley, W.H. (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggling

- reader: phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*. 25, 119 – 124. www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080 adresinden 20.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Rymarz, R.M. (2013). Direct instruction as a pedagogical tool in religious education. *British Journal of Religious Education*. 35(3). 326–341. <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2013> adresinden 30.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Salters, D.D. (2008). The effects of independent reading on the reading comprehension skills of sixth-grade students. Unpublished Doctoral Thesis. Phoenix University.
- Snel, M.J., Terwel, J., Aarnoutse, C.A.J., Van Leeuwe, J.F.J. (2012). *Effectiveness of guided co-construction versus direct instruction for beginning reading instruction*. Educational Research And Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 18(4), 353-374. 30.07.2013 tarihinde www.tandfonline.com/loi/nere20 adresinden indirilmiştir.
- Spörer, N., Brunstein, J.C., Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction* 19, 272-286. www.elsevier.com/locate/learninstruc adresinden 02.06.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Stockard, J.(2010). Promoting reading achievement and countering the “fourth-grade slump”: the impact of direct instruction on reading achievement in fifth grade. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 15(3), 218- 240. www.informaworld.com adresinden 09.08.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlilik ve geçerlilik*. (1. Baskı) Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli P., Nakano, T. Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., Huerta, R. (2013). Effects of a virtual platform in reading comprehension and vocabulary: An alternative to improve reading abilities in elementary school. *Revista de Psicología* 31 (1), 3-35. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article> adresinden 20.09.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Tok, Ş., Kaya, F.(2007). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenem stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. 176, 8-16. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi adresinden 22.07.2011 tarihinde indirilmiştir.

- Watts, L.K. (2009). The impact of explicit instruction on reading achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Walden University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview> adresinden 14.06.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yantır, N.(2011).İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, K.(2010).İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 29, 9-14. <http://sbe.dpu.edu.tr/dergi/29/2.pdf> adresinden 12.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 28-30 Eylül.

Extended Abstract

Purpose

Reading comprehension is the most important objective of the activity of reading. Teaching of the strategies and techniques to improve reading comprehension skills should be main element of the education given to create individuals who can use the language properly, can communicate effectively, express themselves correctly and look at an event from different perspectives. At school, students' reading comprehension skills should be developed for them to understand the text and receive the message in a speech and this depends on comprehension instruction. Comprehension instruction can be conducted by using different methods and techniques. There is some research showing that Direct Teaching Model can be used in comprehension instruction.

On the basis of Direct Teaching Method lie clear explanations, samples and guided applications. The basic applications of this model in teaching of reading comprehension are; (1) *Being Model*: This is usually done by teachers. The teacher demonstrates the main strategies such as finding the main idea and making inferences. Providing samples is a

technique used by teachers in Direct Teaching Model to help students conceptualize and implement reading skills and methods. (2) *Scaffolding*: Teachers gradually decrease the support they provide for the use of a strategy and in this way they provide opportunities for students to develop more in the use of this strategy. (3) *Guidance*: Provision of feedback for guidance occurs when students need to select materials out of limited number of materials for application purposes. Checking comprehension helps teachers to decide when to let students conduct independent activities. (4) *Independent Reading*: Independent reading is performed to develop students' skill of making faster decisions about which of the reading comprehension strategies to use. Utilization of independent reading opportunities by students is made possible by providing students with opportunities to use strategies and to select the strategy suitable for certain situations. Once students have mastered a strategy, their self-confidence increases and perception improves.

Conduction new research to contribute to the development of reading comprehension skill is of great importance to determine the level of reading comprehension, discuss results constructively and make suggestions for solution. The purpose of the present study is to investigate the effect of Direct Teaching Model on the reading comprehension skills of elementary school fourth graders. For this purpose, the problem statement of the study was constructed as “What is the effect of Direct Teaching Model on the reading comprehension skills of elementary school fourth graders?” and the hypotheses of the study are stated as follows:

1.1 There is a significant difference between the “Reading Comprehension Test” pretest and posttest scores of the experimental group students instructed according to Direct Teaching Model.

1.2. There is a significant difference between the experimental group students' pretest and posttest scores related to finding of main idea depending on text types.

1.3. There is a significant difference between the experimental group students' pretest and posttest scores related to summarizing depending on text types.

2.1. There is a significant difference between the “Reading Comprehension Test” posttest scores of the experimental group students and control group students.

2.2. There is a significant difference between the experimental group and control group's posttest scores related to finding main idea depending on text types.

2.3. There is a significant difference between the experimental group and control group's posttest scores related to summarizing depending on text types.

In the present study, pretest-posttest control group semi-experimental design was employed. The study group consists of 49 fourth graders attending two different classes in a state school located in Ankara. Three different data collection instruments were used in the study:

1. Reading Comprehension Test: This data collection instrument was developed by the researcher and there are two texts in the instrument, one of these texts is informative and the other one is narrative. There are 20 open-ended questions related to these texts. If the student does not give answer or gives a wrong answer, 0 point is given but if his/her answer is partially correct, 1 point is given and if it is correct, 2 points are given.

2. Main Idea Evaluation Form: Before and after the implementation of the semi-experimental application in line with Direct Teaching Model, the students in the experimental and control groups were made to write the main ideas and summaries of the texts by using “Main Idea Finding - Summarizing Form”. For the evaluation of the written main idea statements, “Main Idea Evaluation Form” developed by the researcher was used. The aim of this form consisting of five items is to determine the students’ level of accuracy in stating the main idea of a text in one sentence.

3. Summary Evaluation Form: In the evaluation of the students’ summaries written in “Main Idea Finding – Summarizing Form”, “Summary Evaluation Form for Narrative Texts” and “Summary Evaluation Form for Informative Texts” were used. The implementation of the research lasted for 11 weeks apart from 3 weeks spent for pretests, preparations and posttests. During this period, the classes of the experimental groups students were taught by the researcher according to Direct Teaching Model and the classes of the control group students were taught by their classroom teacher according to Elementary School Turkish Language course program. The texts used in the study were read by both the experimental group students and the control group students. The teacher of the control group students was asked to conduct the activities he/she normally uses while studying a text. In the experimental group, in the implementation of Turkish lessons, each stage of the class was designed and conducted according to teaching stages of Direct Teaching Model. In these lessons, instruction on finding main idea and summarizing, two of the reading comprehension skills, was given.

All the data collection instruments developed in line with the purpose of the study were administered to the experimental and control group students. The collected data were analyzed by using SPSS statistical package program. The raw scores taken from the tests administered before and after this semi-experimental application were calculated over 100

points. It was tested whether the pretest and posttest scores of the experimental and control groups exhibit a normal distribution. The results of Kolmogrov-Smirnov Z tests revealed a normal distribution of the pretest and posttest scores related to finding the main idea and summarizing ($p > .05$). As the reading comprehension, summarizing, guessing and finding the main idea test scores exhibited a normal distribution in each group, one of the parametric tests, independent samples t-test was used for comparisons. As the reading motivation scores did not exhibit a normal distribution, two of the non-parametric tests, Mann Whitney U test and Wilcoxon Test were used in comparisons.

Results and Discussions

The findings of the study can be summarized as follows: The posttest scores ($\bar{X}=74.64$) of the experimental group students are higher than their pretest scores ($\bar{X}=60.24$). Statistically, there is a significant difference between the reading comprehension posttest scores of the experimental group students and their reading comprehension pretest scores ($t_{(24)}=-6.007$, $p<0.05$). The posttest scores ($\bar{X}=62.20$) of the experimental group students related to finding the main idea are higher than their pretest scores ($\bar{X}=51.40$). A statistically significant difference was found between the experimental group students' posttest scores related to finding the main idea in informative texts and their pretest scores ($t_{(24)}= -4.018$, $p<0.05$).

The experimental group students' posttest scores related to finding the main idea in narrative texts ($\bar{X}=57.60$) are higher than their pretest scores ($\bar{X}=46.40$). The difference between the experimental group students' posttest scores related to finding the main idea in narrative texts and their pretest scores is statistically significant ($t_{(24)}= -4.017$, $p<0.05$).

The experimental group students' posttest scores related to summarizing informative texts ($\bar{X}=66.20$) are higher than their pretest scores ($\bar{X}= 51.00$). The difference between the experimental group students' posttest scores related to summarizing informative texts and their pretest scores is statistically significant ($t_{(24)}= -8.127$, $p<0.05$). The experimental group students' posttest scores related to summarizing narrative texts ($\bar{X}=61.48$) are higher than their pretest scores ($\bar{X}=46.17$). A statistically significant difference was found between the experimental group students' posttest scores related to summarizing narrative texts and their pretest scores ($t_{(24)}= -7.512$, $p<0.05$).

The experimental group students' posttest reading comprehension scores ($\bar{X}=74.64$) are higher than the posttest scores of the control group students ($\bar{X}=57.25$). The difference

between posttest reading comprehension scores of the experimental group students and those of the control group students is statistically significant ($t_{(47)} = 4.439$, $p < 0.05$).

The experimental group students' posttest scores related to finding the main idea in informative texts ($\bar{X} = 69.20$) are higher than those of the control group students ($\bar{X} = 29.17$). The difference between the experimental group students' scores related to finding the main idea in informative texts and those of the control group students was found to be statistically significant ($t_{(47)} = 5.766$; $p < 0.05$).

The experimental group students' posttest scores related to summarizing informative texts ($\bar{X} = 66.20$) are higher than those of the control group students ($\bar{X} = 28.23$). This difference was found to be statistically significant ($t_{(47)} = 6.776$; $p < 0.05$).

Conclusion

In light of the results of the study, some suggestions were made. These suggestions can be summarized as follows:

In the current study, activities aiming to develop reading comprehension, main idea finding and summarizing skills of the students were conducted in compliance with Direct Teaching Method and positive results were obtained. Thus, this model can be used in Turkish Language classes in elementary fourth grades by teachers to enhance students' reading comprehension skills. Great emphasis is put on teaching of reading and writing in the early years of elementary education in Turkey. In the current study, text-based activities to show how main idea finding and summarizing should be conducted to improve reading comprehension skills were used for instruction. Like writing, reading comprehension should be put more emphasis in the further years of elementary education. When the education proceeds towards higher grades, the responsibility of improving reading comprehension is left to students' shoulders and this should be changed.

During the implementation process of the current study, informative and narrative texts were used to improve reading comprehension skills. The experimental group students got higher scores from main idea finding and summarizing activities conducted on informative texts than the scores they got from narrative texts. In order for elementary school students to improve their reading comprehension skills better, particularly in Turkish Language lessons, activities to raise students' awareness of text types should be conducted.

New research may look at main idea finding and summarizing skills separately within the context of activities to be designed and implemented according to Direct Teaching Model at different grades.