

**İNCELE-SORGULA-OKU-TEKRAR ET-GÖZDEN GEÇİR
TEKNIĞİNİN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BAŞARISI VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI
ÜZERİNE ETKİSİ: YİBO ÖRNEĞİ***

Ayten İFLAZOĞLU SABAN**
Aslı Ayşe AYÇİN***

ÖZET

Bu deneysel çalışma, yatılı ilköğretim bölge okulu 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında incele- sorgula- oku- tekrar et-gözden geçir (İSOTEG) tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Adana ili Feka ilçesinde bulunan iki yatılı ilköğretim bölge okulundaki toplam 50 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülen çalışma 12 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarına “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” öntest, sontest ve kalıcılık olarak verilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, başarı testi sontest ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; okumaya yönelik tutum ölçeği “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumayla ilgili genel görüşler” ve “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutlarında sontest puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık puanları açısından istatistiksel olarak deney grubu lehine “okumayla ilgili genel görüşler”, “okumanın duyuşsal etkileri” boyutlarında anlamlı fark bulunmuşken, “okumanın gelişmeye etkileri” alt boyutunda kalıcılık puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler İSOTEG tekniği sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, okumanın zevkli hale geldiğini, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını kısacası bu tekniğin başarılarını artırdığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İSOTEG tekniği, okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, Türkçe öğretimi.

* Bu çalışma, Aslı Ayşe Ayçin tarafından Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Ayten İflazoğlu Saban danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının özetidir.

** Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

*** Lisansüstü Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

The effect of Survey-Question-Read-Recite-Review (SQ3R) Technique on Academic Achievement and Retention Points in Reading Comprehension and attitudes towards reading of the fifth grade students: (YİBO Sample)

ABSTRACT

This experimental study is aimed to put forward the effects of survey- question-read-recite- review- (SQ3R) technique on the academic achievement and the retention points in the reading comprehension and the attitudes towards reading of fifth grade students in Turkish course who attends Local Elementary Boarding Schools. The experiment is conducted on 50 5th grade students in total who attend two YİBO schools in Feke, in Adana, in 2007-2008 educational year and fall semester. The study which consists of one experimental group and one control group, has taken 12 weeks. “The Reading Comprehension Test” and “The Attitude Scale for Reading”, pre-test, post test, and retention test are applied to both control and experimental groups. In the collection of the qualitative data, a semi-structured interview form is used. According to data which are obtained at the end of the study, statistically significant difference was found in the pre-test, post-test and the retention test scores in favor of the experimental group. But there was no significant difference in the analysis of the reading attitude scale according to the post-test scores which also includes subdivisions of “the effect of reading on development”, “general views about the reading”, and “affective effects of reading”. While there was a significant difference in favor of the experimental group in terms of retention test scores of the reading attitude scale including “general views about the reading”, and “affective effects of reading”, there was no significant difference in “the effect of reading on development”. According to results obtained from the semi-structured interview form; the students state that, owing to SQ3R technique, they better understand what they read, they get more pleasure in reading, and they more willingly participate during the classes since they understand the texts, and briefly, this technique has increased their achievement.

Key Words: SQ3R technique, reading comprehension, attitudes towards reading, teaching Turkish.

1. GİRİŞ

Eğitim, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için eğitim ve öğretim sürecinden geçerler. Günümüzde büyük ya da küçük bütün devletler toplumlarının eğitimi için giderek artan düzeylerde çaba göstermektedir. Bununla beraber gelişmiş devletlerin eğitime daha fazla önem verip yatırım yaptığı gözlenirken; gelişmemiş ülkelerin eğitime gereken önemi vermedikleri ve daha az yatırım yaptıkları gözlenmektedir (Barutçugil, 2002).

Türkiye’de temel eğitim demek ilköğretim demektir. İlköğretim, toplumdaki tüm vatandaşların sahip olmaları gereken belli düzeyde ve nitelikteki ortak bilgi, beceri ve davranışların kazanıldığı öğretim basamağını

ifade eder. Örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim, bireylere karşılaşacakları sorunları çözmeye, toplum değerlerine uyum sağlamada, toplum kurallarına uymak için temel yeterlikleri kazandırmada, bireyin yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında, kazanılan bilgi ve becerilerin diğer eğitim basamaklarında kazanılacak bilgi ve becerilerin temelini oluşturmada önemli bir yere sahiptir (Gürkan ve Gökçe, 1999; Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000).

Bireylere belli bir çağda (7–14 yaş), belli bir sürede verilmesi öngörülen eğitim, sekiz yıllık temel eğitimdir ve bu eğitim "ilköğretim okulları"nda yürütölmektedir (Sözer, 2000). Türkiye’de 1997 yılında 4306 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının eğitimde ekonomiklik, sosyal ve coğrafi koşullar ile öğrenci mevcutlarının yoğunluğu gibi nedenlerle farklı uygulamaları vardır. Bunlar taşınabilir eğitim, ikili öğretim, yatılı eğitimdir. Bu araştırmamızın konusu olan yatılı eğitim, köylerde yaşayan, zorunlu eğitim çağındaki çocukların da ilköğretimden yararlanabilmeleri için yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) yürütölmektedir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/ari.htm>).

Günümüzdeki anlamıyla ilköğretim çağındaki çocukların, eğitim alma haklarını sağlama amacını güden YİBO’ların temelleri Cumhuriyetin kuruluş yıllarına kadar uzanmaktadır. Atatürk, 1 Mart 1923 tarihindeki Türkiye Büyük Millet Meclisi açılış konuşmasında ilköğretim yatılı okullarına ihtiyaç olduğunu belirterek hedef göstermiş, devamında 1923 – 1933 yılları arasında bütçeleri elverişli illerde ve daha sonra ilçe ve bucak merkezlerinde ve 1940 yılından itibaren de merkezi durumda olan köylerde bu okullar açılmaya başlanmıştır (Dikmen, 1990). Böylece ülkenin en ücra köşesindeki bireylerin de eğitim-öğretimden yararlanması sağlanmaya çalışılmıştır.

Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarma görevini üstlenen eğitim ve dolayısıyla da eğitimin en önemli aracı olan ana dil eğitimi, en eski dönemlerden beri vardır ve bu misyonunu sürdürmektedir. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, bireylerin büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır (Aksan, 2000; Adalı, 2004; Combs, 2006). Ana dilini etkili ve düzgün kullanma da, iyi bir ana dil eğitimi almakla mümkündür (Sever, 2004; Ünalın, 2001; Öz, 2003).

Anadil eğitimi, özellikle ilköğretimde tüm derslerin temelini oluşturur. Çünkü anadilinde yetkinliğe ulaştıka düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki derslerini de büyük

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

ölçüde başaracaktır (Temur, 2001; Yılmaz, 2002, 2006). Bu nedenle ülkemizde öğrencilere anadilimizin temel becerilerini kazandırma sorumluluğunu üstlenen Türkçe öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2004). Okullarda verilen Türkçe öğretimi ile öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, okuma ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir (MEB, 2005). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi Türkçe dersinde gerçekleşmektedir.

Konuşma ve dinleme becerilerini içinde bulunduğu sosyal çevreden edinen çocuk, okula başladığı gün bu becerilerin yanında okuma ve yazma becerilerini de kazanır. Okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır. Öğretmenler okuma çalışmalarlarıyla öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisi kazandırmaya çalışmaktadırlar (MEB, 2005). Çünkü okulda öğrenme büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır.

Öğrenciler metinleri anlam aramak ya da bilgi ihtiyaçlarını gidermek için okurlar, yani basılı metin öğrenciye anlam ifade etmedikçe öğrenme aracı olarak kullanılamaz. Bu yüzden okuduğunu anlama öğretme ve öğretim etkinliklerinin temel unsurlarından biridir. Bunun için okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünleştirmek ve öğrencilerin okuma amaçları ile ilişkilendirmek gerekir (Akyol, 2006; Grabe ve Stoller, 2002).

Türkçe dil becerilerinden olan okuma etkinliği ile öğrenci, çeşitli yaşantılar edinir ve elde ettiği yaşantıları sosyal hayatta amacına uygun şekilde kullanır. Öğrenci edindiği bilgileri arkadaşlarıyla paylaşma imkânı bulduğunda çok daha mutlu olur. Bu duygu, yeni okuma eylemlerine zemin hazırlar. Bunun sonucu olarak öğrenci, sosyal ve psikolojik bakımdan olgunlaşma sürecine girer. Böyle bir öğrenci, kendisiyle ve çevresiyle barışık olarak sosyal hayata daha etkin bir şekilde katılır (Calp, 2005). Günümüz bilgi çağıdır ve edinilen bilgiler genellikle kitaplar, gazeteler, ansiklopediler vb. yazılı materyallerden sağlanır. Ayrıca günlük yaşamımızın büyük çoğunluğu da okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden ibarettir. Okuma, eğitim hayatımızda bilgi edinme yollarından biridir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997). Ayrıca yaratıcı, üretken ve eleştirel bir düşüncenin oluşması, bilgili, görgülü, saygılı, uygar ve çağdaş olarak adlandırılan, içinde bulunduğu çağın özelliklerini taşıyan insan tipinin oluşması okuma becerisinin kazanılmasıyla gerçekleşebilecektir. Öğrencinin okuma becerisi kazanması gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında kendine gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil,

matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Kısacası okuma, eğitimin tüm basamakları için belkemiğini oluşturmaktadır (Calp, 2005; Demirel, 2004; Öz, 2003; Sever, 2004). Ancak uluslararası düzeyde yapılan “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)” ve “PISA (Program for International Student Assessment)” okuma çalışmalarını değerlendirme sonuçları bu beceri alanında ülke olarak zayıf olduğumuzu ortaya koymaktadır.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından 2001 yılında “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)” ile Türkiye’nin de aralarında olduğu 35 ülkede İlköğretim 4. sınıf (9 yaş) öğrencilerinin okuma becerileri düzeyi ve zaman içerisindeki gelişimi incelenmiştir. PIRLS sonuçlarına göre Türkiye’de dördüncü sınıf öğrencileri 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye’nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür. En yüksek puana sahip ülke İsveç’tir. Türkiye’den daha kötü durumda olan ülkeler arasında Makedonya, Kolombiya, Arjantin, İran ve Fas bulunmaktadır. Ortalamanın altında bir başarı gösteren Türkiye, bilgiyi elde etme ve kullanma sorularında okuma deneyimi sorularına göre daha başarılıdır. Okuma becerileri alt, orta, üst ve üst %10 olarak dört dilime ayrılmıştır. PIRLS 2001’de değişik dilimlere ait verilen 24 örnek sorunun hepsinde Türkiye, Uluslararası Ortalamanın Belirgin Derecede Aşağısında Ülkeler listesinde yer almaktadır (<http://timss.bc.edu/PIRLS2001.HTML>). Bir diğer araştırma olan PISA (Program for International Student Assessment) yani Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı 2003 projesinde okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarı puanına sahip ülke 543 puanla Finlandiya’dır. Kore, Kanada, Avustralya, Lihtenştayn sıralamada bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 375 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye’nin okuma alanındaki ortalaması ise 441 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland’dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir. Bunun yanı sıra Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelerden daha yukarıda gözükmektedir. Türkiye yukarıda adı geçenlerin dışındaki tüm ülkelerden daha düşük performans göstermektedir.

Okuma alanındaki bu performans düşüklüğü ne yazık ki okullarda yeterince dikkate alınmamaktadır. Öğrencilerin anadilleri olan Türkçe dersinde bile mekanik okuma yaptıkları, okumayı anlamadan bağımsız olarak gerçekleştirdikleri araştırmacılarca vurgulanmaktadır (Demirel, 2004; Güneş, 1997; Güteryüz, 2000; Tazebay 1997). Ayrıca okuduğunu anlamanın öğretilbileceği görüşüne rağmen, özellikle ilköğretimin birinci kademesindeki öğrenciler okuduğunu anlamada güçlük çekmektedir (National Center for

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

Education Statistics, 2004; Akt. Caccamise ve Snyder; 2005). Caccamise ve Snyder'in Amerika'dan aktardıkları bu sonuçlar Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarında da değişmemektedir.

Sever (2000) ortaöğretim düzeyinde yaptığı bir araştırma sonucunda, dil becerilerinden olan "okuduğunu anlama gücü"ne ilişkin kazanımların yeterli düzeyde gerçekleştirilemediğini belirlemiştir. Bu durumun ilköğretim düzeyinde de farklılaşmadığı Erginer (1998) tarafından yapılan "ilköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi" isimli çalışmasında ortaya çıkmış ve öğrencilerin hedef becerileri gerçekleştirme dereceleri oldukça düşük bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterince gelişmediğinin işaretidir. Oysa okuma ve okuduğunu anlama becerileri, öğrenme için önemli ve fazlası ile gerekli beceriler olduğu için okuma ve anlama ile ilgili becerilerin geliştirilmesi gerekir. Okuyan, okuduğunu anlayan öğrencinin ufku genişler, olay ve durumlar karşısında konuyu değişik bakış açılarıyla değerlendirmeyi başarır. Kendisine yöneltilen sorulara karşı kitaptaki bilgileri aktararak yanıt vermez, okuduğu kitaptan edindiği bilgilerden yararlanarak sorunun soruluş amacına yönelik yanıt verir (Schoot, Vasbinder, Horsley, ve Lieshout, 2008).

YİBO'larda ailelerinden uzakta hem yeni hayatlarına hem de okullarındaki derslere uyum sağlamaya çalışan öğrenciler, tıpkı ilköğretim okullarında okuyan yaşlıları gibi, okuduğunu anlamada güçlük çekmekte; bu durum hem öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine hem de okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bunun için araç ders olan Türkçe dersinde hem okuduklarını anlamaya yönelik çalışmalar yapmaya hem de Türkçe dersinin okumaya ilişkin işlevini yerine getirebilmesi için öğrencilerin okumaya yönelik ilgi, tutum vb. duyuşsal özelliklerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bloom, (1995) duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki bilişsel başarı değişkeninin yaklaşık dörtte birini açıklayabilme gücünde olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, ilköğretimde öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilgili olan tutumlarının incelenmesi gerekmektedir (Bloom, 1995).

Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığınca 2005 yılında yapılan program geliştirme çalışmaları ile birlikte ön plana çıkan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı incelendiğinde öğrenme "bilginin sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesini kapsayan bir süreç olarak göze çarpar. Bu bağlamda birey kendi düşüncelerini de kullanarak, kavram ve bilgileri anlamlandırmakta değişik yorumlar yaparak onları yapılandırmaktadır (MEB, 2005). "Yapılandırmacılık", bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını

anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler. Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur (Özden, 2003).

Yazılı bir metni anlamak tabii ki karmaşık bir iştir. Çünkü yazılı metinde önce yazıyı, yazıdaki düğüm noktalarını çözmek gerekir (Pressley, 2006; Roberts, Torgesen, Boardman, Scammacca, 2008). Bir başka deyişle yazılı bir metni anlayabilmek için ilk olarak yazı işaretlerini daha sonra da bu işaretlerle birlikte yazıda iletilmek istenen şeyi anlamaları gerekmektedir. Bunu başarmak da disiplinli bir çalışma ve etkili bir eğitimden geçmekle mümkündür. Çünkü bu disiplin ve eğitimden uzak yetişen öğrencilerin anlam yükleyemedikleri cümle yığınlarını ezberleme uğraşları öğrenmeyi onlar için eziyetli bir süreç haline getirmektedir, bununla da kalmayıp ezberlenen bilgiler zaman içinde kaybolup gitmekte, öğretim sürecinin hedeflerine ulaşamamaktadır. Kısacası öğrenmede kalıcılık sağlanamamaktadır. Öğrencileri anlam yükleyemedikleri cümlelerle boğuşmaktan kurtarmak, öğrenme sürecini başa çıkılabilir ve keyifli bir hale getirmek için bu araştırmada İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir (İSOTEG) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik Robinson (1941) tarafından geliştirilmiş ve literatürde Survey- Question- Read- Recite- Review sözcüklerinin baş harflerinden SQ3R olarak geçmektedir.

İSOTEG okuduğunu anlamada kullanılan eski bir tekniktir ve ilköğretim yıllarında öğrenilebilecek bir tekniktir (Senemoğlu 2001). Çünkü bu teknik oldukça basit ve açık adımlardan oluşmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu teknik sayesinde yeni kazanmaya başladıkları düşünme becerilerini de rahatlıkla kullanabilirler. İSOTEG tekniğinin okuduğunu anlamayı geliştirmede belki de en önemli faydası öğrencileri metinle ilgili sorular sormaya yönlendirmesi ve öğrencilerin bilişsel sürece aktif olarak katılmasını sağlamasıdır (Gunning, 2003; Houtveen ve Van de Grift, 2007; Kıroğlu, 2002). Anderson (1980; Akt. Fisher, 1985) İSOTEG tekniğinin okuma teknikleri içerisinde herkesçe bilinen bir teknik olduğunu ve diğer tekniklerin bu tekniğin bir uyarlaması şeklinde geliştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca bu tekniğin en önemli özelliğinin soru oluşturma ve oluşturulan soruların yanıtlanması olduğunu belirtmiştir.

İSOTEG tekniğini kullanma, muhtemelen materyali hatırlamayı ve anlamayı daha çok artıracak değişik bir okuma yapmayı sağlar (Cooperman, 1996; Brandshaw, 1998; Swennumson, 1992). Başka bir deyişle bu tekniği kullanma, bilgiyi kısa süreli bellekten, uzun süreli belleğe taşımaya yardım eder, bilgiyi belleğe kayıt etmek ve hatırlamak için beyin yeteneğini geliştirir.

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

Bu bağlamda “İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir İSOTEG” tekniği 2005 yılından bu yana uygulanmaya başlanan öğretim programında yer alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da özelliklerine uymaktadır. Bu teknik önceki bilgiyi harekete geçirmek ve yeni bilgiyle birleştirmek, materyali daha aktif bir şekilde okumak, konuya karşı merak uyandırmak ve konuya odaklanmak için sorular oluşturmak, kavrama ve hatırlama için gerekli işleme sürecini başlatmak, öğrencinin kendi kavrama düzeyini kontrol etmek ve test olmaya hazırlanmak için ideal bir tekniktir. Böylece birey öğrenme sürecine aktif olarak da katılmış olur. Robinson’un (1970) yaptığı araştırmada İSOTEG tekniğinin uygulanmasından önceki başarı oranı, okuma hızında yüzde 34 iken, yöntem uygulandıktan sonraki oran yüzde 56’ya yükselmiştir; anlamadaki oranlar ise yüzde 43’ten, yüzde 53’e yükselmiştir (Akt. Kiroğlu, 2002).

İSOTEG, öğrencilere öğretimsel ve genel amaçlı metinleri okuma-anlama ve yazılı metinlerden etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlamayı tasarlayan bir dizi etkinliği içermektedir. “İncele” ve “sorgula” basamağında yapılan etkinlikler dikkati okuma materyali üstüne çekmekte ve ön bilgileri harekete geçirmektedir. “Gözden Geçir” ve “Tekrar Et” bilgiyi anlamlandırarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini sağlamakla birlikte, bilginin kolay bir biçimde geri getirilmesine de (hatırlanmasına) yardım eden önemli etkinliklerdendir. (Senemoğlu, 2001)

İSOTEG öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren, bilgiyi örgütlemesini sağlayan bir tekniktir. Bu teknik, değişik adımlarla materyalin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini garanti eder (Rubin ve Mcneil, 1987; s.160; Akt. Tok, 2003). İSOTEG, somut bir eylem planı ve yapı sağlama yoluyla, okuma görevleri boyunca kontrol duygusu sağlar ve yeni bilgiyi belleğe kayıt etme ve bellekten çağırma kuvvetlendirir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde “İSOTEG” okuma tekniğini kullanma yoluyla; öğrenciler kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak bilinçli öğrenici durumuna gelir, öğrenmedeki verimliliği artırır, bağımsız öğrenebilme becerisi kazanır, isteyerek ve zevk alarak öğrenirler. İsteyerek ve zevk alarak okuma yapan öğrenciler derste yer alan etkinliklere daha çok katılır ve bu durum onların okumaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde artırır. Ayrıca, “İSOTEG” tekniğinin kullanılmasının, okuduğunu anlama becerisi kazandırmada oldukça yararlı sonuçlar verdiği araştırmalarla da desteklenmektedir (Butler,1983; Fisher, 1985; Gustafson ve Pederson,1984; Paporello, 1991; Swennumson, 1992; Cooperman, 1996; Brandshaw, 1998; Kiroğlu, 2002; Defrance, 2002; Hedberg, 2002; Al-Shaye, 2002; Tok, 2003;).

Bu çalışmaların araştırma sonuçları İSOTEG tekniğinin öğrenme ve öğretme üzerinde etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir. Bununla beraber yapılan araştırmaların çoğunun ortađđretim ve yüksek ğretim, çok az bir kısmının ilköğretim düzeyinde ve ilköğretim birinci kademedede ve normal ğretim ya da ikili ğretim yapılan okullarda yapılmış olması İSOTEG tekniği konusunun YİBO'larda incelemeye değer bir konu olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi; "İSOTEG tekniğinin yatılı ilköğretim bölge okulu 5.sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarı ve kalıcılık puanları ile okumaya ilişkin tutumları üzerine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilebilir.

2. ARAşTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; yatılı ilköğretim bölge okulu 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında İSOTEG tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1.Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testi ntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol altına alındığında kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3.Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun Okumaya Yönelik Tutum leği "Okumanın Gelişmeye Etkileri" alt leği ntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4.Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun Okumaya Yönelik Tutum leği "Okumanın Duyuşsal Etkileri" alt leği ntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun Okumaya Yönelik Tutum leği

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

“Okumayla İlgili Genel Görüşler” alt ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Gelişmeye Etkileri” alt ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

7. Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumanın Duyuşsal Etkileri” alt ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

8. Denence: İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile bu tekniğin kullanılmadığı kontrol grubunun Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “Okumayla İlgili Genel Görüşler” alt ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deneyisel uygulamayla ilgili bu denencelerin yanında, aşağıdaki soruya da yanıt aranmıştır:

Soru 1: Türkçe derslerinin okuduğunu anlama çalışmalarını İSOTEG tekniği ile işleyen deney grubundaki öğrencilerin dersin bu teknikle işlenmesi hakkındaki görüşleri ve İSOTEG tekniği ile ilgili düşünceleri nelerdir?

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada İSOTEG tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin akademik başarı ve kalıcılık puanları ile okumaya ilişkin tutumları üzerine etkisi incelendiğinden çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda dersler İSOTEG tekniği, kontrol grubuna ise mevcut programın öngördüğü etkinlikler doğrultusunda yürütülmüştür.

3. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2007–2008 öğretim yılı güz döneminde Adana ili Feke ilçesinde bulunan iki YİBO okulu ve bu okullardaki iki 5. sınıfta okuyan toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 12’si kız 14’ü erkek toplam 26, kontrol grubu ise 12’si kız, 12’si erkek toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, kişisel bilgiler formu ve Güngör (2005) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Sözü edilen ölçme araçlarının geçerlik-güvenilirlik çalışmaları, alt başlıklar altında aşağıda yer almaktadır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi: Öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin akademik başarılarını belirlemeye yönelik kullanılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” araştırmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, tekniğin uygulamasında içeriğin resimlerle ilişki kurularak yorumlanabilmesi için başarı testi metninin hazırlanmasında resimli metinler arasından seçim yapılmıştır. Hedef davranışlar doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla, işlenecek her konunun kazanımı ve İSOTEG tekniğinin uygulama basamakları (incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir) dikkate alınarak toplam 33 maddelik denemelik formu hazırlanmıştır. Denemelik form 105 altıncı sınıf YİBO öğrencisine dağıtılmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir.

Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi 0.20’nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır. Sonuçta 5 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmış ve 28 maddelik test elde edilmiştir. Testin ortalama güçlüğü 0.61, KR 20 alfa değeri ise 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmede Güngör (2005) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç alt faktör “Okumanın Gelişmeye Etkileri (11 madde)”, “Okumanın Duyuşsal Etkileri (6 madde)”, “Okumayla İlgili Genel Görüşler (7 madde)” ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi yapıya sahip olup; ölçekte yer alan her madde “5=Tümüyle Katılıyorum”,

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

“4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum”, “1=Hiç Katılmıyorum” şeklide derecelendirilmiştir. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Okumanın Gelişmeye Etkileri alt ölçeği için 0.74, Okumanın Duyuşsal Etkileri alt ölçeği için 0,77 ve Okumayla İlgili Genel Görüşler alt ölçeği için ise 0.70’dir.

Kişisel Bilgiler Formu: Bu çalışmada kullanılan “Kişisel Bilgiler Formu”, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Bu formda, öğrencilerin cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, evde oturan kişi sayısı, evde konuşulan dil, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleği ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde uygulanan İSOTEG tekniği ve yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda 5 soru bulunmaktadır.

3. 4. Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması

Deney grubunda işe koşulan İSOTEG tekniği ile kontrol grubunda mevcut program doğrultusunda işe koşulan öğretim etkinliklerinin uygulama aşamaları aşağıda alt başlıklar altında yer almaktadır.

İSOTEG Tekniği: İSOTEG tekniği öğrencilere, Türkçe dersi öğretim programıyla bütünleştirilerek, o dersin bir parçası olarak öğretilmiştir. Bu yolla öğrenciler, hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de İSOTEG tekniğini öğrenmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmaktan çok model olmuştur. Öğretmen sesli düşünerek sorular sormuş, açıklamalar yapmış, tahminlerde bulunmuş ve tekniği uygulayarak öğrencilere öğretmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen bu tekniği tüm özelliklerine bağlı kalarak olması gerektiği biçimde uygulamıştır. Ayrıca öğretmen İSOTEG tekniğiyle ilgili bilgiler vermiş, öğrencilere de tekniği doğru biçimde uygulamasını yaptırmıştır, bu uygulama sırasında öğrencilerle aşağıda verilen basamaklar izlenmiştir.

1. Öncelikle uygulama Türkçe dersi programı çerçevesinde yürütüleceğinden Türkçe ders kitabı temel kaynak olarak alınmıştır. Bu kapsamda kitapta işlenmesi önerilen okuma parçaları kullanılmıştır.

Öncelikle öğrencilere İSOTEG Çalışma Formu dağıtılmıştır. Daha sonra kendilerinden ilgili okuma parçasını açmaları istenmiş ve okuma parçası doğrultusunda bu formun ilk sayfasını bireysel olarak doldurmaları sağlanmıştır.

İSOTEG Çalışma Formu



Birkaç dakika içinde metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayalım.

a. Metnin adı nedir?

.....

b. Başlığı okuyalım ve bu konuyla ilgili bildiklerimizden 4 tanesini yazalım.

.....
.....
.....
.....

c. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili kısaca yazalım.

.....

d. Metnin ne hakkında olduğunu bir ya da iki cümle ile açıklayalım.

.....

Bu sayfadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra öğretmen tarafından gerekli dönütler verilmiş ve ikinci aşama olan sorgulamaya geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerden bir önceki çalışmada belirlenen ana ve alt başlıkları soru haline getirmeleri istenmiştir. Bunu için İSOTEG çalışma formundaki sorgulama bölümüne geçilir.

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

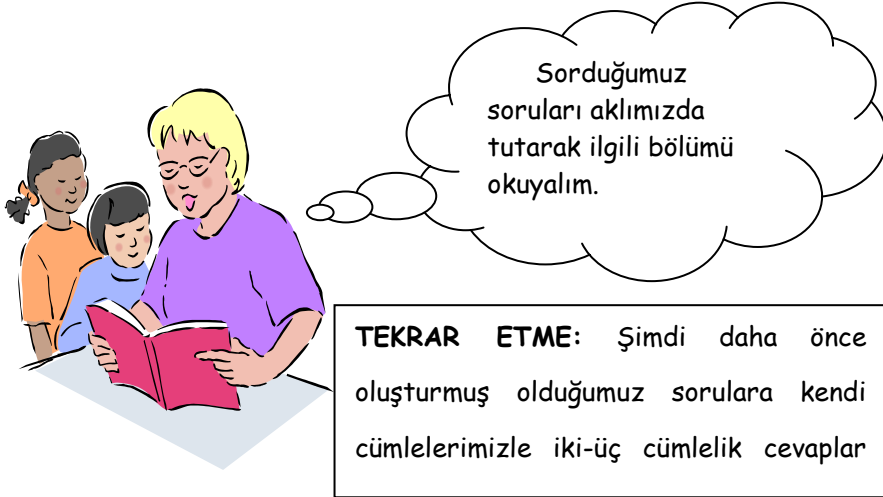


SORGULAMA: Başlıktan ve resimlerden yola çıkarak, yukarıda belirttiğiniz konuları "kim, nerede, ne, ne zaman, niçin ve nasıl" kelimelerini de kullanarak soru halinde aşağıya yazalım

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

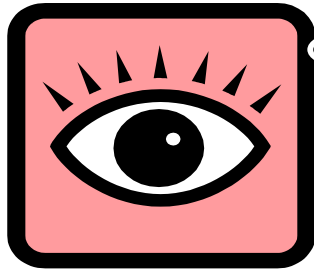
Bu aşamada yine gerekli açıklamalar yapılır ve sonraki aşamaya geçilir.

OKUMA: Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ilgili bölümü okuyun.





Cevaplar yazıldıktan sonra yeniden dönüt verilir, gerekli düzeltmeler yapılır.



GÖZDEN GEÇİRME:
Metnimizi sorularımızın
yanıtlarını kontrol etmek
için tekrar gözden
geçirelim.

Tekrar düzetme ve dönütlerle okuma-anlama çalışması bitirilir.

Kontrol Grubunda Kullanılan Öğretim Etkinlikleri: Bu gruba öğretmenleri tarafından öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler yaptırılır. Bu etkinlikler parçanın öğretmen tarafından okunması sonra öğrencilerin paylaşarak sesli okuma yapıp metnin anlama çalışmalarının cevaplanması şeklinde özetlenebilir.

3. 5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma 7 hafta boyunca haftada 6 saat olan Türkçe derslerinin okuduğunu anlama çalışmalarında İSOTEG tekniği kullanılarak yürütölmüştür. Okuduğunu anlama başarı testi ve okumaya yönelik tutum

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

ölçeği uygulamanın başında öntest, uygulamanın sonunda sontest ve uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra kalıcılık testi olarak verilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları üzerinde istatistiksel işlemlere geçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ve okumaya yönelik tutum ölçeği öntest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puan ortalamaları ($t(48) = .952, p > .05$) ile okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri ($t(48) = .254, p > .05$); okumanın duyuşsal etkileri ($t(48) = 1.788, p > .05$) okumayla ilgili genel görüşler ($t(48) = 264, p > .05$); alt ölçek ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılaşma olmamakla birlikte grupların öntest ortalamaları arasındaki küçük farkı ortadan kaldırabilmek için bir sonraki analizlerde güçlü bir analiz olan kovaryans analizi kullanılmıştır. Bir başka deyişle deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin, kullanılan teknikle ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan görüşme sonucundan elde edilen nitel veriler, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

4. BULGULAR

Grupların başarı testi öntest ve sontest puanlarına ait istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde grupların öntest puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre gruplar arasında öntest puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(48) = .952, p > .05$). Bununla birlikte Tablo 1’de deney grubunun sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamasına göre yükseldiği, kontrol grubunun ise sontest puan ortalamasının önteste göre düştüğü görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		F	p
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SH		
Deney Grubu	26	Öntest	12.53	3.67			171.253	.000
		Sontest	20.96	3.09	21.28	.465		
Kontrol Grubu	24	Öntest	13.64	4.46				
		Sontest	12.79	3.69	12.45	.485		

Kovaryans analizi sonucunda, İSOTEG tekniğinin kullanıldığı deney ve tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [F (1,47)= 171.253; p=.000]

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri sontest-kalıcılık testi puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalaması ile kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest- Kalıcılık Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Kalıcılık Testi Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları		F	p
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SH		
Deney Grubu	26	Sontest	20.96	3.09			4.058	.050
		Kalıcılık	21.38	2.86	17.70	.228		
Kontrol Grubu	24	Sontest	12.79	4.46				
		Kalıcılık	12.92	3.73	16.90	.241		

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

Tablo 2 incelendiğinde her iki grubun kalıcılık puan ortalamalarında sonteste göre bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu yükselmenin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi kullanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde, grupların sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir [F (1, 47)= 4.058; p=.050)

Grupların okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri, okumanın duyuşsal etkileri, okumayla ilgili genel görüşler alt ölçek öntest ve sontest puanlarına ait istatistikler Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde grupların öntest puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre gruplar arasında öntest puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [okumanın gelişmeye etkileri (t(48) =.254, p>.05)); okumanın duyuşsal etkileri t(48) =1.788, p>.05) okumayla ilgili genel görüşler t(48) =264, p>.05)]. Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sontest ortalama puanlarının bazı alt ölçeklerde birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Ölçeklerine ilişkin Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

OYTÖ Alt Boyutu	Gruplar		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		F	p
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SH		
Okumanın gelişmeye etkileri	Deney (N=26)	Öntest	3.63	.588			.092	.763
		Sontest	3.68	.499	3.69	.102		
	Kontrol (N=24)	Öntest	3.68	.721				
		Sontest	3.66	.736	3.65	.107		
Okumanın duyuşsal etkileri	Deney (N=26)	Öntest	3.65	.943			.318	.575
		Sontest	4.03	.434	4.09	.109		
	Kontrol (N=24)	Öntest	4.08	.729				
		Sontest	4.06	.733	4.00	.114		
Okumayla ilgili genel görüşler	Deney (N=26)	Öntest	3.45	.675			.756	.389
		Sontest	3.35	.406	3.36	.101		
	Kontrol (N=24)	Öntest	3.50	.793				
		Sontest	3.50	.797	3.48	.105		

Kovaryans analizi sonuçları, grupların öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin okumaya yönelik tutum ölçeğinin bütün alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir [okumanın gelişmeye etkileri $F(1,47) = .092$; $p > .05$; okumanın duyuşsal etkileri $F(1,47) = .318$; $p > .05$, okumayla ilgili genel görüşler $F(1,47) = .756$, $p > .05$].

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri, okumanın duyuşsal etkileri, okumayla ilgili genel görüşler alt ölçeklerinden elde ettikleri sontest-kalıcılık

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması ile kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Ölçeklerine ilişkin Sontest-Kalıcılık Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Kalıcılık Testi Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

OYTÖ Alt Boyutu	Gruplar		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalamaları		F	p
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SH		
Okumanın gelişmeye etkileri	Deney (N=26)	Sontest	3.68	.499			1.254	.268
		Kalıcılık	3.72	.624	3.71	.111		
	Kontrol (N=24)	Sontest	3.66	.736				
		Kalıcılık	3.53	.705	3.54	.115		
Okumanın duyuşsal etkileri	Deney (N=26)	Sontest	4.03	.434			6.838	.012
		Kalıcılık	3.90	.779	3.91	.131		
	Kontrol (N=24)	Sontest	4.06	.733				
		Kalıcılık	3.42	.625	3.42	.137		
Okumayla ilgili genel görüşler	Deney (N=26)	Sontest	3.34	.406			9.668	.003
		Kalıcılık	3.63	.793	3.68	.128		
	Kontrol (N=24)	Sontest	3.50	.797				
		Kalıcılık	3.16	.762	3.10	.133		

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık ortalama puanlarının bazı alt ölçeklerde yükseldiği bazılarında ise düştüğü ve birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, grupların sontest puanları

kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir (F (1,47)= 1.254; p>.05) diğer alt ölçekler açısından ise istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir [okumanın duyuşsal etkileri F (1,47)= 6.838, p<.05, okumayla ilgili genel görüşler F (1,47)= 9.668, p<.05)].

4. 1. Araştırmanın Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe derslerinin İSOTEG tekniği kullanılarak işlenmesine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki 10 öğrenciye Türkçe derslerini İSOTEG tekniği ile işlenmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşmeden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Görüşme yapılan öğrencilere Türkçe dersinin İSOTEG tekniği ile işlenmesi hakkındaki görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin tamamına yakını kullanılan tekniği *zevкли ve anlaşılır* bulduğunu ve bu tekniği *çok güzel ve eğlenceli* olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin 4'ü bu teknikle işlenen Türkçe derslerini daha iyi anladıklarını belirtmiş; 5'i de bu teknikle işlenen Türkçe dersinin daha güzel ve daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler bulunmaktadır.

“Türkçe dersleri artık daha güzel, eskiden Türkçe derslerinde sıkılıyordum, bu teknikte ise hep ben yaptığım için sıkılmıyorum (K6).”

“Güzel oluyor, Türkçe dersine daha fazla katılıyorum, bu da benim dersleri daha iyi anlamamı ve derslerin eskisi gibi sıkıcı geçmemesini sağlıyor. Resimleri daha iyi yorumluyorum (E2).”

“İyi oldu, konuları iyi anladım. Derslere daha çok katıldım, çalışma kitabından daha iyi ve daha zevкли (E8).”

Kullanılan teknikle ilgili düşünceleri sorulduğunda, öğrencilerin tamamı *iyi bir teknik- güzel bir teknik* olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden 7'si bu teknikle okumalarının hızlandığını; kendi başlarına çalışma yapmayı öğrendiklerini ve kendilerini düşündürdüğünü, soru sormayı öğrendiklerini, resimleri anladıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin 3'ü de resimle metin arasında ilişki kurabildiklerini, resim yardımıyla metni daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler bulunmaktadır.

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

“Konuları daha iyi anlıyorum. Düşünmemi arttırıyor. Daha önce hiç soru soramazken, bu tekniğin kullanılmasının ardından soru sormaya başladım. Resimlerden faydalanarak metni nasıl anlayacağımı öğrendim (E3).”

“Güzel bir teknik, soru sormak güzel, inceleme kısmında konu hakkında bildiklerimizi paylaşıyoruz, birimizin bilmediğini diğeri söylüyor böylece değişik şeyler öğreniyoruz.....Eskiden soru soramazdım, utanırdım, artık merak ettiklerimi sorabiliyorum (K7).”

“...Güzel bir teknik, kitapta olmayan benim merak ettiğim soruları sorabiliyorum. Kendi başıma nasıl çalışacağımı öğretti bana (K5).”

Kullanılan teknikte yapmayı en çok sevdikleri bölümü ve niçin sevdikleri ile ilgili görüşleri sorulduğunda öğrencilerin tamamı *sorgulama/soru sormayı* cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin hepsi, bu tekniği kullanmadan önce nasıl soru soracaklarını bilemezken, bu teknikten sonra ilişkili sorular sorabildiklerini, metni okurken ne amaçla okuduklarını bilmenin hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin görüşlerinden birkaç örnek bulunmaktadır.

“Soru sormayı çok sevdim, soru sormayı seviyorum. Soru sorunca kitabı okumak daha iyi oluyor. Ne için okuyacağımı biliyorum. Sorunun cevabı çünkü orada (E6).”

“Sorgulama, çünkü soruların cevaplarını bu sayede öğreniyorum ve sorulara doğru cevaplar verebiliyorum. Kitapta böyle sorular yok (K7).”

“..Sorgulama, ama önce hiç sevmemiştim, çünkü nasıl soru soracağımı bilmiyordum (E10).”

Bu tekniği kullanırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğrencileri görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin tamamına yakını *sorgulama*; cevabını verirken, iki öğrenci de *inceleme* bölümünde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu bu tekniğin uygulandığı ilk zamanlar soru sormada, sorulara cevap vermede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden ikisi de inceleme bölümünde metin konusunu bulmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler bulunmaktadır.

“İncelemede metin konusunu bulurken bayağı zorlandım. O konuyla ilgili bilgim yoksa incelerken birinci soruda zorlandım (K1).”

“...İlk başta soru sormada çok zorlandım, ne sorayım diye çok düşündüm. Çünkü daha önce benden hiç kimse soru sormamı istememişti ki.. (K9).”

“Sorgulama kısmında zorlandım. Soru soramıyordum. Soru sormayı bilmiyordum. Ama şimdi daha iyi soru sorabiliyorum (E4).”

“...nasıl olacağına şaşırdım. İnceleme kısmında zorlandığımı düşünüyorum. İlk başlarda soru sormak zordu, kendi başıma soru soramıyordum (E9).”

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde İSOTEG tekniği kullanılarak yapılan öğretim ile bu tekniğin kullanılmadığı öğretimin akademik başarı, okumaya yönelik tutum ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, araştırmanın denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5. 1. Akademik Başarı

Araştırmada okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubunun başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının ($X = 20.96$) öntest puanlarına ($X = 12.53$) göre yükseldiği, kontrol grubunun ise başarı testi sontest puanlarının ($X = 12.79$) aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına ($X = 13.64$) göre düştüğü görülmüştür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,47) = 171.253$; $p = .000$]. Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest ortalamaları incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç Türkçe dersinde İSOTEG tekniğinin uygulanan diğer yönteme göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Fisher (1985) İSOTEG tekniğinin anlamayı kolaylaştırdığını, Tok (2003) ise İSOTEG tekniğinin okuyucuya okuduğu metni anlamak için neler yapabileceğini gösterdiğini belirtmiştir. Bu durum İSOTEG tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirerek başarı testi sorularının doğru yanıtlanma oranını arttırdığını göstermektedir. Kısacası bu sonuç İSOTEG tekniği öğrenci başarıları üzerinde etkili olmuştur şeklinde yorumlanabilir.

İSOTEG öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştiren, bilgiyi örgütlemesini sağlayan bir tekniktir.. Bununla beraber İSOTEG tekniğinin

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

uygulama adımları da başarı üzerinde etkili olmuştur şeklinde yorumlanabilir. Bu tekniğin inceleme bölümünde, öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Böylece öğrenciler metni daha sonra okurken, metindeki önemli bilgileri doğru biçimde saptayabilecek ve onları kendileri için anlamlı yeni kategoriler altında düzenleyebileceklerdir.. Sorgulama bölümünde, öğrenciler okunan metinle ilgili sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca soru-cevap yöntemiyle yapılan okumaların algılanması daha kolay olur (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000). Okuma basamağında öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000). Tekrar etme basamağında, sorulan soruların cevabını metne bakmadan veren öğrenci okunan metni anlamış demektir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000). Gözden geçirme basamağı ise okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlar (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000). Kısacası, İSOTEG tekniğinin yukarıda sözü edilen basamakları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiş ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte, yapılan araştırmalar Kıroğlu (2002), Tok (2003), Paporello (1991), Wander (1996), Cooperman (1996), Hedberg (2002) da İSOTEG tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, okudukları parçayı daha iyi anlamalarına yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Cooperman'ın (1996) çalışması dikkate alındığında İSOTEG tekniği hatırlamaya yardım ederek daha etkili öğrenmeye olanak sağladığı ve öğrencinin akademik başarısını arttırdığı söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları bu görüşlerle tutarlıdır.

Araştırmanın bir başka sonucu da sontestler kontrol altına alındığında kalıcılık puanları ile ilgilidir. Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubunun başarı testi kalıcılık puanlarının aritmetik ortalamalarının ($X = 21.38$) sontest puanlarına ($X = 20.96$) göre yükseldiği, kontrol grubunun da başarı testi kalıcılık puanlarının ($X = 12.92$) aritmetik ortalamalarının sontest puanlarına ($X = 12.79$) göre yükseldiği görülmüştür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, sontest toplam

puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F (1, 47)= 4.058; p=.050) Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç Türkçe dersinde İSOTEG tekniğinin uygulanan diğer yonteme göre bilgilerin hatırlanmasını daha fazla sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü İSOTEG tekniği, bilgiyi belleğe kaydeder ve hatırlamayı kolaylaştırır; kavrama ve hatırlama için gerekli işleme sürecini başlatır. Swennumson (1992), İSOTEG okuma tekniğinin okuma etkinliğini üç farklı yolla arttırdığını belirtmiştir. 1) Anlamayı geliştirir. 2) Hatırlamayı artırır. 3) Zamanı etkili kullanır ve okuyucuyu cesaretlendirerek okurken öğrenmesini sağlar.

Wander (1996), İSOTEG tekniğini kullanma yoluyla öğrencilerin hatırlama ve soru sorma becerilerinin geliştiğini ve bu tekniğin aynı zamanda öğrencileri materyaldeki temel kavramlara odaklayarak hatırlamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. İSOTEG tekniğini kullanma, muhtemelen materyali hatırlamayı ve anlamayı daha çok artıracak değişik bir okuma materyali kullanmayı sağlar (Cooperman, 1996; Brandshaw, 1998; Swennumson, 1992). Başka bir deyişle bu tekniği kullanma, bilgiyi kısa süreli bellekten, uzun süreli belleğe taşımaya yardım eder, bilgiyi belleğe kayıt etmek ve hatırlamak için beyin yeteneğini geliştirir. Bu görüşler araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır. Cooperman (1996), Hedberg (2002), Tok (2003) tarafından yapılan çalışmalar da İSOTEG tekniğinin metni okuma, hatırlama ve kavramada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları bu sonuçları desteklemektedir.

5. 2. Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya yönelik tutum ölçeği, bu çalışmada ikinci bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeği, “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumanın duyuşsal etkileri” ve “okumayla ilgili genel görüşler” alt boyutlarından oluşmaktadır. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile öntest-sontest ve sontest-kalıcılık puanları üzerinde ayrı ayrı kovaryans analizi uygulanmıştır.

İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği, “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumanın duyuşsal etkileri” ve “okumayla ilgili genel görüşler” alt boyutları öntest-sontest puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Elde edilen bu sonuca rağmen, deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

tutum ölçeği “okumanın gelişmeye etkileri öntest $X = 3.63$; sontest $X = 3.68$ ” ve “okumanın duyuşsal etkileri öntest $X = 3.65$; sontest $X = 4.03$ ” alt boyutlarında yapılan değerlendirme sonucunda toplam aritmetik ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu durum ışığında öğrencilerin ilerleme kaydettiği söylenebilir. Yani İSOTEG tekniğinin kullanımı deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını “okumanın gelişmeye etkileri” ve “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutlarında olumlu olarak etkilemiştir. Bir başka deyişle bu iki alt boyutta deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin “okumanın gelişmeye etkileri” alt boyutu sontest toplam puan ortalaması ($X = 3.66$) öntest toplam puan ortalamasından ($X = 3.68$) düşük bulunmuştur. Aynı şekilde “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutunda da kontrol grubunun sontest toplam puan ortalaması ($X = 4.06$) öntest toplam puan ortalamasından ($X = 4.08$) düşüktür. Kontrol grubunda böyle bir düşüş yaşanması ölçme hatasından kaynaklanmış olabilir.

Okumaya yönelik tutum ölçeği, “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumanın duyuşsal etkileri” ve “okumayla ilgili genel görüşler” alt boyutları sontest-kalıcılık puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonucunda, “okumanın duyuşsal etkileri” boyutunda sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1,47) = 6.838$; $p = .012$]. Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. “Okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutundaki maddeler incelendiğinde “okumak bana zor geliyor”, “okurken canım sıkılıyor”, “okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum” gibi ifadeler yer almaktadır. Kalıcılık testinden deney grubu lehine böyle bir sonucun çıkması, deney grubundaki öğrencilerin bu maddelerde yer alan ifadelere katılmadıklarını göstermektedir. Yani bu durum İSOTEG tekniği sayesinde öğrenciler, okumaya aktif bir şekilde ve eğlenerek katılmış ve böylece okumanın duyuşsal etkileri boyutunda olumlu tutum geliştirmişlerdir şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Aşağıda bu görüşlerden birkaç örnek bulunmaktadır.

“...İSOTEG tekniğini öğrenmeden önce okuduğumu anlamada zorlanıyordum. Okurken başka şeyler düşünürdüm. Aklımı okumaya veremezdim. Ama İSOTEG tekniğinde dikkatimi okumaya veriyorum... (K2).”

Ayten İflazoğlu SABAN- Aslı Ayşe AYÇİN

“...İSOTEG tekniği ile okuma yaptığımda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Sıkılmaya bile zaman kalmıyor. Okuma çok eğlenceli geçiyor. (K8).”

“Okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutunda kontrol grubunun kalıcılık toplam puan ortalaması ($X = 3.42$) sontest toplam puan ortalamasından ($X = 4.06$) düşüktür. Bu durum ölçme hatasından kaynaklanabilir. Bir başka deyişle öğrencilerin hem öntest, hem sontest hem de kalıcılık testi olarak aynı ölççeği yanıtlamalarından kaynaklanmış olabilir. Araştırmacının kontrol grubundaki öğrencilerle testleri uygulama dışında bir etkileşimde bulunmaması da buna neden olmuş olabilir.

“Okumayla ilgili genel görüşler” alt boyutuna bakıldığında, kovaryans analizi sonuçları, sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,47) = 9.668$; $p = .003$]. Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. “Okumayla ilgili genel görüşler” boyutunun maddeleri incelendiğinde, “ne zaman okumaya başlasam uykum gelir”, “okurken dikkatim çabuk dağılır”, “okumaya vaktim kalmıyor” gibi ifadeler yer almaktadır. Kalıcılık testinden deney grubu lehine böyle bir sonucun çıkması, deney grubundaki öğrencilerin bu maddelerde yer alan ifadelere katılmadıklarını göstermektedir. Bu durum İSOTEG tekniği sayesinde öğrenciler, okumaya yönelik disiplin kazanmışlar ve okumaya aktif bir şekilde katılmışlar ve böylece “okumayla ilgili genel görüşler” boyutunda olumlu tutum geliştirmişlerdir şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Aşağıda bu görüşlerden birkaç örnek bulunmaktadır.

“...İSOTEG tekniği ile okuma yaparken daha dikkatli oluyordum. Çünkü sorularımın cevabını çok merak ediyordum ve bulmak istiyordum. (E3).”

“...İSOTEG tekniği ile okuma yaparken sorularımın cevabını aradığım için okurken sıkılmıyorum. Okumak zamanımı almıyor. (K7)”

“Okumanın gelişmeye etkileri” boyutuna bakıldığında, kovaryans analizi sonuçları, sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,47) = .1.254$; $p = .268$]. Bu sonuç Butler (1983)’ün araştırmasının bulgularıyla örtüşmemekle birlikte, tutumların yaşantı ile

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

kazanılan duyuşsal özellikler olduğu ve kolay bir şekilde değiştirilemeyeceği görüşünü desteklemektedir. Bu alt boyutta kontrol grubunun kalıcılık toplam puan ortalaması ($X = 3.53$) sontest toplam puan ortalamasından ($X = 3.66$) düşük bulunmuştur. Bir başka deyişle öğrenciler hem öntest, hem sontest hem de kalıcılık testi olarak aynı ölçeği yanıtlamışlardır ancak; araştırmacıdan öntest ve sontestle ilgili bir dönüt almayınca kalıcılık testini önemsememiş olabilirler.

6. ÖNERİLER

1. Bu araştırmadaki öğrenciler, İSOTEG tekniğinde soru hazırlama, anafikir ve yardımcı fikirleri bulma etkinlikleri sırasında zorluklarla karşılaştıkları için bundan sonraki araştırmalarda bu etkinliklere ayrı bir zaman ayrılabilir.

2. İSOTEG tekniğinin ilk uygulamaları sırasında öğrenciler zorluk çekebilir ve sıkılabilir. Çünkü bu teknikle öğrencilerden daha önce yapmadıkları bazı etkinlikleri yapmaları isteniyor. Özellikle soru sorma aşaması sırasında öğrencilerin soru hazırlamada zorlandıkları görüldüğü için, öğretmenler sabırlı ve teşvik edici olmalıdır.

3. İSOTEG tekniğinin uzun dönemli kullanılması öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilir. Çünkü öğrenciler sürekli olarak aynı etkinlikleri yaptıkları için sıkılıp farklılık arayışına girebiliyor. Bu sebeple bu tekniğin farklı tekniklerle dönüşümlü olarak kullanılması daha uygun olabilir.

4. İlköğretim düzeyinde İSOTEG tekniği ile ilgili farklı derslerde deneysel araştırmalar yapılabilir.

5. İlköğretim düzeyinde belli aralıklarla İSOTEG tekniğinin belli aralıklarla da Türkçe kılavuz kitabındaki anlama etkinliklerinin kullanıldığı deneysel araştırmalar yapılarak, sonuçların daha tutarlı olması sağlanabilir.

6. Araştırma sonuçlarının daha tutarlı olması açısından bundan sonraki çalışmalarda kontrol grubundaki öğrenciler belirli zaman aralıklarında gözlenebilir ve onlarla da görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak* (2. Baskı). Pan Yayıncılık: İstanbul.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*.(1). TDK Yayınları: Ankara.

Ayten İflazoğlu SABAN- Aslı Ayşe AYÇİN

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Al-Shaye, S. (2002). The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in Kuwaiti high schools. *Dissertation Abstract*, Ohio University, USA.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitiminin eğitimi*, Kariyer Yayıncılık: İstanbul
- Bloom, S.B. (1995), *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul
- Brandshaw, G. J. (1998). Text reconstruction or SQ3R: An investigation into the effectiveness of two teaching methods for developing textbook comprehension in collage students. *Dissertation Abstract*, Vanderbilt University, USA.
- Butler, T. H. (1983). Effect of subject and training variables on the SQ3R study method. *Dissertation Abstract*, Arizona State University, USA.
- Caccamise, D. ve Snyder, L. (2005). Theory and pedagogical aspect of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25, 15-16.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi: Konya
- Combs, M. (2006). *Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach K-4*. (3rd edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cooperman, D. (1996). The effectiveness of modified SQ3R study strategies for studying content area texts in upper elementary school. *Dissertation Abstract*, University of Miami USA.
- DeFrance, V. (2002). R2D2, C3PO and SQ3R, <http://www.Defrance.org>.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. (6.Baskı). Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Dikmen, S. (1990). Yatılı bölge okullarında fonksiyonel yapı oluşturulması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A., Türkoğlu, A. ve Yıldırım, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara
- Erginer, E. (1998). İlköğretim 3., 4., 5., sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. 4. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 15- 16 Ekim 1998 Pamukkale Üniversitesi-Denizli

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

- Fisher, S. (1985). The effect of study strategy, sq3r on the ability of fifth grade students to read a social studies textbook. *Dissertation Abstract*, Ball State University, Indiana.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Great Britain: Longman.
- Gustafson, D. J. ve Pederson J.E. (1984). SQ3R myth or sound procedure. *Annual Meeting of the Wisconsin State Reading Association*, March, 22-24, Wisconsin
- Gülyüz, H. (2000). *Türkçe programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Güngör, A. (2005). İşbirlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-20.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Siyasal Kitapevi: Ankara.
- Hedberg, K. (2002). Using SQ3R method with fourth grade ESOL students, <http://www.fcps.k12.va.us/DeerParkEs/TR/SQ3R%20method/SQ3R.htm>.
- Houtveen, A. A. M. ve Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173–190.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ergin Yayınları: Ankara.
- Kıroğlu, K. (2002). Anlamalı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, www.omuegitim.edu.tr, 29.01.2007
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. Sınıflar) MEB Yayınevi: Ankara.
- Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Anı Yayıncılık : Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.

- Paporello, A. G. (1991). SQ3R: A must for teaching science concepts to sixth graders?. *Cleringhouse: Reading and Communication Skills*, New Jersey.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd edition). The Guilford Press: New York.
- Roberts, G., Torgesen J. K., Boardman A. ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research&Practice*, 23, 63-69.
- Schoot, M., Vasbinder, L., Horsley, T. M. ve Lieshout, E. (2008), The role of two reading strategies in text comprehension: an eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*. 3, 203-223.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* Spot Matbaacılık:. Ankara.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri İçin*. Engin Yayınevi: Ankara.
- Sözer, E. (2000). Türk eğitim sisteminin yapısı. Ersan Sözer (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* (ss.111-126). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Swennumson, S. (1992). The effect of the sq3r study method on reading comprehension of nontraditional collage students. *Dissertation Abstract*, Drake University, USA.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Temur, T. (2001). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tok, Ş. (2003). İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, bilgi haritası ve inceleme- soru sorma- okuma- bakmadan cevaplama- gözden geçirme stratejilerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretim*, Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Wander, D. (1996). The effectiveness of modified SQ3R study strategies for studying content area texts in upper elementary school. *DAI-A*, 75(12), 5057.

İncele- Sorgula- Oku- Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği

Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). İlköğretimde öğretme-öğrenme süreci ve öğretmeninin rolü. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmalar I.* (ss. 452-461). (01-03 Eylül 1999). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi.*Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, Z. (2002). Ana dil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (34), 33-37.

<http://www.appstc.lonestar.edu/bluebonnet/education/resources/lac/successful/reading.htm>

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/ari.htm>

<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/turkce.htm>

<http://muskingum.edu/cal/database/reading-html>

<http://timss.bc.edu/PIRLS2001.HTML>

www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm

<http://www.sinclair.edu/departments>

<http://www.u.arizona.edu/ic/Wrightr/other/sq3r.html>

<http://www.virtual.parkland.cc.il.us/studyskills>