

PAPER DETAILS

TITLE: Soru-Cevap Iliskisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okudugunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi

AUTHORS: Mehmet Can, Mustafa Yıldız

PAGES: 31-50

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4139109>



Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi*

*Mehmet CAN***
*Mustafa YILDIZ****

Öz

Araştırmanın amacı, dördüncü sınıf öğrencilerine Soru Cevap ilişkisi stratejisinin öğretiminin bu öğrencilerin okuduğunu anlama ve soru sorma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu üç farklı sınıfta öğrenim gören 87 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci gruplarından ikisi deney ve biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada ön ve son test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 'Okuduğunu Anlama Testi' kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin soru sorma becerilerinde meydana gelen değişimi belirlemek için "Soru Oluşturma Formu" kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler SPSS 21 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Soru oluşturma formu ile elde edilen veriler ise, soru sınıflandırmalarının her biri birer tema olarak kabul edilerek yorumlanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testler incelendiğinde Soru Cevap ilişkisi stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve soru oluşturma düzeylerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Soru-cevap ilişkisi stratejisi, okuduğunu anlama, soru oluşturma

The Effect of Teaching Question-Answer Relationship Strategy on Fourth Grade Students' Reading Comprehension and Questioning Levels

Abstract

The aim of the study is to examine the effect of teaching the question-answer relationship strategy to fourth-grade students on their reading comprehension and questioning skills. A quasi-experimental design was employed in the present study, which included a sample of 87 students from three different classes. Two of the groups were determined as the experimental group and one as the control group. The 'Reading Comprehension Test' prepared by the researcher was used as the pre- and post-test in the study. In addition, the "Question Form" was employed to ascertain the change in the students' questioning skills. The data obtained from the reading comprehension test were analyzed using the SPSS 21 package program. The data obtained with the question formation form were interpreted on the basis of each question classification being treated as a theme in itself. Upon examination of the post-tests conducted following the implementation of the intervention, it was seen that the question-answer relationship strategy made a positive contribution to the development of fourth-grade students' reading comprehension skills and questioning levels.

Keywords: Question-answer association strategy, reading comprehension, question generation

* Bu çalışma birinci araştırmacının Prof. Dr. Mustafa YILDIZ danışmanlığında hazırladığı Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

** Dr., MEB, Bolu, 24.arcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3103-5578

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, mustafa@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3885-5322

Giriş

Okuduğunu anlama öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de yaşam becerilerinin temelini oluşturur. İyi yapılandırılmayan bir okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olan bireylerin diğer akademik becerilerde de beklenen düzeyin altında kalmaları yadsınamaz. Kamphi (2009) seviyelerinin altında okuma becerisine sahip olan çocukların %70'inin hiçbir zaman yeterli düzeyde okuyucu olamadıklarını, Van den Broek, Kendeou ve Lousberg, (2011) ise bu bireylerin okuldaki akademik başarılarında geri kalmakla birlikte yaşamlarının birçok noktasında da eksiklik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Eğitim kademelerinden özellikle ilkokul, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için temel oluşturan bir dönemdir.

Dördüncü sınıf düzeyinde yapılan ve uygulamaya katılan ülkelerin mevcut durumlarını karşılaştırma imkânı veren Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) uygulaması öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine odaklanmaktadır. Türkiye'nin PIRLS uygulamasından elde ettiği sonuçlarla uluslararası ortalamasının altında kalması, ülkenin okuduğunun anlama becerisi bakımından istenilen hedeflere ulaşamadığını göstermektedir. Ancak bu sorun yalnız Türkiye'nin karşılaştığı bir sorun olarak görülmemelidir. 2017 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde yayımlanan Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi (NAEP) raporuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin üçte ikisinin sınıf düzeyinin altında bir anlama yeterliliği edinebildiğini ifade etmektedir (NAEP, 2017).

Öğrencilerin bağımsız okuyucu ve yeterli düzeyde bir anlama becerisine sahip olabilmeleri onların okuduğunu anlama stratejilerini kullanma becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Strateji kullanımı öğrencilerin okudukları metni kavramalarına (Humphries, 2013), metinlerde var olan bilgilerle ön bilgilerini daha kolay ilişkilendirmelerine (Kırmızı, 2007) ve yorumlama becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Bailey Henry, 2018). Tüm bu bilgiler öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama ve ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri ilişkilendirme becerisi edinebilmeleri için iyi bir strateji kullanıcıları olmalarını gerekli kılar. Eğitimcilerin sınıflarda, öğrencilerin bağımsız olarak kullanabilecekleri stratejileri öğrencilere edindirmeleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de geliştirecektir. Ancak hem Türkiye'de (Ateş, 2011) hem de ABD'de (Ness, 2006) yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, ders zamanlarının %2-3 gibi çok düşük oranlarını strateji eğitime ayırdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin strateji öğretimine bu kadar az zaman ayırmalarının öğrencilerin strateji edinimlerini güçleştirdiği ve dolayısıyla anlama becerilerini istenilen düzeylere ulaşamamasının nedenlerinde biri olduğu da ifade edilebilir.

Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000), yayımlamış olduğu raporda okuduğunu anlama becerilerini geliştirme etkili olduğunu ifade ettiği sekiz stratejiden biri soru cevap diğeri de soru oluşturma stratejisidir. Soru oluşturma stratejisi okuyucuların kendi sorularını oluşturma becerisini edinmelerini ifade etmektedir. Soru cevap stratejisi ise öğretmenin sorduğu soruların öğrenci tarafından yanıtlanmasını gerekli kılan etkileşimli bir okuduğunu anlama stratejisi olarak ifade edilebilir. Soru Cevap İlişkileri (SCİ) stratejisi ise; öğrencilere sorular ve bunların yanıtları arasındaki ilişkilerin ve yanıtın nerede olduğunun kavratılmasının hedeflendiği bir soru cevap stratejisidir (Green, 2019; Raphael, 1986). Ness (2006) araştırmasında öğretmenlerin strateji kullandıkları zamanın %75,6'sını, Can ve Yıldız (2023) tüm ders süresinin %45'ini, Olivero (2020) ise ders süresinin %35-50 arasında soru cevap stratejisine ayırdıklarını gözlemlemişlerdir. Ateş (2011) ise öğretmenlerin kullandıkları strateji sayısının %57,1'inde soru cevap stratejisini tercih ettiklerini belirlemiştir. Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında öğretmenlerin diğer stratejilere oranla soru cevap stratejilerini kullanma oranının ve bu stratejiye ayırdıkları sürenin çok yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okuduğunun anlama becerilerinin geliştirilmesinde en etkili stratejilerden biri (NRP, 2000) olarak ifade edilen soru cevap stratejisi bu kadar yoğun olarak (Ateş, 2011; Can ve Yıldız, 2023; Ness, 2006; Olivero, 2020) kullanıldığı halde neden öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi istenilen düzeyde değil? Bu sorunun birçok cevabı olabilir. Ancak soru cevap stratejisinin temel materyali olan soruların niteliği bu stratejinin etkililiğinde önem arz etmektedir. Literatürde öğretmenlerin kullandıkları soruların niteliği ile ilgili birçok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Ancak erişilebilen tüm araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları soruların niteliğinin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Can ve Yıldız, 2023; Day ve Park, 2005; Güfta

ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal, vd., 2022; Kaya, 2005; McComas ve Abraham, 2004; Olivero, 2020). Bu da stratejinin verimliliğini düşürmektedir.

Soruların sınıflandırılmasının okuduğunu anlama becerisini artırma konusunda olumlu etki yaptığıyla ilgili literatürde araştırmalar mevcuttur (Raphael ve Pearson, 1985). SCİ stratejisi de soruları farklı düzeylerde sınıflandırarak öğrencilerin bu soruları cevaplamalarına katkı sağlar. SCİ stratejisi soruları dört farklı düzeyde sınıflandırır. Bunlardan ikisi cevabı metinde yer alan soruları ifade eden “Tama Orada” ve “Düşün ve Ara”, diğer ikisi ise cevabı okuyucunun zihninde olan “Yazar ve Ben” ve “Yalnız Ben” düzeyleridir. Tam orada, cevabı metinde doğrudan yer alan ve soru ile cevap arasındaki birçok kelimenin aynı olduğu düzeyi ifade eder. Düşün ve ara, cevabın metinde yere alan birden fazla bilginin birleştirilmesi ile elde edilen düzeyi belirtir. Yazar ve ben, cevabın metinde yer almadığı ancak okuyucunun soruyu cevaplayabilmesi için metinde yer alan bilgilerle ön bilgilerini ilişkilendirmesini gerekli kılan düzeyi ifade eder. Son olarak yalnız ben düzeyi ise cevaplamak için metni okumaya gerek duyulmayan yalnız okuyucunun ön bilgilerini kullanmasının yeterli olduğu düzeydir.

Literatürde sorularla ilgili yapılmış olan birçok araştırmada, derslerde ve ders materyallerinde kullanılan soruların düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Özellikle yurtdışı literatürde sıklıkla kullanılan (Brabant, 2006; Cummins, Streiff ve Ceprano, 2012; Davidson, 2017; Green, 2019; Humphries, 2013) SCİ stratejisi genellikle sınıf düzeyinin altında yer alan öğrencilere yönelik çalışmalarda tercih edilmiştir. Ancak stratejiyi bilen öğretmenlerin büyük bir kısmının normal düzeydeki öğrencilerle daha verimli olduğunu (Davidson, 2017) ifade etmektedirler. Ayrıca SCİ stratejisinin doğrudan öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisini inceleyen bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Araştırmanın hem SCİ stratejisinin soru oluşturma ve anlama üzerindeki etkisi hem de sınıf öğretmenine eğitim ve rehberlik desteği verilerek stratejinin kullanılabilirliğini belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı SCİ stratejisinin öğretiminin dördüncü sınıfların okuduğunu anlama ve soru oluşturma düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- Grupların grup içi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?
- Grupların gruplar arası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?
- Grupların uygulama öncesinde ve sonrasında oluşturdıkları soruların düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Uygulamada yer alan grupların oluşumuna müdahale edilemediği için de yarı deneysel desenlerden eş değer olmayan karşılaştırma-grup tasarımı deseni kullanılmıştır. Bu desenin kullanıldığı çalışmalarda ön test uygulanarak deney ve kontrol grupları belirlenir. Daha sonra deney gruplarına deneysel yaklaşım uygulanır. Tüm gruplara deneysel çalışma bittikten sonra ise son test uygulanır (Johnson ve Christensen, 2014). Öğrenci grupları ile ilgili bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrenci Grupları Verileri

Grup	n	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney 1	28	OAT-SDBF	SCİ stratejisi öğretimi etkinlikleri	OAT-SDBF
Deney 2	29	OAT-SDBF	SCİ stratejisi öğretimi etkinlikleri	OAT-SDBF
Kontrol	30	OAT-SDBF	Türkçe Öğretim Programı etkinlikleri	OAT-SDBF

Notlar. OAT: Okuduğunu Anlama Testi; SDBF: Soru Düzeyi Belirleme Formu

Araştırma grubu

Araştırmanın katılımcıları Bolu ilinde, farklı iki devlet okulunda, dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okulların belirlenmesinde araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir olmalarına ve sosyoekonomik düzeylerinin benzerlik göstermesine dikkat

edilmiştir. Uygulama öncesinde iki okuldaki öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testi uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılık bulunmayan bir okuldan iki sınıf deney grupları olarak, diğer okuldan da bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama testinin uygulandığı gün okula gelemeyen toplam yedi ve kontrol grubunda yer alan bir kaynaştırma öğrencisi araştırmacının dışında tutulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, deney ve kontrol grupları arasında bilgi paylaşımı olmaması için deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan belirlenmesine karar verilmiştir. Son olarak deney gruplarının iki şubesinde toplam 57, kontrol grubunda ise 30 öğrenci araştırmada yer almıştır. Araştırmada birinde araştırmacının diğerinde ise kendi sınıf öğretmenin uygulayıcı olduğu iki deney grubu yer almıştır. Uygulayıcı sınıf öğretmenin belirlenmesinde, deney gruplarının yer aldığı okuldaki şubelerin öğretmenleri ile kısa bir görüşme yapılmış ve istekli olan kadın sınıf öğretmenin kendi sınıfında uygulayıcı olmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından Okuduğunu Anlama Testi (OAT) geliştirilmiştir. Testte kullanılan metinler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından farklı bir ilde kullanılan dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarından biri hikâye edici diğeri de bilgilendirici olmak üzere iki metin, alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonucunda alınmıştır. Hikâye edici metinlerde uzmanlar arası uyuma .94, bilgilendirici metinlerde ise .97 olarak belirlenmiştir. Metinler belirlendikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik farklı düzey ve türde sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Testte yer alan madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi değerini karşılayamayan sorular testten çıkarılmıştır. Testte yer alan maddelerin güçlük ve madde ayırt edicilik indeksinin yer aldığı şekil aşağıda sunulmuştur. Testte yer alan maddelerin güçlük indeksinin 0.24 ile 0.83 farklılaştığının yani farklı zorluk derecesinde soruları içerdiği görülmüştür. Yine madde ayırt edicilik indeksinin ise 0.34 ile 0.64 arasında farklılaştığını ve ortalama 0.52 katsayısı ile orta güçlükte bir test olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama testinin güvenirlik düzeyini belirlemek için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık değeri ise .841 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1999)'a göre .80 – 1.00 arasında yer alan Cronbach Alpha iç tutarlık değeri testin 'yüksek derece güvenilir' bir test olduğunu ifade etmektedir.

Soru Düzeyi Belirleme Formu

Okuduğunu anlama testi oluştururken en yüksek ikinci puanı alan bir hikâye edici ve bir bilgilendirici metinden yararlanılarak Soru Düzeyi Belirleme Formu (SDBF) oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan gruplarda ki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında her iki metin türüne yönelik beşer adet soru yazmaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından oluşturulan sorular SCI stratejisinde yer alan düzeylere göre sınıflandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde tüm katılımcı gruplara araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmış daha sonra okuduğunu anlama testi her grup için birer ders saati süresince uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra yine araştırmacı tarafından her gruba birer ders saati soru düzeyi belirleme formu uygulanmıştır. 12 hafta süren uygulama sonrasında yine araştırmacı tarafından her gruba birer saat okuduğunu anlama testi birer saatte soru düzeyi belirleme formu uygulanmıştır.

SCI stratejisinin öğretiminin dördüncü sınıfların okuduğunu anlama ve soru oluşturma düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan uygulamanın işlem basamakları aşağıda yer almaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırmacının uygulama süreci, hazırlık ve uygulama aşamaları olarak iki sınıflandırmaya ayrılmıştır.

Hazırlık Aşaması

Araştırmanın hazırlık aşaması pilot uygulama, metinlerin belirlenmesi, planların oluşturulması, etkinlik kâğıtlarının hazırlanması ve ikinci deney grubu öğretmeninin bilgilendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Pilot Uygulama

Uygulama sırasında oluşabilecek eksiklikleri belirlemek ve bunları giderebilmek için asıl uygulamanın yapıldığı okul dışında, araştırmacının görev yaptığı okulda, 10 katılımcıyla 15 ders saati süren bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma araştırmacının literatürde yer alan ve uzman görüşlerini dikkate alarak oluşturduğu ders planları ve etkinlikler ile yürütülmüştür. Pilot uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere herhangi bir ölçek uygulanmamıştır. Öğrencilerin SCİ dilini kullanabilme düzeylerine ve hazırlanan etkinliklere katılım düzeylerine bakılmıştır. Pilot uygulama sonrası etkinlikler ve ders planları gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir.

Metinlerin Belirlenmesi

Uygulamada kullanılacak metinler araştırmanın yapıldığı il dışındaki başka bir ilde kullanılan Türkçe ders kitaplarından, resimli çocuk kitaplarından ve TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinden alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşü alınarak metin değerlendirme formu oluşturulmuş ve uzmanların görüşüne sunulmuştur. Türkçe ders kitaplarında yer alan altı hikâye edici dört bilgilendirici metinde alan uzmanlarından en yüksek puanı alan üç hikâye edici ve iki bilgilendirici metin seçilmiştir. Ders kitaplarında yer alan metinleri değerlendiren alan uzmanları dışında başka bir grup uzmana beş tane hikâye edici resimli çocuk kitabı ve TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinde yer alan beş bilgilendirici metin sunulmuştur. Uzmanları değerlendirmeleri sonucunda resimli çocuk kitaplarında yer alan dört hikâye edici ve TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinde yer alan iki bilgilendirici metin uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir. Uygulamada kullanılan metinlerle ilgili bilgiler tablo 2’de yer almaktadır.

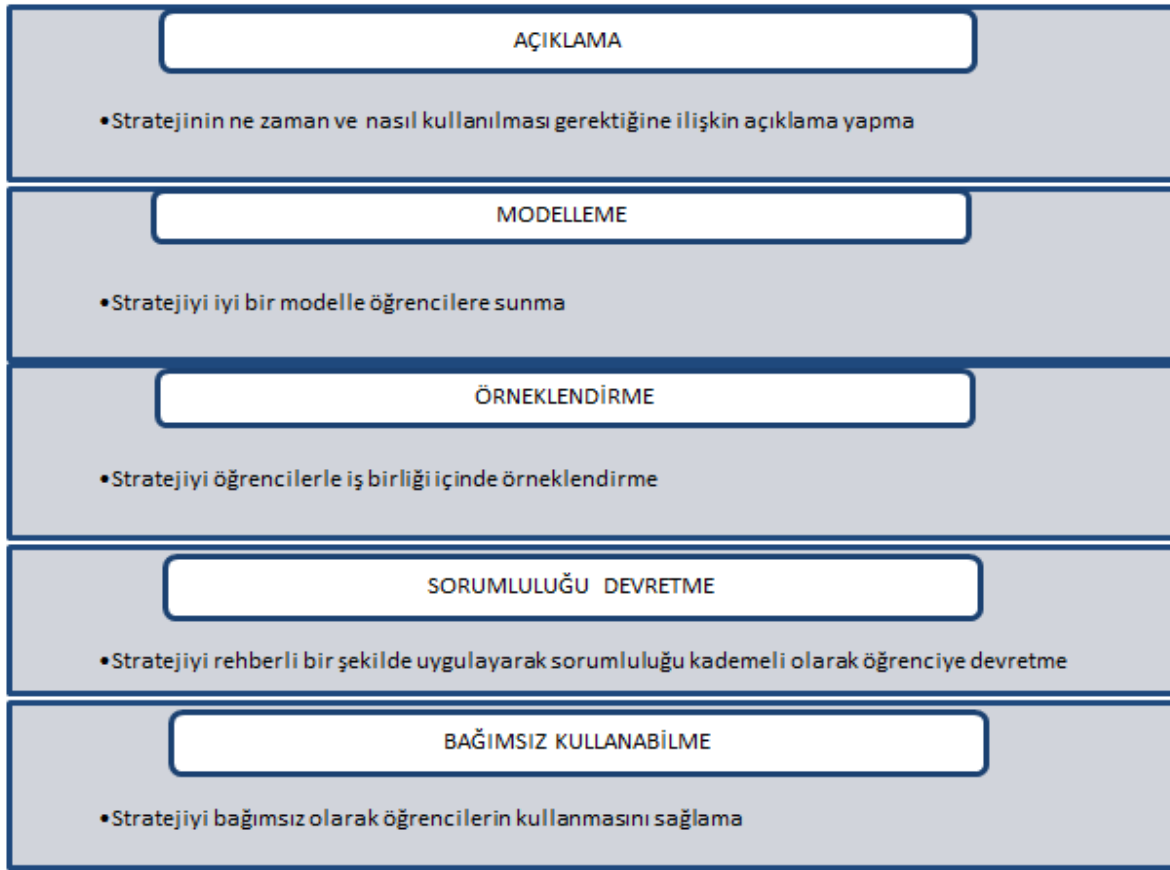
Tablo 2.

Uygulamada Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

Hikâye Edici Metinler	Metin Türü	Yayın Evi	Yazar
Sevgi Çuvalı	Hikâye Edici	MEB Yayınları	Turgay YALANIZ
Dağdaki Kaynak	Hikâye Edici	MEB Yayınları	Talip APAYDIN
Büyülü Kutu	Hikâye Edici	MEB Yayınları	Kemal ÖZER
Bir Fincan Kahve	Bilgilendirici	MEB Yayınları	Mehmet ÖNDER
Asım'ın Nesli Kitap Dostudur	Bilgilendirici	MEB Yayınları	Aziz ERDOĞAN
Kırmızı Elma	Hikâye Edici	Yapı Kredi Yayınları	Feridun ORAL
Hiçbir Şey Yapmama Günü	Hikâye Edici	Aylak Kitap	Beatrice ALEMAGNA
Alexander ve Oyuncak Fare	Hikâye Edici	Elma Çocuk	Leo Lionni
Farklı Ama Aynı	Hikâye Edici	Yapı Kredi Yayınları	Feridun ORAL
Ayaklar İşbaşında	Bilgilendirici	TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisi	Nihan YAPICI
Uzay Aracının Dışında	Bilgilendirici	TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisi	Gülnur GEÇMİŞ

Planların Oluşturulması

Biri tanışma olmak üzere 12 hafta ve her hafta iki ders saati sürecektir olan uygulama için genel plan ve günlük planlar oluşturulmuştur. Tanışma haftasında öğrencilere etkileşimli olarak Elma Seven Keçi isimli resimli çocuk kitabı okunmuş ve öğrencilerle uygulayıcı arasında bağ kurulması için oyunlar oynanmıştır. Planlar oluşturulduktan sonra alan uzmanları ve dördüncü sınıfta ders okutan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden güncellenmiştir. Yapılacak uygulama SCİ stratejisinin doğrudan öğretimi hedeflediği için ders planları oluşturulurken Duke ve Pearson’un (2002) strateji öğretimi modeli seçildiği için şekil 1’deki aşamalar dikkate alınmıştır.



Şekil 1. Duke ve Pearson'un (2002) Strateji Öğretimi Modeli

Etkinlik Kâğıtlarının Hazırlanması

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda farklı değerlendirmelerinin olduğu etkinlik kâğıtları her uygulama gününde kullanılmıştır. Oluşturulan etkinlik kâğıtları uygulamanın yapılacağı okul dışında bir okulda dördüncü sınıfı okutan bir sınıf öğretmeni ile ikinci deney grubu öğretmenin görüşleri alınarak güncellenmiştir. Oluşturulan etkinlik kâğıtları ek 1'de sunulmuştur.



Şekil 2. Etkinlik Kâğıtlarında Yer Alan Değerlendirme Türleri

İkinci Deney Grubu Öğretmeninin Bilgilendirilmesi

Deney gruplarında yer alan öğretmenlerle kısa bir görüşme yapılarak yapılması planlanan uygulama, SCI stratejisi ve stratejinin okuduğunu anlama düzeyine yaptığı katkı ile ilgili literatürde yer alan çalışmalarla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmacı seçilen deney gruplarından birinde kendisinin uygulayıcı olacağını diğerinde ise istekli olan sınıf öğretmenlerinden birinin yer alacağını söylemiş ve 25 yıllık bir mesleki deneyime sahip olan kadın öğretmen uygulayıcı olarak araştırmada yer almak istediğini bildirmiştir. İkinci deney grubunun uygulayıcı olan sınıf öğretmeni ile çalıştığı okulun öğretmenler odasında iki farklı günde toplam dört ders saati görüşmeler yapılarak uygulama ve SCI stratejisi hakkında daha detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca hazırlanan uygulama planları ve etkinlik kâğıtları hakkında da fikir alışverişinde bulunularak zenginleştirilmişlerdir.

Uygulama

Biri hazırlık olmak üzere 12 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Her bir hafta farklı bir metin ile ilgili oluşturulan farklı türdeki etkinlik kâğıtları iki ders saati süresince deney gruplarının her ikisinde de ayrı ayrı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci deney grubuna araştırmacı ikinci deney ve kontrol gruplarında da kendi sınıf öğretmenleri uygulayıcı olarak yer almışlardır. Birinci deney grubunda yapılan tüm uygulamalar ve ikinci deney grubunda hazırlık aşaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. İkinci deney grubunun sonraki üç haftasında araştırmacı uygulamanın yapıldığı sınıfta gözlemci olarak yer almıştır. Uygulamanın kalan zamanlarında sınıf öğretmenine ders planları ve etkinlik kâğıtları verilerek bağımsız olarak dersi işlemesi sağlanmıştır. Ancak tüm süreç boyunca her uygulama sonrasında ikinci deney grubu öğretmeni ile görüşülerek süreç gözden geçirilmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ve son testlerin uygulanması dışında tüm süreç kendi sınıf öğretmenleri tarafından MEB tarafından onaylanan Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testinden elde edilen verilerin analizinde istatistiksel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen veriler SPSS 21.0 paket program yardımı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olan soru düzeyi belirleme formundan elde edilen veriler ise daha önceden belirlenmiş olan temalara göre (Özen ve Arslan Hendekçi, 2016) yapıldığı için betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın veri toplama araçlarında kullanılan metinlerin, soruların ve soru türlerinin belirlenmesi ile uygulama aşamasında kullanılan metinlerin belirlenmesi, ders planlarının ve etkinlik kâğıtlarının oluşturulması gibi tüm aşamalarında uzman görüşlerinden yararlanılarak çalışmanın geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada iki farklı veri kaynağı kullanılmış ve uygulama esnasında deney gruplarından birinde kendi sınıf öğretmenin uygulayıcı olarak derslere girmesi ile de araştırmanın güvenirliliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Karar tarihi= 12.01.2023

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-558215

Bulgular

Grupların grup içi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?
Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan grupların farklı metin türlerine yönelik hazırlanan sorulara vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilerin t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Hikâye Edici Metin Grup İç T-Testi Sonuçları

	Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Birinci Deney	Ön Test	28	11.53	3.14	54	-2.372	.025*
	Son Test	28	12.64	3.68			
İkinci Deney	Ön Test	29	11.37	3.48	56	-3.099	.005*
	Son Test	29	12.86	3.44			
Kontrol	Ön Test	30	10.40	2.94	58	-.858	.398
	Son Test	30	10.80	3.03			

Tablo 3'te yer alan hikâye edici metinlere yönelik elde edilen verilere göre, SCİ öğretimi yapılan deney gruplarının her ikisinin de ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Elde edilen bu veriler ışığında, hikâye edici metin türünde Türkçe dersi öğretim programının katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yeterli katkıyı sağlayamadığı şeklinde yorumlanabilir. Deney grupları ile ilgili elde edilen veriler ise SCİ stratejisi öğretiminin deney gruplarının her ikisinde de hikâye edici metin türlerinde katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 4.

Bilgilendirici Metin Grup İç T-Testi Sonuçları

	Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Birinci Deney	Ön Test	28	4,32	1,31	54	-3.673	.001*
	Son Test	28	5.21	1.07			
İkinci Deney	Ön Test	29	4.51	1.57	56	-2.906	.007*
	Son Test	29	5.38	.98			
Kontrol	Ön Test	30	4.50	1,31	58	-.451	.655
	Son Test	30	4.60	1.54			

Tablo 4'te yer alan bilgilendirici metinlere yönelik elde edilen verilere göre, SCİ öğretimi yapılan deney gruplarının her ikisinin de ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Elde edilen bu veriler ışığında, Türkçe dersi öğretim programının bilgilendirici metin türünde, katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yeterli katkıyı sağlayamadığı, SCİ stratejisi öğretiminin deney gruplarının her ikisinde de katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu katkı sağladığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 5.

Toplam Test Grup İç T-Testi Sonuçları

	Testler	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Birinci Deney	Ön Test	28	15.86	4.08	54	-3.795	.001*
	Son Test	28	17.86	4.32			
İkinci Deney	Ön Test	29	15.90	4.51	56	-3.452	.002*
	Son Test	29	18.24	4.06			

Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi

Kontrol	Ön Test	30	14.90	3.56	58	-.919	.366
	Son Test	30	15.40	4.27			

Tablo 5’te grupların toplam test puanlarına yönelik yer alan grup içi veriler incelendiğinde SCİ öğretimi yapılan deney gruplarının her ikisinde de son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak Türkçe dersi öğretim programı ile eğitime devam eden kontrol grubunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Tablo 1,2 ve 3’teki grup içi verileri bir arada değerlendirildiğinde SCİ öğretiminin yapıldığı deney gruplarının hem hikâye edici hem bilgilendirici metin türlerinde hem de testin toplamında anlamlı farklılık elde ederek okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak kontrol grubunun grup içi sonuçları incelendiğinde Türkçe öğretim programının ise okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlamadığı görülmüştür.

**Grupların gruplar arası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?
Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Araştırmada yer alan grupların farklı metin türlerine yönelik hazırlanan sorulara ve testin toplamına vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilerin Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

Hikâye Edici Metin Gruplar Arası Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Deney 1	28	48.84	7.69	2	.021*
Deney 2	29	49.97			
Kontrol	30	33.72			

Tablo 6’da hikâye edici metinlere yönelik yer alan verileri incelediğimizde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için de ikili ikili Mann Whitney U testi yapılarak sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.

Hikâye Edici Metin Gruplar Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Karşılaştırma	Deney 1	28	28.66	802.50	396.50	.879
	Deney 2	29	29.33	850.50		
2. Karşılaştırma	Deney 1	28	34.68	971	275	.023*
	Kontrol	30	24.67	740		
3. Karşılaştırma	Deney 2	29	35.64	1033.50	271.50	.013*
	Kontrol	30	24.55	736.50		

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözükmemekle birlikte deney gruplarının her ikisiyle de kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Hikâye edici metinlere yönelik yazılan sorulardan elde edilen son test puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarına bakıldığında SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her ikisinin de kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu da bize SCİ stratejisinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığını söylememize olanak verir.

Tablo 8.

Bilgilendirici Metin Gruplar Arası Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Deney 1	28	46,39	5.19	2	.075
Deney 2	29	49.60			
Kontrol	30	36.35			

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde bilgilendirici metin türünde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür.

Tablo 9.

Toplam Test Gruplar Arası Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Deney 1	28	49.13	9.70	2	.008*
Deney 2	29	50.98			
Kontrol	30	32.47			

Tablo 9’da testin toplamına yönelik yer alan verileri incelediğimizde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için de ikili ikili Mann Whitney U testi yapılarak sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10.

Toplam Test Gruplar Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Karşılaştırma	Deney 1	28	28.48	797.50	391.50	.816
	Deney 2	29	29.50	855.50		
2. Karşılaştırma	Deney 1	28	35.14	984	262	.014*
	Kontrol	30	24.23	727		
3. Karşılaştırma	Deney 2	29	36.48	1058	247	.004*
	Kontrol	30	23.73	712		

Tablo 10’da yer alan testin genelinde yer sorulardan elde edilen son test puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarına bakıldığında, deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözükmemekle birlikte SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her ikisinin de kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu da bize SCİ stratejisinin testin genelinde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığını söylememize olanak verir. Tablo 4,5,6,7 ve 8 bir arada değerlendirildiğinde tüm grupların hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Gruplar arası değerlendirmelerde SCİ stratejisi öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her biriyle kontrol grubu arasında hikâye edici metinlerden ve testin toplamından elde edilen puanlar arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak aynı farklılık gruplar arası sonuçlarda bilgilendirici metin türünde görülmemektedir.

Grupların uygulama öncesinde ve sonrasında oluşturdukları soruların düzeyleri nasıldır? Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan grupların farklı metin türlerine yönelik oluşturdukları sorulardan elde edilen veriler SCİ stratejisinde yer alan soru sınıflandırmalarına göre düzenlenerek aşağıda verilmiştir.

Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi

Tablo 11.

Grupların Hikâye Edici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Verileri

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney 1	28	Ön Test	122 (%87.1)	8 (%5.71)	2 (%1.42)	1 (%0.71)	7 (%5)
		Son Test	87 (%62.14)	16 (%11.42)	19 (%13.57)	18 (%12.85)	-
Deney 2	29	Ön Test	143 (%98.6)	1 (%0.68)	-	1 (%0.68)	-
		Son Test	103 (%71.03)	8 (%5.51)	19 (%13.1)	15 (%10.34)	-
Kontrol	30	Ön Test	132 (%88)	14 (%9.33)	4 (%2.66)	-	-
		Son Test	142 (%94.66)	1 (%0.66)	7 (%4.66)	-	-

Tablo 11’de yer alan hikâye edici metinlere yönelik oluşturulan sorularla ilgili veriler incelendiğinde uygulama öncesinde birinci deney grubunda cevabı metin dışında yer alan soruları ifade eden son iki düzeyde oluşturulan sorular %2.13 oranında iken uygulama sonrasında bu oran %26.42’ye çıkmıştır. Aynı şekilde SCİ stratejisi öğretimi yapılan ikinci deney grubunda da bu oran %0.68’den %23.44’e çıkmıştır. Kontrol grubunda ise bu düzeydeki sorular uygulama öncesinde %2.66’iken uygulama sonrasında %4.66’ya çıkmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında cevabı metin dışı olan soruların oluşturulmasında, SCİ stratejisinin öğretiminin Türkçe öğretim programına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 12.

Grupların Bilgilendirici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Verileri

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney 1	28	Ön Test	128 (%91.4)	6 (%4.28)	1 (%0.71)	-	5 (%3.57)
		Son Test	91 (%65)	11 (%7.85)	24 (%17.14)	14 (%10)	-
Deney 2	29	Ön Test	145 (%100)	-	-	-	-
		Son Test	101 (%69.65)	17 (%11.72)	20 (%13.79)	7 (%4.82)	-
Kontrol	30	Ön Test	139 (%92.7)	6 (%4)	5 (%3.33)	-	-
		Son Test	143 (%95.33)	2 (%1.33)	5 (%3.33)	-	-

Tablo 12’de yer alan bilgilendirici metinlere yönelik oluşturulan sorularla ilgili veriler incelendiğinde uygulama öncesinde birinci deney grubunda cevabı metin dışında yer alan soruları ifade eden son iki düzeyde oluşturulan sorular %0.71 oranında iken uygulama sonrasında bu oran %24.99’a çıkmıştır. Aynı şekilde SCİ stratejisi öğretimi yapılan ikinci deney grubunda da uygulama öncesi hiç soru oluşturulmamışken uygulama sonrasında, %18.61’e çıkmıştır. Kontrol grubunda ise bu düzeydeki sorular uygulama öncesinde %3.33’iken uygulama sonrasında yine %3.33’te kalmıştır. SCİ stratejisinin öğretiminin bu düzeydeki soruların oluşturulmasında Türkçe öğretim programına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 13.

Grupların Toplam Soru Oluşturma Becerileri Verileri

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney 1	28	Ön Test	250 (%86.20)	14 (%4.82)	3 (%1.03)	1 (%0.34)	12 (%4.13)
		Son Test	178 (%61.37)	27 (%9.31)	43 (%14.82)	32 (%11.03)	-
Deney 2	29	Ön Test	288 (%99.31)	1 (%0.34)	-	1 (%0.34)	-
		Son Test	204 (%70.34)	25 (%8.62)	39 (%13.44)	22 (%7.58)	-
Kontrol	30	Ön Test	271 (%93.44)	20 (%6.89)	9 (%3.10)	-	-
		Son Test	285 (%98.27)	3 (%1.03)	12 (%4.13)	-	-

Tablo 13’de yer alan öğrencilerin oluşturduğu toplam sorulara ilişkin veriler incelendiğinde uygulama öncesinde birinci deney grubunda cevabı metin dışında yer alan soruları ifade eden son iki düzeyde oluşturulan sorular %1.37 oranında iken uygulama sonrasında bu oran %25.85’e çıkmıştır. Aynı şekilde SCİ stratejisi öğretimi yapılan diğer deney grubunda da uygulama öncesi bu düzeyde yalnız %0.34’iken uygulama sonrasında, %21.02’ye çıkmıştır. Kontrol grubunda ise bu düzeydeki sorular uygulama öncesinde %3.10’iken uygulama sonrasında %4.13’e çıkmıştır. SCİ stratejisinin öğretiminin bu düzeydeki soruların oluşturulmasında Türkçe öğretim programına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Okuduğunu anlama testinden elde edilen grup içi bulgular incelendiğinde SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her ikisinde de hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanlarında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak Türkçe öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunda ise üç puan türünde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu bulgular bize SCİ stratejisinin öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Türkçe öğretim programının ise bu katkıyı sağlayamadığı ifade edilebilir. SCİ stratejinin doğası gereği öğrencileri cevap kaynaklarına yöneltmesi bu farklılığın temel nedenlerinden bir olarak ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bulgu, grup içi değerlendirmelerle SCİ stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen Astuti (2021) ve Pratiwi’in (2020) çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Okuduğunu anlama testinden elde edilen gruplar arası bulgular incelendiğinde hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanlarında SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarıyla kontrol grubu arasında ise bilgilendirici metin türüne yönelik yazılan sorulardan elde edilen bulgularda deney grupları lehine bir farklılık olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Araştırmanın bu verisi Kinniburgh ve Shaw’ın (2009) SCİ stratejisinin öğretiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı bulgusuyla farklılaşmaktadır. Hikâye edici metinlere yönelik hazırlanan sorulardan elde edilen bulguların incelenmesi neticesindeyse her iki deney grubunun son test bulguları ile kontrol grubunun son test bulguları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu Afriani vd.’nin (2020) hikâye edici metinlerde SCİ stratejisi ile yapılan öğretimin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Deney gruplarının her ikinde de bu bulguya ulaşılması uygulayıcılardan bağımsız olarak SCİ stratejisinin etkililiğinin diğer bir göstergesi olduğu ifade edilebilir. SCİ stratejisinin öğretimi ile ilgili literatürde yer alan (Aziz ve Yasin 2017; Bailey Henry, 2018; Cummins vd., 2012; Erdina vd. 2017; Ezell, Hunsicker ve Quingue, 1997; Green, 2019; Hunaidar, 2020; Kinniburgh ve Prew, 2010; Peng vd., 2007; Pratiwi, 2020; Raphael ve McKinney, 1983) araştırmalarda, stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığını ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışmanın toplam test sonuçlarından elde edilen bulgularda bu yöndedir. Toplam test sonuçları bulgularına göre SCİ stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunması literatürde yer alan bu çalışmaların bulgularını desteklemektedir.

Grupların uygulama öncesinde ve sonrasında oluşturdukları soruların düzeyleri ile ilgili bulgular incelendiğinde uygulama öncesinde tüm grupların hem hikâye edici hem bilgilendirici metinlere büyük oranda metin içi sorular yazdıkları belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Yekeler Gökmen ve Aktaş’ın (2021) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak uygulama sonrasında deney gruplarında bu oran Keray’ın (2012) çalışmasındaki gibi azalırken kontrol grubunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır. Ayrıca uygulama sonrası deney gruplarının her ikisinde de çıkarım yapmayı gerektiren metin dışı soruların oranında önemli bir artış olmuştur. Çalışmanın bu verisi Kinniburgh ve Baxter’in (2012) çalışmalarındaki SCİ stratejisinin öğretimiyle öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi gerektiren soru türlerinde başarılı olduklarını belirten çıkarımıyla da örtüşmektedir.

Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi

SCİ stratejisinin öğretiminin öğrencilerin farklı düzeydeki sorularla karşılaşmalarını sağlaması da farklılığın temel nedenlerinden biri olduğu söylenebilir. Wilson (2009) SCİ stratejisinin sorgulama becerisini desteklediğini, Bailey Henry (2018) ve Brabant (2006) ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Çalışmada üst düzey soruların oranındaki artış bu araştırmacıların görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada Türkçe dersinin işlenişinde SCİ stratejisinin kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru oluşturma düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. SCİ stratejinin kullanımı ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve soru oluşturma düzeylerinin gelişimine katkı sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlere derslerde kullanabilecekleri anlama stratejileri konusunda eğitim ve rehberlik desteği verilerek onların strateji kullanma becerileri artırılabilir. Araştırmacılar için de SCİ stratejisinin farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde kullanılması ile ilgili yapacakları çalışmalarla alana katkı yapmaları önerilebilir. Yine öğrencilerin farklı düzeydeki soruları cevaplama ve bu düzeydeki soruları oluşturma becerileri arasındaki ilişkinin irdelendiği araştırmaların da alana katkı yapabileceği söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu
Karar tarihi= 12.01.2023
Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-558215

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yer alan her iki yazarında makaleye katkı payı %50 oranında eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yer alan araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afriani, Z. L., Anggraini, M., ve Riswanto, R. (2020). The effect of Question Answer Relationship (QAR) strategy in enhancing students' reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 4(4), 548-558.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Astuti, Y. (2021). *The implementation of question answer relationship (qar) in improving students' reading comprehension* (Doctoral Dissertation), University of Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aziz, A., ve Yasin, C. C. (2017). The experimental research of using Question-Answer Relationship (Qar) strategy in teaching reading comprehension for Indonesian students in junior high school. *Paper presented at Fifth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT 2017)*, 44-47.
- Bailey Henry, S. (2018). *Teachers' perspective of question-answer relationship and reading comprehension: a case study* (Doctoral Dissertation), University of Phoenix, Arizona.

- Brabant, C. (2009). Improving comprehension using question answers relationships (QAR). *University of California, Davis*. <http://ezproxy.lib.ucf.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/304850049?accountid=10003> sayfasından erişilmiştir.
- Can, M., ve Yıldız, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 95-109.
- Cummins, S., Streiff, M., ve Ceprano, M. (2012). Understanding and applying the OAR strategy to improve test scores. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 18-26.
- Davidson, K. (2017). *Adapting the question answer relationship strategy for middle school students with intellectual disabilities* (Doctoral Dissertation), Peabody College of Vanderbilt University, Tennessee.
- Day, R. R., ve Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Duke, N. K. Ve Pearson, P. D. (2002) Effective practices for developing reading comprehension, *International Reading Association*. 2002, <http://faculty.washington.edu/smithant/DukeandPearson.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdiana, N., Kasim, U., ve Juwita, N. (2017). QAR: Strategy implementation for reading comprehension of recount texts. *Studies in English Language and Education*, 4(2), 247-256.
- Ezell, H. K., Hunsicker, S.A., ve Quinque, M. M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education and Treatment of Children*, 20(4), 365-382.
- Green, S. (2019). *The effects of question-answer relationship (SCİ) instruction on standardized reading test scores of third grade students* (Doctoral Dissertation), University of North Carolina, Charlotte.
- Güfta, H., ve Zorbaz , K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Hunaidar, F. S.S.(2020). *He use of question answer relationship (QAR) strategy to improve the eighth grade students' reading comprehension achievement at junior high school* (Doctoral Dissertation), Universty of Jember, Jember Regency
- Humphries, J. M. (2013). *Exploring students' questions, reading motivations, and processes during comprehension of narrative text* (Doctoral Dissertation), Fordham University, Bronx.
- Kösa T. (2014). Yarı-deneysel ve tek durumlu tasarımlar. S. B. Demir (Ed.) *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımları içinde* (ss. 317-342) . Ankara: Eğiten Kitap.
- Kamphi, A. G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 174-177.
- Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol,T., Bayrak Özmutlu, E., ve Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 259-280.
- Kaya, G. (2005). *2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Kinniburgh, L. H ve Baxter, A. (2012). Using question answer relationships in science instruction to increase the reading achievement of struggling readers and students with reading disabilities. *Current Issues in Education*, 15(2), 78-93.
- Kinniburgh, L. H., ve Shaw, E. L. (2009). Using question-answer relationships to build reading comprehension in science. *Science Activities*, 45(4), 19-26.
- Kinniburgh, L. H. ve Prew, S.S. (2010). Question Answer Relationships (QAR) in the primary grades: laying the foundation for reading comprehension. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 31-44.

- Kırmızı, F. S. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 1(3/4), 159-177
- McComas, W. F. ve Abraham, L. (2004). Asking more effective questions. *Rossier School of Education*, 17 (1), 1-16.
- National Center for Education Statistics (2017). National Assessment of Educational Progress (NAEP): 1992-2017 reading assessments. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/sayfasından> erişilmiştir.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction* (Doctoral Dissertation), University of Virginia, Virginia.
- Olivero, S.(2020). *The type of questions being promoted in a 3 rd grade reading textbook* (Doctoral Dissertation), Seton Hall University, New Jersey.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS-MINITAB*. Eskişehir: Kaan.
- Özen, F. ve Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650.
- Peng, R. G. S., Hoon, T. L., Khoo, S.F., ve Joseph, I. M. (2007). Impact of question-answer-relationships on reading comprehension. *Pei Chun Public School and Marymount Convent*. https://www.academia.edu/1908799/Impact_of_Question_Answer_Relationships_on_Reading_Comprehension sayfasından erişilmiştir.
- Pratiwi, D. A. (2020). *The effect of using question answer relationship (qar) strategy to students reading comprehension of first year at senior high school 5 pekanbaru* (Doctoral Dissertation), Universitas Islam Riau, Riau.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.
- Raphael, T. E., ve McKinney, J. (1983). An examination of fifth-and eighth-grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior*, 15(3), 67-86.
- Raphael, T. E., ve Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22(2), 217-235.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., ve Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- Wilson, N. S., (2009). Questioning as thinking: A metacognitive framework. *Middle School Journal*, 41(2), 20-28.
- Yekeler Gökmen, A. D., ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.

Extended Abstract

Introduction

Reading comprehension forms the basis of both academic achievement and life skills of students. Individuals who do not reach an adequate level of reading and reading comprehension skills not only lag behind their peers in academic achievement at school but also experience deficiencies in numerous aspects of their lives (Van den Broek, Kendeou, & Lousberg, 2011). Kamphi (2009) states that 70% of children with reading skills below their level never become proficient readers. Among the various educational levels, the primary school is of particular importance in terms of the development of students' reading and reading comprehension skills. The utilization of strategies facilitates students' comprehension of the texts (Humphries, 2013) enables the association

of their prior knowledge with the information in the texts with greater ease (Kırmızı, 2007), and contributes to the improvement in their interpretation skills (Bailey Henry, 2018). The question-answer relationship (QAR) strategy is a question and answer strategy that aims to teach students the relationships between questions and their answers and where the answer is located (Green, 2019; Raphael, 1986). Ness (2006) observed that teachers allocated 75.6% of the time they used the strategy, Can and Yıldız (2023) 45% of the entire lesson time, and Olivero (2020) 35-50% of the lesson time to the aforementioned question and answer strategy. Additionally, Ateş (2011) found that teachers preferred the question and answer strategy in 57.1% of the number of strategies they used.

In many studies on question in the literature, studies have been conducted to determine the level of questions used in lessons and course materials. Especially in international literature (Brabant, 2006; Cummins, Streiff, & Ceprano, 2012; Davidson, 2017; Green, 2019; Humphries, 2013) the QAR strategy has been the preferred methodology in studies of students below grade level. However, most of the teachers who know the strategy state that it is more efficient with students at normal level (Davidson, 2017). It is thought that the study will contribute to determining both the effect of the QAR strategy on question formation and comprehension, as well as the usability of the strategy by providing training and guidance support to the classroom teacher. The aim of the study is to determine the effect of teaching the QAR strategy on the reading comprehension and question formation levels of fourth graders. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

- Is there a significant difference between the within-group pre-test and post-test scores of the groups?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the groups?
- What are the levels of the questions formed by the groups before and after the implementation?

Method

Since the formation of the study groups could not be intervened upon, one of the quantitative research methods, the non-equivalent comparison-group design design, quasi-experimental design, was used. The participants of the study were fourth grade students in two different public schools in Bolu province. In selecting the schools, the researcher preferred a school that was easy to access and close to two schools with similar socioeconomic status. Prior to the administration of the implementation, the reading comprehension test, which had been developed by the researcher, was administered to students in the two schools. Two classes from one school were selected as the experimental groups, and one class from the other school was selected as the control group, with no significant difference between them. The "Reading Comprehension Test" was developed by the researcher to determine the participants' reading comprehension levels and the Question Level Determination Form (QLDF) was developed to determine the levels of the questions formulated for the texts and used as data collection tools. Before the research, the reading comprehension test was applied to all participant groups for one lesson for each group. After the experimental and control groups were determined, the researcher proceeded to administer the question-level determination form to each group for the duration of one class period. Following a total of 12 weeks of training, comprising one preparatory week, each group was required to complete a one-hour reading comprehension test and a one-hour question-level determination form, as administered by the researcher.

Result and Discussion

Upon examination of the in-group findings obtained from the reading comprehension test, it was seen that there was a statistically significant difference in favor of the post-tests in the narrative, informative and total test scores in both of the experimental groups in which the QAR strategy was taught. These findings indicated that teaching the QAR strategy contributed to the development of fourth grade students' reading comprehension skills. The finding obtained from the study is in line

with the findings of Astuti (2021) and Pratiwi (2020), who examined the effect of the QAR strategy on students' reading comprehension skills with in-group assessments.

Upon examination of the intergroup findings obtained from the reading comprehension test, no statistically significant difference was identified between the experimental groups in which the QAR strategy was taught, as evidenced by the narrative, informative, and total test scores. Although there was a difference between the experimental groups and the control group in favor of the experimental groups in the findings obtained from the questions written for the informative text type, this difference was not statistically significant. The data from the study differ from the findings of Kinniburgh and Shaw (2009) that teaching the QAR strategy will contribute to the development of students' comprehension skills of informative texts. As a result of the examination of the findings obtained from the questions prepared for narrative texts, it is seen that there is a statistically significant difference between the post-test findings of both experimental groups and the post-test findings of the control group in favor of the experimental groups. The finding obtained overlaps with those of Afriani et al. (2020) that teaching with the QAR strategy in narrative texts has a positive effect on the development of students' reading comprehension skills. It can be stated that reaching this finding in both of the experimental groups is another indicator of the effectiveness of the QAR strategy regardless of the practitioners. The studies in the literature (Aziz & Yasin 2017; Bailey Henry, 2018; Cummins et al., 2012; Erdina et al. 2017; Ezell, Hunsicker, & Quingue, 1997; Green, 2019; Hunaidar, 2020; Kinniburgh & Prew, 2010; Peng et al., 2007; Pratiwi, 2020; Raphael & McKinney, 1983) on the teaching of QAR strategy demonstrate that the strategy contributes positively to the development of students' reading comprehension skills. The findings obtained from the total test results of this study are in this direction. According to the findings of the total test results, the statistically significant difference between the experimental groups and the control group in favor of the former lends support to the findings of these studies in the literature.

When the findings related to the levels of the questions created by the groups before and after the application were analyzed, it was determined that all groups wrote in-text questions to a great extent for both narrative and informative texts before the application. This findings of the present study are consistent with those of the study conducted by Yekeler Gökmen and Aktaş (2021). However, while this rate decreased in the experimental groups after the implementation as in Keray's (2012) study, there was no significant difference in the control group. In addition, there was a significant increase in the rate of non-textual questions requiring inferences in both experimental groups after the intervention. The findings of this study coincide with those of Kinniburgh and Baxter (2012), who asserted that students who received instruction through the QAR strategy demonstrated success in question types that required higher-order thinking skills. As Wilson (2009) asserts, the QAR strategy supports inquiry skills, and Bailey Henry (2018) and Brabant (2006) posit that it develops higher-order thinking skills. The increase observed in the rate of higher-order questions in the study lends support to the view of these researchers.

Ekler

Ek-1. Etkinlik Kâğıtları

İSÇİ Cevap Kaynağını Buldurma Çalışma Kâğıdı Örneği (Kırmızı Elma)

Öğrenci Adı : _____ Değerlendiren Arkadaşın Adı: _____

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. Cevap kaynağınıza uygun kutucuğu işaretleyiniz.**Soru 1. Tilki elmayı nasıl düşürmeye çalıştı?**

Cevap _____

Cevap Kaynağı: ☐ Kitapta ☐ Ka farda**ARKADAŞIMA SORUYORUM:**Cevabım doğru mu? ☐ EVET ☐ HAYIR

Neden? _____

**Soru 2. Tavşan ilk kimden yardım istedi?**

Cevap _____

Cevap Kaynağı: ☐ Kitapta ☐ Ka farda**ARKADAŞIMA SORUYORUM:**Cevabım doğru mu? ☐ EVET ☐ HAYIR

Neden? _____

Soru 3. Sen olsan nasıl bir çözüm bulurdun?

Cevap _____

Cevap Kaynağı: ☐ Kitapta ☐ Ka farda**ARKADAŞIMA SORUYORUM:**Cevabım doğru mu? ☐ EVET ☐ HAYIR

Neden? _____

SCİ Cevaba Uygun Soru Oluşturma Grup Çalışma Kâğıdı Örneği (Kırmızı Elma)

Grup Adı:

Aşağıdaki tabloda verilen cevaplara ve cevap kaynaklarına uygun sorular oluşturunuz.

Sorular	Cevaplar	Cevabın Kaynağı
➤	1. Tavşana ağacın dalında kırmızı bir elma gördü	Kitapta
Oluşturulan soru uygun mu? ☐ UYGUN ☐ UYGUN DEĞİL Nasıl olmalı? _____		
➤	2. Bisiklete bindiğimde babamın yardımını istemiştim.	Ka famda
Oluşturulan soru uygun mu? ☐ UYGUN ☐ UYGUN DEĞİL Nasıl olmalı? _____		
➤	3. Kır faresinin ağaca tımanıp elmayı koparabileceğini düşünmüş.	Kitapta
Oluşturulan soru uygun mu? ☐ UYGUN ☐ UYGUN DEĞİL Nasıl olmalı? _____		
➤	4. Dedemin bahçesindeki dut ağacına, düşmekten korktuğum için çıkamadım.	Ka famda
Oluşturulan soru uygun mu? ☐ UYGUN ☐ UYGUN DEĞİL Nasıl olmalı? _____		
➤	5. Annem de zayıflamak için yürüyüş yapıyor.	Ka famda
Oluşturulan soru uygun mu? ☐ UYGUN ☐ UYGUN DEĞİL Nasıl olmalı? _____		

SCI Kaynağına Uygun Soru Oluşturma Çalışma Kağıdı Örneği

Cevap Kaynakları	Sorular	Cevaplar	Öğretmen Değerlendime
Tam Orada	1.	1.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Düşün ve Ara	2.	2.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Tam Orada	3.	3.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Düşün ve Ara	4.	4.	Soru ile kategori uyuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____