



**İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNE AŞAMALI SORUMLULUK
AKTARIMI MODELİYLE OKUDUĞUNU ANLAMA
STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ: EYLEM ARAŞTIRMASI**

Gül Şebnem Altuner Çoban

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2024

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gül Şebnem

Soyadı : Altuner Çoban

Bölümü : Sınıf Eğitimi

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerine Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeliyle Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi: Eylem Araştırması

İngilizce Adı : Teaching Reading Comprehension Strategies to 4th Grade Students in Primary School with The Gradual Release of Responsibility Model: An Action Research

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gül Şebnem Altuner Çoban

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gül Şebnem Altuner Çoban tarafından hazırlanan “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerine Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeliyle Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi: Eylem Araştırması” adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Seyit Ateş

(Sınıf Eğitimi Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Serap Cavkaytar

(Yeni Türk Edebiyatı Ana bilim Dalı, Anadolu Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Mustafa Ulusoy

(Sınıf Eğitimi Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Yusuf Uyar

(Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Burak Delican

(Sınıf Eğitimi Ana bilim Dalı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi: 24/04/2024

Bu tezin Temel Eğitim Ana bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu tezin tasarlanmasından son noktasına kadar her anında emeği bulunan, detaylı dönütleriyle araştırmayı sürekli ileri taşıyan, manevi desteğini ve güvenini her zaman hissettiğim, düştüğüm her anda beni bana inandıran, akademisyen kimliği kadar kişiliğini de her zaman örnek aldığım ve öğrencisi olmaktan daima onur duyduğum kıymetli danışmanım Prof. Dr. Seyit ATEŞ’e teşekkürlerimi ve hürmetlerimi sunarım. Yüksek lisansla başlayıp doktora ile devam eden, bir bebeğin büyümesine benzettiğim, uykusuz, sabır ve emek dolu ama bir o kadar da keyifli bu yolculukta siz olmasaydınız hiçbir şey bugünkü gibi olmazdı. İyi ki...

Tezimin her aşamasında yer alan, bu zorlu süreçte desteklerini esirgemeyen, nezaketleriyle ve duruşlarıyla her zaman örnek aldığım geçerlik komitesinde bulunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Burak DELİCAN, Doç. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL ve Dr. Öğr. Üyesi Serap CAVKAYTAR’a, tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Yusuf UYAR ve Prof. Dr. Mustafa ULUSOY’a tezime katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasını sınıfında yürütmeme izin veren, böylesine uzun soluklu ve dinamik bir süreci gerek öğretmenliğiyle gerek kişiliğiyle benim için kolaylaştıran, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum değerli sınıf öğretmenine ve ilk göz ağrılarım, biricik öğrencilerime çok teşekkür ederim. Tez sürecimde desteklerini her zaman hissettiren, ihtiyacım olan her durumda yardımlarını esirgemeyen değerli Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi ailesine teşekkür ederim.

Başta ilk öğretmenlerim olan annem ve babam olmak üzere hayatıma dokunan bütün öğretmenlerime, yüksek lisans ve doktora sürecinde ders alma şansı elde ettiğim hocalarıma ve birlikte ders aldığım arkadaşlarıma teşekkür ederim. Doktora sürecinde ve hayat yolculuğunda her zaman yanımda olan, birlikte neşemizi büyütebildiğimiz canım dostum Arş. Gör. Yasemin SÖNMEZ GÜMÜŞHAN'a çok teşekkür ederim.

Akademisyen olmak istiyorum dediğimde beni cesaretlendiren, tökezlediğim her an bana ümit aşılayan, bu yola çıkarken manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, benim için aynı zamanda bir abla da olan canım hocam Öğr. Gör. Seyhan EKİNCİ AYDIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yolculuğa beraber başladığımız, her zaman iyi niyetiyle, dostluğuyla ve desteğiyle yanımda olan kıymetli dostum Dr. Öğr. Üyesi Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ'e çok teşekkür ederim. Daima güler yüzüyle ve samimiyetiyle yanımda olduğu gibi çalışabilmem için bana her zaman evinin kapılarını açan ve tezimin düzenlenmesi sürecinde de desteklerini esirgemeyen kıymetli dostum Arş. Gör. Ayşegül ÖZSOLAK'a çok teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren, her zaman arkamda olduklarını bildiğim sevgili anneme, babama ve kardeşime emekleri için teşekkür ederim. Sevgisi, saygısı, sabrı, olgunluğu ve anlayışı ile her zaman yanımda olan, akademik birikimi ve tecrübeleriyle yaşadığım zorlukları aşmamı sağlayan, süreçteki her kararında beni destekleyen ve varlığıyla ailemizi sarıp sarmalayan canım eşim Doç. Dr. Oktay ÇOBAN'a ve tezimle birlikte büyüyen, minik bedenine büyük anlayışlar sığdıran, evimizin ve gönlümüzün neşesi, her gülüşünde gamzelerinde çiçekler açan biricik oğlum Göktuğ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNE AŞAMALI SORUMLULUK
AKTARIMI MODELİYLE OKUDUĞUNU ANLAMA
STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ: EYLEM ARAŞTIRMASI
(Doktora Tezi)**

Gül Şebnem Altuner Çoban

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs 2024

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar üzerine odaklanılmıştır. Eylem araştırması deseni kullanılan çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Yozgat ili merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokul dördüncü sınıftaki 17 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın ihtiyaç analizi ve durum tespiti süreci, araştırmacının alan yazın taraması, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde uygulama sürecinin devam ettiği sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabının incelenmesi, sınıf içi gözlemler, resimli çocuk kitabıyla durum tespiti ve öğretmen görüşmesiyle gerçekleşmiştir. Eğitim uygulamalarına başlamadan önce 7 hafta boyunca 30 ders saati Türkçe derslerinde gözlem, 3 hafta boyunca 5 ders saati ısındırma çalışmaları ve

gözlemler, 1 hafta boyunca 2 ders saati durum tespiti olmak üzere toplamda 11 hafta 37 ders saati sınıf içi durum tespiti yapılmıştır. Çalışma grubuna, Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli (ASAM) benimsenerek resimli çocuk kitapları aracılığıyla 17 hafta boyunca 77 ders saati anlama stratejileri eğitimi verilmiştir. Bu süreçte öğretimi yapılan stratejiler metin yapılarının öğretimi stratejisi, tahmin stratejisi, bağ kurma stratejisi, çıkarım yapma stratejisi, soru sorma stratejisi ve özetleme stratejisidir. Araştırma sürecinde, araştırmacı uygulayıcı rolündedir. Araştırma süreci toplamda 32 hafta 148 ders saati sürmüştür. Araştırmada veri toplamak için doküman inceleme, video kayıt, gözlem, görüşme, günlükler, geçerlik komitesi kayıtları, öğrenci ürünleri, ASAM aşamaları formları, izleme ve ödev formları, izci formları, strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu ve strateji çemberi formları kullanılmıştır. Veri analizi uygulama sürecinde haftalık makro analizler halinde yürütülerek, çalışma sonrasında mikro analizler ile tamamlanmıştır. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda yetkin olmadıkları ve okuduğunu anlama sürecine dair üstbilişsel farkındalıklarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda bir gelişme gösterdiği, öğrencilerin strateji repertuarının oluştuğu, çoklu strateji kullanımının gözlemlendiği ve okuduğunu anlama sürecine dair üstbilişsel farkındalık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler :Okuduğunu anlama stratejileri, Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli, Strateji öğretimi, Resimli çocuk kitapları, Eylem araştırması
Sayfa Adedi : xxii+485
Danışman : Prof. Dr. Seyit Ateş

**TEACHING READING COMPREHENSION STRATEGIES TO 4TH
GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL WITH THE GRADUAL
RELEASE OF RESPONSIBILITY MODEL: AN ACTION RESEARCH**

(Ph.D Thesis)

Gül Şebnem Altuner Çoban

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES

May 2024

ABSTRACT

The aim of this study was to focus on the kind of activities to develop reading comprehension strategies in fourth grade primary school students. Using an action research design, this study was conducted with 17 students in the fourth grade of a primary school affiliated to the Ministry of National Education in the centre of Yozgat, Türkiye in the 2021/22 academic year. The needs analysis and needs assessment process of this study involved the researchers' literature review, examination of the relevant Turkish Curriculum and of the Turkish textbook used in the classroom where the implementation process continued in the 2021/22 academic year, as well as in-class observations, needs assessment with the children's picture books and teacher interviews. Prior to the activities, a total of 37 course hours of in-class needs assessment was conducted for 11 weeks in total, including

30 course hours of observations in Turkish lessons for 7 weeks, 5 course hours of warm-up activities and observations for 3 weeks, and 2 course hours of in-class needs assessment for 1 week. The study sample was provided with 77 course hours of training on comprehension strategies for 17 weeks through children's picture books by adopting the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM). The strategies taught in this process consisted of the text structure strategy, prediction strategy, the strategy of making connections, the strategy of making inferences, questioning strategy and summarising strategy. In the research process, the researcher acted as a facilitator. The process of research lasted a total of 32 weeks and 148 course hours. Data collection tools utilized in this study were document reviews, video recordings, observations, interviews, diaries, validity committee records, student products, forms prepared for the GRRM stages, monitoring and assignment forms, tracking forms, strategy use forms, strategy use evaluation forms and strategy circle forms. Data was analysed in weekly macro analyses during the implementation process and completed with micro analyses after the study. At the beginning of the study, it was determined that students were not competent in reading comprehension strategies and did not have metacognitive awareness of the reading comprehension process. The results, however, revealed that students showed considerable improvement in reading comprehension strategies, developing a strategy repertoire and that they appeared to have used multiple strategies and gained the metacognitive awareness of the reading comprehension process.

Key Words :Reading comprehension strategies, Gradual release of responsibility model, Strategy instruction, Picture books, Action research

Page Number : xxii+485

Supervisor : Prof. Dr. Seyit Ateş

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	10
Araştırmanın Önemi.....	10
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar	12
BÖLÜM II	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
Okuduğunu Anlama	15
Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	20
Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi.....	22

Metin Yapılarının Öğretimi Stratejisi.....	24
Tahmin Stratejisi.....	26
Bağ Kurma Stratejisi	26
Çıkarım Yapma Stratejisi	27
Soru Sorma Stratejisi.....	28
Özetleme Stratejisi	29
Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli	30
Üstbiliş ve Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	32
Tüm Dil Yaklaşımı.....	34
Resimli Çocuk Kitapları ve Okuduğunu Anlama Stratejileri	38
İlgili Araştırmalar	41
BÖLÜM III	49
YÖNTEM.....	49
Araştırma Deseni	49
Eylem Araştırması Süreci	51
Araştırma Katılımcıları.....	55
Öğrenciler	55
Sınıf Öğretmeni	56
Araştırmacı	57
Geçerlik Komitesi.....	57
Araştırma Ortamı	59
Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları.....	61
Doküman İnceleme	63
Video Kayıt	63
Gözlem.....	64
Görüşme	65
Günlükler	67
Geçerlik Komitesi Kayıtları	67

Öğrenci Ürünleri	68
<i>ASAM Aşamaları Formları.....</i>	<i>68</i>
<i>İzleme ve Ödev Formları.....</i>	<i>69</i>
<i>İzci Formları.....</i>	<i>70</i>
<i>Strateji Kullanım Formu.....</i>	<i>70</i>
<i>Strateji Çemberi Formları.....</i>	<i>71</i>
Strateji Kullanımı Değerlendirme Formu	72
Verilerin Çözümlemesi ve Analizi	73
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	74
Araştırmanın Uygulama Süreci.....	78
Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik İhtiyaç Analizi ve Durum Tespiti Çalışmaları.....	81
Okuduğunu Anlama Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar	82
Birinci Döngü: Metin Yapıları Stratejisi	85
İkinci Döngü: Tahmin Stratejisi	87
Üçüncü Döngü: Bağ Kurma Stratejisi	89
Dördüncü Döngü: Çıkarım Stratejisi.....	91
Beşinci Döngü: Soru Sorma Stratejisi.....	92
Altıncı Döngü: Özetleme Stratejisi	94
Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Geliştirilmesi Sonrası Sürece İlişkin Uygulamalar	96
BÖLÜM IV.....	99
BULGULAR.....	99
İhtiyaç Analizi ve Durum Tespitine İlişkin Bulgular	99
Alan Yazın Taraması.....	101
Türkçe Öğretim Programı'nın İncelenmesi	101
Türkçe Ders Kitabının İncelenmesi.....	104
Gözlem Süreci.....	108
<i>Strateji Kullanımına Yönelik Durum Tespiti</i>	<i>108</i>

<i>Sınıf İkliminin Tanınmasına Yönelik Durum Tespiti.....</i>	<i>112</i>
<i>Sınıf İklimine Yönelik Uygulamalar ve Durum Tespiti Çalışmaları</i>	<i>114</i>
Resimli Çocuk Kitaplarıyla Strateji Kullanımının Tespiti	122
Öğretmen Görüşmesi 1	136
Okuduğunu Anlama Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular.....	139
Birinci Döngü: Metin Yapıları Stratejisi	140
<i>Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular</i>	<i>140</i>
<i>Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma</i>	<i>140</i>
<i>İkinci Aşama: Rehberli Öğretim.....</i>	<i>160</i>
<i>Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme.....</i>	<i>164</i>
<i>Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme</i>	<i>167</i>
İkinci Döngü: Tahmin Stratejisi	175
<i>Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular</i>	<i>175</i>
<i>Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma</i>	<i>175</i>
<i>İkinci Aşama: Rehberli Öğretim.....</i>	<i>184</i>
<i>Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme.....</i>	<i>187</i>
<i>Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme</i>	<i>191</i>
Üçüncü Döngü: Bağ Kurma Stratejisi	194
<i>Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular</i>	<i>194</i>
<i>Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma</i>	<i>194</i>
<i>İkinci Aşama: Rehberli Öğretim.....</i>	<i>203</i>
<i>Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme.....</i>	<i>207</i>
<i>Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme</i>	<i>211</i>
İzleme Çalışması 1.....	214
Dördüncü Döngü: Çıkarım Stratejisi.....	220
<i>Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular</i>	<i>220</i>
<i>Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma</i>	<i>220</i>
<i>İkinci Aşama: Rehberli Öğretim.....</i>	<i>237</i>
<i>Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme.....</i>	<i>240</i>
<i>Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme</i>	<i>244</i>

İzleme Çalışması 2.....	256
Beşinci Döngü: Soru Sorma Stratejisi.....	259
<i>Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular</i>	260
<i>Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma</i>	260
<i>İkinci Aşama: Rehberli Öğretim.....</i>	270
<i>Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme.....</i>	274
<i>Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme</i>	278
İzleme Çalışması 3.....	281
Altıncı Döngü: Özetleme Stratejisi	284
<i>Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular</i>	285
<i>Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma</i>	285
<i>İkinci Aşama: Rehberli Öğretim.....</i>	295
<i>Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme.....</i>	299
<i>Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme</i>	302
Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Geliştirilmesi Sonrası Sürece İlişkin Bulgular	305
Strateji Çemberleri	306
<i>Strateji Çemberlerindeki Görev Formlarına İlişkin Bulgular</i>	306
<i>Strateji Çemberlerinde Metin Yapıları Stratejisi</i>	309
<i>Strateji Çemberlerinde Tahmin Stratejisi.....</i>	310
<i>Strateji Çemberlerinde Bağ Kurma Stratejisi</i>	311
<i>Strateji Çemberlerinde Çıkarım Stratejisi.....</i>	312
<i>Strateji Çemberlerinde Soru Sorma Stratejisi</i>	313
<i>Strateji Çemberlerinde Özetleme Stratejisi</i>	314
<i>Strateji Çemberlerindeki Diğer Verilere İlişkin Bulgular</i>	316
Resimli Çocuk Kitaplarıyla Strateji Kullanımının Tespiti	320
<i>Bilgilendirici Metin ile Son Durumun Tespiti</i>	320
<i>Hikâye Edici Metin ile Son Durumun Tespiti.....</i>	332
Öğretmen Görüşmesi 2	347
BÖLÜM V.....	351
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	351

İhtiyaç Analizi ve Durum Tespitine Yönelik Sonuçlar.....	351
Okuduğunu Anlama Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar	353
Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yolları	360
Okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesi sonrası sürece ilişkin sonuçlar.....	365
Öneriler	368
Uygulamaya Yönelik Öneriler	368
Araştırmaya Yönelik Öneriler	370
KAYNAKLAR.....	373
EKLER	437
EK 1. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı Örneği	438
EK 2. Video İndeksi Örneği	439
EK 3. Ders Akışı Kontrol Listesi Örneği	440
EK 4. Öğrenci Günlüğü Örneği.....	441
EK 5. ASAM Aşamaları Formları Örneği (Metin Yapılarının Öğretimi Stratejisi).442	
EK 6. Ara Tatil Ödevi Örneği.....	443
EK 7. Bilgilendirici Metin Yapısı Ek Ödevi	445
EK 8. İzci Formu Örneği (Bağ Kurna Stratejisi).....	446
EK 9. Strateji Kullanım Formu Örneği.....	447
EK 10. Strateji Çemberi Formları Örneği	448
EK 11. Strateji Kullanımı Değerlendirme Formu	450
EK 12. Etik Komisyon Raporu	451
EK 13. Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi	452
EK 14. Onam Formu Örneği	453
Ek 15. Rehberli Öğretim Kitap Döngüsü Tablosu.....	454
Ek 16. İşbirlikli Öğrenme Kitap Döngüsü Tablosu	455
Ek 17. Bağımsız Öğrenme Kitap Döngüsü Tablosu	457
EK 18. İzleme Formu Örneği.....	458
EK 19. Öğrencilerin ve Kitapların Çemberlerdeki Dağılımı.....	459

EK 20. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	460
EK 21. Sınıf Afişi Örnekleri.....	461
Ek 22. “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” Metni.....	463
Ek 23. Bilgilendirici Metin Grafik Örgütleyici Örnekleri	464
Ek 24. “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” Metni Üzerinden Açıklama Türü Grafik Örgütleyicinin Doldurulmasına Dair Model Olma ve Sesli Düşünme Örneği.....	465
EK 25. Fasulyenin Büyüme Süreci Etkinliği	466
EK 26. “Toplu Taşıma Araçları” ve “Küresel İklim Değişikliği Nedeniyle Göllerdeki Oksijen Seviyesi Azalıyor” Metinleri.....	467
Ek 27. Karşılaştırma-Kıyaslama Türü Ev Ödevi Örnekleri.....	468
Ek 28. Pisa Kulesi Konulu Bilgilendirici Metin Deşifre Formu	469
Ek 29. Bilgilendirici Metin Yapısı Hatırlatıcı Kodlama Örneği.....	470
Ek 30. Ek Ödevlendirme (Bilgilendirici Metinler).....	471
Ek 31. “Hediye” Videosu Çalışma Sayfası.....	471
Ek 32. Bağ Kurma Kartonu	473
Ek 33. Olay Yeri İnceleme Kartonu	474
Ek 34. Çıkarım Yapma Fotoğrafları.....	475
Ek 35. Astronotların Günlük Yaşamı Metni	476
Ek 36. Evde Hazırlanan Stratejik Okuma Ürünleri.....	477
EK 37. Kullanılan Metinlerin Künyesi	478
EK 38. Strateji Çemberleri İçin Örnek Ders Akışı (1. Çember)	480
EK 39. Öğrencilerin Projelerine Yönelik Örnekler	482
EK 40. Strateji Görev Formlarına Dair Örnekler	483

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) Okuduğunu Anlama Stratejileri İçeren Kazanımlar</i>	3
Tablo 2. <i>Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kod İsimleri ve Cinsiyetleri</i>	56
Tablo 3. <i>Geçerlik Komitesi Çevrimiçi Toplantılarına Dair Bilgiler</i>	58
Tablo 4. <i>Araştırmada kullanılan veri toplama araçları</i>	62
Tablo 5. <i>Yürütülen Etkinliklerin Süresine Dair Detaylar</i>	83
Tablo 6. <i>Öğrencilerin Durum Tespiti Formlarının Strateji Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler</i>	122
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Yarıyıl Ödevlerinin Metin Yapısı Stratejisi Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler</i>	172
Tablo 8. <i>Birinci İzleme Çalışmasına Yönelik Bulgular</i>	215
Tablo 9. <i>İkinci İzleme Çalışmasına Yönelik Bulgular</i>	257
Tablo 10. <i>Üçüncü İzleme Çalışmasına Yönelik Bulgular</i>	281
Tablo 11. <i>Metin Yapıları Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu</i>	309
Tablo 12. <i>Tahmin Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu</i>	310
Tablo 13. <i>Bağ Kurma Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu</i>	311
Tablo 14. <i>Çıkarım Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu</i>	312
Tablo 15. <i>Soru Sorma Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu</i>	313
Tablo 16. <i>Özetleme Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu</i>	315

Tablo 17. Öğrencilerin Durum Tespiti Formlarının Strateji Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler	321
Tablo 18. Öğrencilerin Durum Tespiti Formlarının Strateji Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler	333



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 2003-2022 yıllarında Türkiye'nin okuma becerileri alanı performansı.....	6
Şekil 2. Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli.....	31
Şekil 3. Eylem araştırması uygulama süreci	53
Şekil 4. Okul binasının görünümü.....	59
Şekil 5. Sınıfın araştırma başlamadan önceki fotoğrafı	60
Şekil 6. Sınıfın araştırma sürecindeki fotoğrafı.....	60
Şekil 7. Sınıfın araştırma sürecindeki krokisi	61
Şekil 8. Okuduğunu anlama stratejileri eğitim uygulamaları odak noktaları.....	79
Şekil 9. Her strateji çemberinde gerçekleşen adımlar	97
Şekil 10. Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik ihtiyaç analizi ve durum tespitinde izlenen adımlar.....	100
Şekil 11. Gözlem sürecinde sınıfta okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım süresi ve yüzdesi	108
Şekil 12. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım durumlarına dair kod matrisi	109
Şekil 13. Gözlem sürecinde karşılaşılan sınıf iklimi sorunlarına dair kod matrisi.....	113
Şekil 14. Öğrencilerle sınıf kurallarının belirlenmesi süreci.....	115
Şekil 15. Sınıf kuralları köşesi	116
Şekil 16. “Semih’in öfkesi” isimli resimli çocuk kitabını okurken okuma köşesindeki yerleşim.....	117
Şekil 17. Film afişi etkinliğinin panoda sunumu.....	121

Şekil 18. Durum tespiti tutağı- Tahmin stratejisi kullanımı örnekleri	127
Şekil 19. Durum tespiti tutağı- Bağ kurma stratejisi kullanımı örnekleri	128
Şekil 20. Durum tespiti tutağı- Özetleme stratejisi kullanımı örnekleri.....	130
Şekil 21. Durum tespiti tutağı- Çıkarım stratejisi kullanımı örnekleri.....	131
Şekil 22. Durum tespiti tutağı- Metin yapıları stratejisi kullanımı örnekleri	133
Şekil 23. Durum tespiti tutağı- Soru sorma stratejisi kullanımı örnekleri.....	135
Şekil 24. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenimi sürecinde izlenen adımlar	140
Şekil 25. El ile hikâye edici metin deşifresi-1	143
Şekil 26. Hatırlatıcı el figürleri.....	143
Şekil 27. El ile hikâye edici metin deşifresi-2	145
Şekil 28. Rehberli öğretim aşamasında hikâye edici metin çalışması örneği	161
Şekil 29. Rehberli öğretim aşamasında bilgilendirici metin çalışması örneği	162
Şekil 30. İşbirlikli öğrenme aşamasında hikâye edici metin çalışması örneği.....	165
Şekil 31. İşbirlikli öğrenme aşamasında bilgilendirici metin çalışması örneği.....	165
Şekil 32. Bağımsız öğrenme aşamasında hikâye edici metin çalışması örneği.....	169
Şekil 33. Bağımsız öğrenme aşamasında bilgilendirici metin çalışması örneği	169
Şekil 34. “Sence Ne Oldu?” etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri	178
Şekil 35. “Köstebek Kuki” kitabı çalışma kâğıdı örnekleri	182
Şekil 36. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	185
Şekil 37. İşbirlikli öğrenme aşaması çalışma kâğıdı örnekleri.....	189
Şekil 38. Bağımsız öğrenme aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	192
Şekil 39. “Gizemli Kutu” etkinliği bağ kurma kartonu örneği.....	197
Şekil 40. “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan” kitabı çalışma kâğıdı örneği.....	202
Şekil 41. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	205
Şekil 42. İşbirlikli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	209
Şekil 43. Bağımsız öğrenme aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	213
Şekil 44. İzleme çalışması formu örneği	217

Şekil 45. Olay yeri inceleme etkinliğine hazırlık görselleri	222
Şekil 46. Olay yeri inceleme etkinliği görselleri	225
Şekil 47. Olay yeri inceleme etkinliği görselleri 2	228
Şekil 48. Arkadaşım Korku kitabı 4. ve 5.sayfa.....	232
Şekil 49. Arkadaşım Korku kitabı 13. sayfa	233
Şekil 50. “Arkadaşım Korku” kitabı çalışma kâğıdı örneği	236
Şekil 51. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği	238
Şekil 52. İşbirlikli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği	243
Şekil 53. Bağımsız öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	245
Şekil 54. Ön bilgi etkinliği sınıf çalışması örneği	248
Şekil 55. Ön bilgi etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri.....	249
Şekil 56. Mektup arkadaşı konulu çıkarım etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri.....	252
Şekil 57. Film eleştirmeni konulu çıkarım etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri	254
Şekil 58. Mesajlaşma konulu çıkarım etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri	255
Şekil 59. İzleme çalışması-2 çalışma kağıtları örnekleri.....	259
Şekil 60. Bul Bakalım Kim? etkinliği görselleri	262
Şekil 61. Soru çeşitleri analojisi	263
Şekil 62. “Anahtar” kitabı çalışma kâğıdı ve soru zarı örneği	268
Şekil 63. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği	272
Şekil 64. İşbirlikli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği	276
Şekil 65. Bağımsız öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	279
Şekil 66. İzleme çalışması-3 çalışma kağıtları örnekleri.....	284
Şekil 67. Film afişi sergisi etkinliği görselleri	287
Şekil 68. “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” kitabı etkinlik fotoğrafı.....	290
Şekil 69. “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” kitabı çalışma kâğıdı örnekleri	291
Şekil 70. “Astronotların Günlük Yaşamı” metni çalışma kâğıdı örnekleri.....	294
Şekil 71. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	297

<i>Şekil 72.</i> İşbirlikli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	300
<i>Şekil 73.</i> Bağımsız öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri	304
<i>Şekil 74.</i> Okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesi sonrası sürece ilişkin adımlar .	306
<i>Şekil 75.</i> Son durum tespiti tutağı- Tahmin stratejisi kullanımı örnekleri 1	325
<i>Şekil 76.</i> Son durum tespiti tutağı- Bağ kurma stratejisi kullanımı örnekleri 1	326
<i>Şekil 77.</i> Son durum tespiti tutağı- Özetleme stratejisi kullanımı örnekleri 1	328
<i>Şekil 78.</i> Son durum tespiti tutağı- Çıkarım stratejisi kullanımı örnekleri 1	329
<i>Şekil 79.</i> Son durum tespiti tutağı- Metin yapıları stratejisi kullanımı örnekleri 1	330
<i>Şekil 80.</i> Son durum tespiti tutağı- Soru sorma stratejisi kullanımı örnekleri 1	332
<i>Şekil 81.</i> Son durum tespiti tutağı- Tahmin stratejisi kullanımı örnekleri 2	337
<i>Şekil 82.</i> Son durum tespiti tutağı- Bağ kurma stratejisi kullanımı örnekleri 2	339
<i>Şekil 83.</i> Son durum tespiti tutağı- Özetleme stratejisi kullanımı örnekleri 2	341
<i>Şekil 84.</i> Son durum tespiti tutağı- Çıkarım stratejisi kullanımı örnekleri 2	342
<i>Şekil 85.</i> Son durum tespiti tutağı- Metin yapıları stratejisi kullanımı örnekleri 2	344
<i>Şekil 86.</i> Son durum tespiti tutağı- Soru sorma stratejisi kullanımı örnekleri 2	346

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejisi kullanma durumunu geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, alt amaçlara, araştırmanın önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırma konusu ile ilgili olarak yürütülen çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, yöntem başlığı kapsamında araştırmanın deseni, eylem araştırması süreci, araştırmanın katılımcıları, araştırma ortamı, verilerin toplanması ve veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, araştırmanın uygulama süreci bulunmaktadır. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulguları; beşinci bölümde bu bulgulardan yola çıkarak elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler bölümü yer almaktadır.

Problem Durumu

Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilkökul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose, Parks, Androes & McMahon., 2000, s. 55). 1950’li yıllardan sonra okuduğunu anlama konusunda çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yürütülen

alışmalar davranışçı yaklaşım, psikodilbilim, bilgi işleme kuramı, sosyokültürel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenmiştir (Alexander & Fox 2013; Anderson, 1977; Asselin, 2002; Brown, 2008; Davis, 1942; Dignath & Veenman, 2021; Dole, 2000; Duke & Pearson, 2002; Ensar, 2014; Goodman & Goodman, 2013; Ortlieb, 2013, s. 147; Pearson, 2009; Smagorinsky, 2001). 1970’li yıllardan sonra üzerinde durulmaya başlanan okuduğunu anlama stratejileri (Pearson, 2009; National Reading Panel, 2000, s. 4-86) için birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama stratejileri, okuma süreçlerine yardım eden belirli ve öğrenilmiş prosedürler olarak ele alınabilir (Block & Pressley, 2007). Routman (2003) okuduğunu anlama stratejilerini “anlamayı kolaylaştırmak ve genişletmek için kullanılan plan ya da araçlar” olarak tanımlamıştır (Routman’dan aktaran Hardebeck, 2006, s. 17). McNamara (2007) okuduğunu anlama stratejilerini “Belirli bağlamsal durumlarda kavramayı arttırmak için ortaya çıkan davranışsal veya bilişsel bir hareket” şeklinde ifade etmiştir (s. 6). Piloneita (2006) ise okuduğunu anlama stratejilerini anlamanın güçleştiği durumlarda öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlamaktadır (s. 27). Bu tanımlardan yola çıkarak okuma stratejilerinin, okuyucuların metni nasıl okudukları ve metinden nasıl anlam çıkardıkları ile metni anlamadıkları zaman ne yapacaklarını içerdği söylenebilir (Aktaş, 2015, s. 55).

İlgili literatür incelendiğinde okuma ve anlamayı geliştirdiği ifade edilen pek çok strateji bulunmaktadır. Adler (2001) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede anlamayı izleme (monitoring comprehension), grafiksel ve anlamsal organize ediciler kullanma (using graphic and semantic organizers), soruları cevaplama (answering questions), soru üretme (generating questions), hikâyenin yapısını tanıma (recognizing story structure) ve özetleme (summarizing) olmak üzere altı stratejiyi ön plana çıkarmaktadır (s. 56). Duke ve Pearson (2002) ise etkili okuduğunu anlama stratejilerini tahmin etme stratejisi, sesli düşünme stratejisi, metin yapısı, metnin görsel sunumu, özetleme ve sorular/sorgulama şeklinde kategorize etmiştir (s. 212-222). Akyol (2012) ise

okuma sürecindeki etkinlikleri; okuma öncesi etkinlikler (göz gezdirme, okuma için amaç belirleme, ön bilgileri kullanma, görsel öğeler ve başlıklardan hareketle metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunarak beyin fırtınası yapma); okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler (akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, ana stratejileri destekleyecek yardımcı stratejileri kullanma) ve okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler (özet çıkarma, değerlendirmeler yapma) olarak ele almıştır (s. 35-53). Barton ve Sawyer (2003) çalışmalarında okuduğunu anlama stratejilerini temel stratejiler (ayrıntıları bulma, sıralama, karşılaştırma ve kıyaslama, özetleme) ve üst düzey stratejiler (karakter değişimini izleme, çıkarım yapma, sebep-sonuç ilişkilerini belirleme, tahmin yapma, tematik bağ kurma, çoklu bakış açısı edinme) olarak sınıflamıştır. Bahsedilen çalışmalar doğrultusunda, bu araştırmada ele alınan stratejiler tahmin, bağ kurma, soru sorma, metin yapılarının öğretimi, özetleme, çıkarım yapma stratejileridir. Strateji seçiminde odak noktalar, Barton ve Sawyer (2003)'dan uyarlanarak farklı metin türlerine uygulanabilirlik, öğrenci tepkilerini ortaya çıkarabilme, görsel yapıların kullanılabilmesi, okur-metin bağının kurulması ve üst bilişsel farkındalık sağlanması olarak belirlenmiştir. Ele alınan okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) kazanımları içerisindeki yeri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) Okuduğunu Anlama Stratejileri İçeren Kazanımlar

Seçilen Strateji	Kazanım	Kodu
Metin Yapılarının Öğretimi	Metin türlerini tanıır. <i>Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.</i>	T.2.3.16.
	Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.	T.2.3.17.
	<i>Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir</i>	T.3.3.18. T.4.3.20.
	Metin türlerini ayırt eder.	T.3.3.20.
	<i>Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.</i>	T.4.3.23.

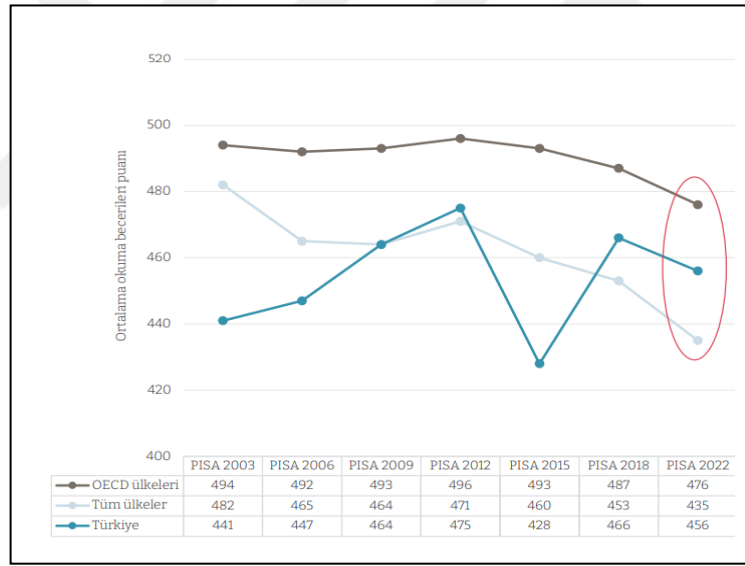
	Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.	T.3.3.23. T.4.3.26.
	Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan ögeleri tanıır. <i>Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir.</i>	T.4.3.24.
	Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. <i>Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.</i>	T.4.3.27.
	Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.</i>	T.4.3.31.
Tahmin	Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	T.1.3.9. T.2.3.7. T.3.3.7.
	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	T.1.3.14. T.2.3.11. T.3.3.12. T.4.3.14.
	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	T.4.3.12.
	Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.	T.1.3.11. T.2.3.8.
	Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.	T.2.3.9.
	Okuma stratejilerini uygular. <i>Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.</i>	T.3.3.6. T.4.3.6.
Bağ Kurma	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. <i>Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.</i>	T.3.3.24.
Çıkarım Yapma	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. <i>a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır. c) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır. d) Öğrenciler, metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir. e) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.</i>	T.3.3.24. T.4.3.28.

	Görsellerle ilgili soruları cevaplar	T.1.3.13. T.2.3.10. T.3.3.11. T.4.3.13.
Soru Sorma	Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i>	T.1.3.15. T.2.3.14. T.3.3.16. T.4.3.18.
	Metinle ilgili sorular sorar	T.3.3.17. T.4.3.19.
Özetleme	Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. <i>Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.</i>	T.1.3.16. T.2.3.12. T.3.3.13. T.4.3.15.
	Okuduğu metnin konusunu belirler.	T.3.3.14. T.4.3.16.
	Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.	T.3.3.15. T.4.3.17.

Tablo 1 incelendiğinde ele alınan stratejilerin ilkökul düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Sözü edilen stratejilerin literatürdeki yerine ek olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki yeri de bu stratejilerin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan bu stratejilerin detaylı öğretimi yapılarak öğrencilerin gelişimine katkı sağlanmaya çalışılacaktır. Ayrıca öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini kazanmalarında, ilkökullara odaklanan çalışmaların ortaokullara göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir (Stringfield, Millsap & Herman'dan aktaran Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000). Bu nedenle strateji öğretimine ilkökulda başlamanın verimi artıracakı düşünülmektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 yılı araştırmasının sonuç raporunda Türkiye'nin okuma becerileri alanında 81 ülke arasında 36. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada olduğu görülmüştür (MEB, 2023). Şekil 1'de okuma becerileri alanındaki performans değişimi konusunda son yirmi yılda Türkiye'nin okuma becerileri performansında anlamlı bir değişim ve gelişim bulunmadığı görülmektedir. 2003 ve 2012

yılları arasında artma eğiliminde olan ortalama okuma becerileri puanında 2015 yılında düşüş görülmektedir. PISA 2015 uygulamasında Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanının 428 puan olduğu görülürken, 2018 uygulamasında Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanı 466 puana ulaşmıştır. Ancak 2022 yılında 10 puan gerilemiştir. PISA 2022'de Okuma becerileri alanında OECD ülkeleri ortalaması 476, tüm ülkeler ortalaması 435, Türkiye ortalaması ise 456 puandır. Türkiye'nin okuma becerileri performansında istenen düzeyde olmaması sebebiyle okuma becerilerini değerlendirme çerçevesinde tanımlanan bilişsel süreçler içinde yer alan "bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme" boyutlarının geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere öğretimi yapılacak okuduğunu anlama stratejilerinin bu boyutları destekleyebileceği düşünülmektedir.



Şekil 1. 2003-2022 yıllarında Türkiye'nin okuma becerileri alanı performansı. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Okuma stratejilerini kullanmak, okurların anlamadaki başarısızlıkların farkına varmalarına, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerine ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici etkinlikler içine girmelerine imkân tanımaktadır (Akkaya, 2011a). Stratejiler, metindeki bilgiyi organize etmeyi ve değerlendirmeyi, dikkat, hafıza, iletişim ve öğrenme gibi bilişsel becerileri geliştirmeyi, üstbilişin gelişmesini ve öğrencilerin okumalarını

kontrol etmelerini sağlar (Almasi'den aktaran Özdemir, 2017, s. 22). Okuma stratejilerini kullanan okuyucular anlayarak, daha hızlı, etkili ve akıcı bir şekilde okuyabilirler (Kıroğlu'ndan aktaran Köşker, 2010, s. 10).

Üstbiliş kişinin düşüncesini izleme ve kontrol etme süreci (Flavell, 1979; Kuhn, 2000) olarak tanımlanırken, okuduğunu anlama konusunda üst bilişsel stratejiler okuma öncesinde süreci planlama, okuma boyunca anlayıp anlamadığını izleme ve değerlendirme şeklinde ele alınmaktadır (Uyar, 2015, s. 41). Araştırmalar, yetkin okuyucuların metni daha iyi anlamak için okuma sırasında sık sık çeşitli üstbilişsel stratejiler kullandıklarını, zayıf okuyucuların ise genellikle daha az üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını ve daha az strateji kullandıklarını göstermiştir (Block & Pressley, 2007; Pressley, 2002b). Ayrıca resimli kitapların çocukların üstbilişsel beceri gelişimlerini kolaylaştırdığı da bilinmektedir (Donohue, 2015, s. 45). Okuma sürecinde farkındalığın artırılması ve anlamamanın desteklenmesi için üstbilişsel strateji öğretiminin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri, iyi okuyucuların metinlerde karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandıkları araçlardır (Moreillon, 2007, s. 10). Pang (2008) iyi okuyucuların “stratejik okuyucu” olduklarını ve bu okuyucuların sadece çeşitli stratejileri kullanmakla yetinmeyip, aynı zamanda bu stratejileri izlediklerini ve düzenlediklerini belirtmiştir (s. 9). Buna ek olarak, iyi okuyucular etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sürdürebilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak yapılandırmacı bir süreç geçirmektedir (Allen, 2003). Ayrıca iyi okurların okumaları hakkında konuştukları ve böylece kullandıkları stratejilerin amaçlı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğu ortaya konulmuştur (Presley'den aktaran Çöğmen, 2008, s. 8).

Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin onların öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Bouchamma, Poulin & Ruel, 2014; Hong-Nam, Leavell & Maher, 2014; Kashef, Viyani, Ghabool & Damavand, 2012, s.58; Kragler, Martin & Schreier, 2015; Lin & Yun, 2016;

Suwantharathip, 2015). Stratejilerin öğretiminde doğrudan öğretim (Blair, Rupley & Nichols, 2007), örtük öğretim (Taki, 2017), İşbirlikçi Stratejik Okuma (Klingner & Vaughn, 1999), akran destekli öğrenme stratejileri (Fuchs vd., 2001), dönüşümsel strateji öğretimi (Pressley, Schuder, Bergman & El-Dinary, 1992), karşılıklı öğretim (Pratt & Urbanowski, 2016) ve aşamalı sorumluluk aktarımı modeli (Pearson & Gallagher, 1983) gibi yollar tercih edildiği görülmektedir. Aşamalı sorumluluk aktarımı modelinde süreç öğretmenin öğretime odaklanmasıyla başlar, stratejiyi modellemesiyle devam eder ve daha sonra uygulama öğrenciye devredilir. Zor stratejilerde öğretmen yardımda bulunur ve gerek olduğunda ek öğretimler koyar. Sonunda öğretmen strateji kullanma sorumluluğunu aşamalı bir şekilde öğrenciye devreder. Böylece öğrenciler stratejiyi kullandıkça kendi kendine düzenleyebilecek hale gelirler ve sadece stratejiyi uygulamakla kalmayıp uygun ortamlara bağımsız olarak transfer edebilirler (Hilden & Pressley, 2007, s. 52; Pardo, 2004; Stahl, 2004). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin genel amacı, okuyucuların anlamalarını geliştirecek stratejileri kullanan aktif ve bağımsız okuyucular olmalarını sağlamaktır (National Reading Panel, 2000, s.4-86).

Okuma sürecinde kullanılan metinlerden biri de resimli kitaplardır. Resimli kitaplar, yazılı dili, görsel imgeleri ve belirli tasarım unsurlarını kullanarak okuyucuya bu metinlerle etkileşim sırasında anlam aktaran, metin ve illüstrasyonların birlikte her ikisinin de tek başına olabileceğinden daha güçlü bir birikim oluşturduğu; 'metin ve sanatın kaynaşmasını' simgeleyen yazı tabanlı, çok modlu metinlerdir (Donohue, 2015, s. 2; Wolfenbarger & Sipe, 2007). Resimli kitaplar anlama stratejisi öğretimi için bir çerçeve sağlayabilir, rehber metinler ve yazma ipuçları olarak hizmet edebilir, görsel okuryazarlığı teşvik edebilir, estetik farkındalığı destekleyebilir ve üst düzey düşünme becerilerini teşvik edebilir (Donohue, 2015, s. 3). Resimli kitapların edebi anlayışı ve anlamayı geliştirme konusundaki önemini vurgulayan birçok çalışma (Arizpe & Styles, 2003; Nikolajeva, 2013; Serafini, 2012b; Sipe, 2002; Wolfenbarger & Sipe, 2007) bulunmasına rağmen alan yazında resimli kitaplarla okuduğunu anlama stratejilerini harmanlayan sınırlı çalışmaya

(Donohue, 2015; Al Khaiyali, 2014) rastlanmıştır. Bu nedenle bu araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirdiği bilinen resimli kitaplar ile okuduğunu anlama stratejileri birlikte işe koşulmaya çalışılmıştır.

Strateji öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmasına rağmen okullarda strateji öğretimi yaygın değildir (Applegate & Applegate, 2010; Ateş, 2011; Ateş & Yıldırım, 2014; Duke & Pearson, 2002; Durkin, 1978; Ness, 2006; Rieckhoff, 1997; Slinger, 1981). Sınıfta stratejik okuma çalışmalarının eksikliğinden dolayı anlamayla ilgili problemlerin arttığı bilinmektedir (Cox, 1997; Garner, 1990). Bu problemlerin çözülebilmesi amacıyla öğrencilerin stratejik birer okuyucu olmasında öğretmenler tarafından sağlanacak destek önemlidir (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Miller & Veatch, 2010). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin strateji öğretimi programlarının karışıklığından ve uygulanmasının güç olmasından dolayı bu stratejileri uygularken zorlandıklarını, stratejiler ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve bu nedenle öğretmenlerin stratejileri uygulayabilmesi için daha anlaşılır bir şekilde öğretmenlere sunulması gerektiğini ortaya koymuştur (Block & Pressley, 2007; Scharlach, 2008). Birçok çalışmada araştırmalarla uygulamalar arasındaki büyük boşluk vurgulanmaktadır (Ateş & Yıldırım, 2015; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Deshler, 2003; Foegen, Espin, Allinder & Markell, 2001; Greenwood, 2001; Little & Houston, 2003; McIntyre, 2005; Seidenberg, 2013). Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama üzerindeki etkililiğini sınavan müdahale araştırmalarında da strateji öğretiminin nasıl yapıldığına dair detaylı bilgilerin bulunmaması uygulayıcıların stratejileri benimsemesini, strateji öğretimini ya da uygulamasını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik eksiklikler doğrultusunda, okullarda strateji öğretimine yönelik yürütülen çalışmaların hem öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye hem de öğretmenlerin süreci nasıl yürüteceği hakkında bilgi sahibi olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

- 1- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejisi kullanma durumları nasıldır?
- 2- Okuduğunu anlama stratejilerinin aşamalı sorumluluk aktarımı modeli ile öğretimi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımına nasıl katkı sağlamaktadır?
- 3- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin strateji öğretimi sonrasında okuduğunu anlama stratejisi kullanma durumları nasıldır?
- 4- Araştırma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve çözüm yolları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesine izin veren, başka bir deyişle “düşündüğü üzerinde düşündüren” etkinliklerdir (Susar, 2006, s. 26). Okuduğunu anlama stratejileri uygulama yapıldıkça gelişir ve bu stratejilerin amacı öğrencilerin başarılı birer okuyucu ve bağımsız öğrenenler olmalarını sağlamaktır (Moreillon, 2007, s. 18). Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri öğretiminin önemi göze çarpmaktadır (Al Khaiyali, 2014; Aslan, 2006a; Atkins, 2013; Balta, 2011; Beck & Condry, 2017; Bozpolat, 2012; Bulut, 2013; Çakıcı & Altunay, 2006; Çayır Alihanoğlu, 2011; De Corte, Verschaffel & De Ven, 2001; Donohue, 2015; Fontenot, 2019; Gallo, 2017; Hall, 2014; Hamzadayı, 2010; Kanmaz, 2012; Karasu, 2013; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014; Marcell, 2007; McKeown & Gentilucci, 2007; McNamara, 2004; Moss, 2016; Reyna-

Barron, 2016; Salmeron, Canas, Kintsch & Fajardo, 2005; Sulak, 2014; Tok & Beyazıt, 2007; Van Keer, 2004). Bu doğrultuda yapılacak olan strateji eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ve iyi okur olma süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerine yönelik kazanımlar bulunduğu görülmektedir. Yürütülmesi planlanan araştırmanın, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan kazanımları desteklemesi ve detaylandırması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 yılı araştırmasının sonuç raporunda Türkiye'nin okuma becerileri performansında istenen düzeyde olmadığı görülmektedir (MEB, 2003). PISA 2022'nin okuma becerilerini değerlendirme çerçevesinde tanımlanan bilişsel süreçleri içinde yer alan "bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme" boyutlarının geliştirilmesi amacıyla öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilbileceği düşünülmektedir.

Eylem araştırması sürecinde sahada uzun süre kalmak ve sistematik bir şekilde veri doyumuna ulaşmak gerekmektedir (Gürgür, 2019). Yürütülen çalışmanın 32 hafta sürmesi ve araştırma sorularının farklı veri toplama araçlarıyla detaylı bir şekilde ele alınması sebebiyle araştırmacılar ve öğretmenler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmacı ve katılımcıların süreci nasıl yönlendirdiklerinin, teorik bilgilerini uygulamaya nasıl yansıttıklarının ve yürüttükleri uygulamaları nasıl şekillendirdiklerinin tüm ayrıntılarıyla sunulması benzer alanda çalışanlara yol göstermesi açısından önemli bulunmaktadır. Yapılan araştırmanın yer verilen uygulamalar, yürütülen etkinlikler ve resimli çocuk kitaplarının kullanımı aracılığıyla metinlerin işlenişinde öğretmenlere alternatif bir yol göstermesi açısından eğitim öğretim sürecine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, okuduğunu anlamayı ve okuduğunu anlama stratejilerini konu edinen diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma,

- Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören 17 öğrencinin verileriyle sınırlıdır.
- Eylem araştırması süreci 32 hafta ve 148 ders saati ile sınırlıdır.
- Görüşlerine başvurulmuş geçerlik komitesi ve tez izleme komitesi üyeleri, alan uzmanları ve sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada ele alınan metin yapıları, tahmin, bağ kurma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme stratejileriyle sınırlıdır.
- Araştırmada gerçekleştirilen uygulamalar ve kullanılan metinlerle sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama araçları doküman inceleme, video kayıt, gözlem, görüşme, günlükler, geçerlik komitesi kayıtları, öğrenci ürünleri, ASAM aşamaları formları, izleme ve ödev formları, izci formları, strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu ve strateji çemberi formları ile sınırlıdır.
- Araştırmacının araştırma kabiliyetiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Resimli Çocuk Kitapları: Metin ve illüstrasyonun birbirini tamamladığı ve bir bütün olarak birlikte işlediği çocuk edebiyatı türüdür (Nespeca & Reeve, 2003).

Strateji Çemberleri: Okuma çemberleri, aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı seçen öğrencilerin bir araya gelerek küçük gruplar oluşturması ve bu gruplarda okunanların tartışılması ve paylaşılması etkinliğidir (Daniels, 2002). Bu çalışmada okuma çemberlerinden esinlenilerek strateji çemberleri oluşturulmuştur. Strateji çemberleri aynı

metni okumayı seçen öğrenci gruplarının belirlenen strateji görevlerini yerine getirerek okuduklarını tartışması ve paylaşmasıdır.





BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuduğunu anlama konusu açıklandıktan sonra okuduğunu anlama stratejileri ve öğretimi ele alınmıştır. Daha sonra okuduğunu anlama stratejileri bağlamında resimli çocuk kitapları ve strateji çemberleri açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama

Okuma bilgilerin zihinsel temsillerini oluşturarak metinden bağımsız şekilde anlam inşa etmeyi gerektiren karmaşık bir beceridir (Cao & Kim, 2021). Okurken ilk etapta basılı kodu çözmedeki farklılıklara odaklanılırken, kod çözme otomatikleştiğinde anlamaya odaklanılır (Catts, Hogan & Adlof, 2005). Vacca ve diğerleri (2006) bu durumu, okumayı öğrenmenin akabinde okumanın öğrenme amacıyla yapılma süreci olarak ifade eder. Ancak okumanın nihai amacı, yazılı metinlerden anlam çıkarmak ve sonrasında bu anlamı kullanmaktır (Cain, Compton & Parrila, 2017, s. 284). Okuma ile ilgili birçok çalışmada “anlam kurma” ifadesinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. (Akyol, 2015; Duke & Carlisle, 2011; Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016; Karimi, 2017, s. 95; McCardle, Scarborough & Catts, 2001; Ouellette, 2006; Soden vd., 2015; Solari vd., 2017; Willingham, 2017).

Pearson (2009) bu becerinin öğretimi hususundaki tarihsel gelişimi üç dönemde ele almaktadır. 1900-1975 yıllarını kapsayan ve davranışçı ekolde şekillenen birinci dönemde, araştırmalarda öğretmen kılavuz kitaplarının, ders ve çalışma kitaplarının nasıl olması gerektiği; standart testler; metinlerin okunabilirliği; okuduğunu anlama becerilerinin sınıflandırılması ve bu becerileri ölçmeye yönelik anlama testlerinin hazırlanması üzerinde durulmuştur. Anlama öğretiminin mümkün olmadığı düşünülerek odak dışında kalmıştır. Bu dönemde Thorndike, Davis gibi araştırmacıların öncülüğüyle yapılandırmacı yaklaşım kendini hissettirmeye başlamıştır ancak davranışçı kuramın karşısında yeterince ses getirmemiştir (Davis, 1942; Dole, 2000; Pearson, 2009). 1975-1990 yıllarını kapsayan ikinci dönem, okuduğunu anlama öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın etkisinin yoğunlaştığı dönemdir. Bilişsel açıdan yaşanan devrim ile araştırmacılar dikkat, tutum, anlama, öğrenme ve üst biliş gibi konulara odaklanmışlardır (Anderson, 1977; Pearson, 2009). Ayrıca anlama sürecinde üst bilişsel stratejiler gündeme gelmiştir. Okuyucu, stratejik okuyucu olarak nitelendirilmiş; anlamada bir sorunla karşılaştığında okuyucunun, stratejileri kullanarak karşılaştığı sorunu çözebileceği belirtilmiştir. Durkin'in bu dönemde yaptığı çalışma ile anlama eğitiminin nasıl olabileceği ve kullanılacak stratejilerin neler olabileceği araştırılarak, okuyuculara anlama stratejilerinin öğretilmesiyle anlamamanın geliştirilebileceği ortaya konulmuştur (Durkin'den aktaran Ortlieb, 2013, s. 147). 1970'ler sonrasında Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığa yönelik çalışmalarının da etkisiyle "Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli (ASAM)" de kendini göstermiştir (Asselin, 2002; Duke & Pearson, 2002; Pearson, 2009). 1990'lardan günümüze kadar gelen üçüncü dönemde ise, Vygotsky'nin etkisiyle okuma ve öğrenme süreci yoğun bir şekilde sosyal yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Pearson, 2009). Bu süreçte çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının önemli olduğu ortaya konularak, okuma programlarında çocuk literatürü üzerinde durulmuştur. Okumaya ek olarak yazma, dinleme ve konuşma becerileri de ön plana çıkmıştır ve bu dört beceri birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönemde Rosenblatt'ın okur-tepki teorisi de göze çarpmaktadır. Rosenblatt okuyucunun metne

tepkisinin dönüşümsel (transactional) olması fikrini savunmaktadır (Goodman & Goodman, 2013). Brown (2008) okuduğunu anlama sürecinde dönüşümsel modelin öğretmenler tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması, ASAM modeli, işbirlikçi öğrenme ve yorumlayıcı tartışma olmak üzere dört boyutta kullanılabileceğini belirtmiştir. 2000’li yıllardan sonra metinlerarasılık kavramına dayanan kültürel model gündeme gelmiştir (Smagorinsky, 2001). Görüldüğü üzere eğitimde yer alan bütün kavram ve olgular gibi anlama da döneminde hâkim olan paradigmalardan etkilenmekte ve dönüşümler geçirmektedir.

Okuduğunu anlama eylemi doğası gereği çok karmaşıktır ve birçok değişkenden etkilenmektedir. (Alharbi, 2015; Devana & Agustina 2019; Jitendra & Gajria, 2011; Kirby, 2007; Mckee, 2012; Rapp & van den Broek, 2005; Septiyana, Safitri, Aminatun & Muliayah, 2021). Okuduğunu anlamayı etkileyen okunan metnin özellikleri, okuyucunun özellikleri ve deneyimi, çevresel faktörler, kod çözme/kelime tanıma hızı, okuma hedefi, ön bilgiler, kaygı, ilgi, motivasyon, strateji kullanımı ve üstbilişsel beceriler gibi faktörler bulunmaktadır (Dennis, 2008; Elbro & Buch-Iversen, 2013; Epçaçan, 2018, s. 620; Sanford, 2015; van den Broek & Kendeou, 2017). Bu kadar fazla bileşenden etkilenen ve karmaşık bir yapısı olan okuduğunu anlamayı açıklayabilmek adına araştırmacılar çeşitli modeller geliştirmiştir. Okuduğunu anlama modellerinde ilk modeller ve güncel modeller ön plana çıkmaktadır. Okuduğunu anlamamanın ilk modelleri bütünleştirici model (bottom-up), çözümleyici model (up-down), etkileşimsel model ve işlemsel modellerdir. Güncel modeller ise yapı bütünleştirme modeli, durum modeli, oluşturmacı model, okumanın temel görünümü modeli, okuma halatı modeli olarak ele alınabilir (Bruning, Schraw, & Norby, 2011, s. 260-264; Baz, 2023, s. 20; Kocaarslan, 2019; Urfalı- Dadandı, 2020, s. 20-26; Uyar, 2015, s. 26).

Bütünleştirici modele göre okuma harf tanıma, harfi sesle ilişkilendirme, harfleri birleştirip kelime oluşturma, kelimelerin anlamını bulma, kelimeleri birleştirerek cümle, paragraf oluşturma ve metnin genel mesajını belirleme şeklinde adım adım gerçekleşir (Bruning

vd., 2011, s. 261; Özbay, 2009, s. 10). Çözümleyici modelde okuma boyunca okuyucunun ön bilgilerine bağlı olarak sürekli tahminler yürütülmekte ve metnin anlamına odaklanılmaktadır (Uyar, 2015, s. 29). Etkileşimsel model bütünleştirici model ile çözümleyici modelin birleşimi olarak düşünülebilir. Bu modele göre okuma çözümleyici modeldeki gibi anlama odaklanarak başlamakta, eş zamanlı olarak harf ya da kelime tanıma ile ilgili süreçlerle devam etmektedir (Pearson & Kamil'den aktaran Uyar, 2015, s. 32) İşlemsel model Rosenblatt tarafından geliştirilmiştir. Rosenblatt'a göre bir metni anlamada okuyucu, metin ve bağlam arasındaki ilişki çok önemlidir ve anlama bu öğeler arasındaki dönüşümlerle gerçekleşmektedir (Almasi, 2003; Donohue, 2015). Rosenblatt (1978)'in geliştirdiği okur tepki teorisinde okumanın her okuyucu için benzersiz ve bireysel olduğu kabul edilmektedir. Hatta bu anlayışa göre okuyucuların içinde bulunduğu bağlam ve deneyimleri farklılaşabildiği için aynı okuyucu metni her okuyuşunda farklı yorumlayabilir (Kanık Uysal & Ateş, 2020). Rosenblatt (2004) estetik ve bilgi amaçlı olmak üzere iki farklı okuma türünden bahsetmektedir. Estetik okuma okuyucu deneyimlerine odaklanırken, bilgi amaçlı okuma bilgi edinmeye odaklanır (Campbell, 2011; Sipe, 2008a). Okullarda yoğun olarak bilgi amaçlı okumaya yer verildiği görülse de öğrencilerin okumaktan keyif alması için estetik okumaya da yer verilmelidir (Dedeoğlu & Kardaş, 2013). Okumanın “okuyucu, metin ve bağlam” kavramlarıyla ele alınması, sosyokültürel bir süreç olarak karmaşık bilişsel eylemlerin ve çeşitli sosyal kaynakların karşılıklı ve ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlandığı yolları vurgulamaktadır (Hassett & Curwood, 2009, s. 272). Kintsch ve Van Dijk tarafından geliştirilen yapı bütünleştirme modeli okuduğunu anlamının tek bir süreçten oluşmadığını, öğrencinin metni ön bilgileri ve deneyimleri ile bağlam odağında anlamlandırıldığını savunmaktadır. Bu yaklaşımda önermeler önemlidir ve okuyucu yeni önermeler oluşturdukça anlamı şekillendirir (Bruning vd., 2011, s. 264-265; Kintsch & Kintsch, 2005, s. 71). Durum modeli önceki bilgileri metin tabanlı bilgilerle birleştiren ayrıntılı çıkarımlardan oluşmaktadır. Metin tabanı bireyin metnin anlamını temsil etmesini sağlamak için anlamı mevcut genel

bilgisiyle birleştirmesiyle oluşur ve bu yorum “durum modeli” olarak ifade edilir (Urfalı-Dadandı, 2020, s. 24). Oluşturmacı model okuyucu amacı, tutarlılık ve açıklama olmak üzere üç temel varsayıma dayanmaktadır. Çıkarım çeşitleri, iyi okurlar ve özellikleri, hatırlanan bilgiler, özetleme gibi konulara değinmiştir (Urfalı- Dadandı, 2020, s. 25). Okumanın temel görünümü modeline göre kelime çözümlene ve dili anlama becerileri okuduğunu anlama için gereklidir (Farrell, Davidson, Hunter & Osenga, 2010). Gough ve Tunner (1986)’e göre okuduğunu anlama “Kelime Çözümlene x Dili Anlama = Okuduğunu Anlama” şeklinde formüle edilmiştir. Okumanın temel görünümü modelinden yola çıkarak Scarborough (2001) tarafından Okuma halatı modeli geliştirilmiştir. Bu modelde anlamada yalnızca kelime çözümlene ve dili anlama değil yürütücü işlevlerin de önemi büyüktür. Yürütücü işlevler çalışma belleği, baskılama ve görev değiştirme gibi bilişsel kontrol becerilerinden oluşmaktadır (Hudson, Scheff, Tarsha & Cutting, 2016). Bu modele göre kelime tanımada otomatiklik kazanıldıķça ve anlamak için strateji geliştirildikçe başarılı bir okuyucu olunabilir (Kearns & Al Ghanem, 2019).

Okuduğunu anlama birçok zihinsel süreci ve beceri alanını kapsamaktadır (Grabe & Stoller, 2013; Khusniyah & Lustyantie, 2017, s. 202). Okuduğunu anlama becerisinin akademik anlamda sadece sözel derslerde değil Matematik (Akbaşlı, şahin & Yaykırın, 2016; Erdem, 2016; Grimm, 2008; Gürsoy & Çeliköz, 2022; Ngeno, Natade & Wanami, 2019; Noviana, Joharman & Chamdani, 2020; Pimperton & Nation, 2010; Ural & Ülper, 2013; Yılmaz, 2011) ve Fen Bilimleri (Bayat, şekercioğlu & Bakır, 2014; Durgun & Önder, 2019; Obalı, 2019; O’Reilly & McNamara, 2007; Yılmaz, 2011) gibi sayısal derslerde de öğrencilerin başarı düzeyini arttırdığı bilinmektedir. Okuduğunu anlama becerisi bireyin sadece akademik başarısını değil hayatı boyunca edindiği öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir (Balcı, 2016, s. 13-24; Blair vd., 2007; Bloom, 2016, s. 48; Chatman, 2015; Papatga & Ersoy, 2016, s. 125). Okuduğunu anlamanın etki alanı ve önemi göz önüne alındığında öğrencilere anlama becerisinin geliştirilmesini sağlayan bazı stratejiler öğretilebilir (Ahmadi & Pourhossein, 2012; Amir, Hasanuddin & Atmazaki.

2019; Antoniou & Souvignier, 2007; ögmen, 2008, Ness, 2011; Oakhill & Cain, 2000; Piloneita, 2006; Pressley, 2000; Susanto, 2020; Tavakoli, 2014).

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlamayı öğretmen yollarından biri öğrencilere okuma materyallerini anlamalarını ve akılda tutmalarını sağlayacak yöntemleri içeren stratejileri öğretmektir (Scammacca, Roberts, Vaughn & Stuebing, 2015). Anlama öğretiminde okuma stratejilerinin öğretilmesinin önemini vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır (Block & Parris, 2008; Flood, Lapp & Fisher, 2003; Harvey & Goudvis, 2007; McNamara, 2007). Okuma stratejileri okuyucunun sözcükleri anlama, metni çözümleme ve anlam oluşturma çabalarını kontrol eden, okuyucunun anlamayı izlemek, onarmak veya desteklemek için kullandığı, metnin anlamını oluşturmaya yönelik kasıtlı ve hedefe yönelik davranışlardır (Afflerbach & Cho 2009; Afflerbach vd., 2008; Manoli & Papadopoulou, 2012; Yang, 2006). Bu tanımlamadaki davranışlar okuma sürecine yardımcı olan hem bilişsel hem de üstbilişsel stratejilere atıfta bulunmaktadır (Dole, Nokes & Drits, 2009). Bilişsel stratejiler okuma materyallerini anlamlandırmak için uygulanan görevler, süreçler ve çabalarla ilgiliyken; üstbilişsel stratejiler, okuyucuların kendi kendilerini değerlendirmeleri ve öğrenme süreçleri hakkında düşünmeleri ile ilgilidir (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper & Russo, 1985; Yang, 2006). Üstbilişi bireyin bilişsel aktivitelerini düzenlemek için kullandığı söylenebilir (Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Stratejiler araştırmacılar tarafından “kelime düzeyi ve metin düzeyi”, “küresel ve yerel”, “gerçek ve çıkarımsal”, “bilişsel ve üstbilişsel” olmak üzere farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Alavi & Ganjabi, 2008, s. 208; Barnard, Harley, Graziella & Tom, 1980, s. 405-410; Barnett, 1988; Barton & Sawyer, 2003; Grabe, 2009, s. 222; Yang, 2006). Araştırmacılar stratejilerin okuma öncesinde, sırasında veya sonrasında kullanıma

göre de sınıflandırılabileceğini ancak okuma sırasında metin boyunca ileriye ve geriye gitmenin stratejilerin farklı zamanlarda uygulanmasına olanak sağladığını belirtmişlerdir (Paris, Wasik, & Turner, 1991, s. 611). Stratejik okuyucular okurken hangi stratejiyi, ne zaman ve nasıl kullanılacağına karar verebilir. Okuyucunun anlama stratejilerini ne zaman ve nasıl kullanabileceğini bilmesi metni anlamasına yardımcı olmaktadır (Law, 2009).

Anlama becerileri 1930'ların sonlarından bu yana temel programlarda mevcutken stratejiler 1980'lerin sonlarında sürece eklenmiştir (Dewitz, Jones & Leahy, 2009). Bu yıllarda stratejiler üzerine yapılan araştırmalar, ilk önce öğrencilere bireysel stratejileri kullanmayı öğretmeye daha sonra çoklu stratejileri kullanmayı öğretmeye odaklanmıştır (Pressley, 2000). Çoklu okuma stratejileri etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar, öğrencilerin anlama becerisini geliştirir, konsantrasyonunu artırır, aktif öğrenmeyi sağlar ve dolayısıyla bilişsel farkındalığı geliştirir (Berkeley, Mastropieri & Scruggs, 2011; Carter, 2011, s. 32). Birçok çalışmada başarılı bir okuma performansı için çoklu stratejilerin kullanılması vurgulanmaktadır (Berkeley vd., 2011; Swanson, 1999; Vaughn, Gersten & Chard, 2000). Ancak okuduğunu anlama stratejilerinin amaca uygun ve zamanında kullanılabilmesini sağlamak için öğretmenler ilk etapta stratejilerin nasıl kullanılacağını öğrencilerine öğretmelidir (Bozpolat, 2012, s. 41). Anlama stratejilerini öğretme çağrılarına cevaben birçok araştırmacı anlama stratejilerinin esnek ve doğrudan öğretimini vurgulamıştır (Boardman, Boelé & Klingner, 2017; Corte, Verschaffel & Ven, 2001; Duke & Pearson, 2008; Harvey & Goudvis, 2007; McNamara, 2007; Ness, 2011; Yang, 2006). Ayrıca strateji öğrenim sürecinde öğretmenin öğrencilerle stratejinin nasıl kullanıldığı ve okuma sürecine katkıları hakkında konuşması öğrencilerin stratejileri kullanmasını kolaylaştırmaktadır (Dole vd., 2009, s. 350).

Stratejiler bir metnin anlaşılması zor geldiğinde veya metni daha iyi anlamak için kullanılan bilişsel araçlardır (Piloneita, 2006; Özdemir, 2017, s. 21). Anlama stratejileri okurların zorlukların üstesinden gelmesine, anlam oluşturmaya ve metindeki bilgileri dengelemesine destek olur (Shanahan vd., 2010, s. 10). Okuduğunu anlama stratejileri

okuru edilgen konumdan çıkartır, okurun becerilerini harekete geçirir, daha hızlı ve kolay şekilde anlamın inşa edilmesini sağlar (Ahmadi & Pourhoseini- Gilakjani, 2012). Okuma ve anlama güçlüğü çeken öğrencilerin bazıları hiç strateji bilmemektedir. Bazıları ise stratejileri nasıl doğru uygulayacağını bilmemektedir (Jitendra & Gajria, 2011). Okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretimi okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Antoniou & Souvignier, 2007; Ness, 2011; Oakhill & Cain, 2000; Pressley, 2000). Birçok araştırmacı iyi okuyucuların okuduğunu anlamak için strateji kullandığını belirtmiştir (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill & Joshi, 2007; Mokhtari & Reichard, 2002; Yang, 2006). Ayrıca iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre okuma stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu bilinmektedir (Schellings, Aarnoutse & Leeuwe, 2006). Bu nedenle öğrencileri iyi okuyucular olarak yetiştirmek veya daha iyi hale getirmek için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ve bu öğretimin nasıl olması gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Okuduğunu anlama stratejilerinin anlamayı sağladığı, öğretilebildiği, geliştirilebildiği ve gerekirse değiştirilebildiği bilinmektedir (Beydoğan, 2010; Piloneita, 2006). Araştırmacılar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yetersiz olduğu ve bu yetersizliğin okuduğunu anlama stratejilerini öğrencilerin bilmemesinden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. (Rauchwerk'dan aktaran İnce, 2012, s.20). Uzmanlar stratejilerin öğretilmesinin ve öğrenciler tarafından bağımsız kullanılmasının önemini sıklıkla vurgulamaktadır (Almasi & Fullerton, 2012, s. 14; Dole vd., 2009, s. 350; Duke & Pearson, 2002, s. 209; Uyar, 2015, s. 62).

Araştırmalarda 2000'li yıllara kadar stratejilerin teker teker öğretilmesi üzerinde durulurken, güncel çalışmalarda bir strateji repertuarının birlikte öğretilmesi ve üstbilgi odaklı öğretimin artırılması üzerinde durulmaktadır (Brevik, 2014). Bu doğrultuda

araştırmacılar birçok stratejinin başarısını kanıtlamış ve bunlarla ilgili önerilerde bulunmuştur. Ulusal Okuma Paneli (2000), “izleme, işbirlikli öğrenme, grafik/anlamsal düzenleyicilerin kullanılması, soru oluşturma, soru cevaplama, hikâye yapılandırma ve özetleme” stratejilerinin okuyucuların anlama gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Block ve Duffy (2008) "tahmin etme, izleme, soru sorma, imgeleme, geri dönüp bakma, tekrar okuma ve düzeltme stratejileri, çıkarım yapma, ana fikirleri bulma, özetleme ve sonuç çıkarma, değerlendirme ve sentezleme” stratejilerinin başarısının kanıtlandığını öne sürmüştür (s. 22). Palincsar (1982) karşılıklı öğretim yaklaşımını ortaya koyarken tahmin, soru sorma, netleştirme ve özetleme stratejilerinin kullanılmasını önermiştir (aktaran Al Khaiyali, 2014, s.27). Grabe (2009) özetleme, soru sorma, soru cevaplama, ön bilgileri harekete geçirme, izleme, metin yapısını kullanma, görselleştirme ve çıkarım yapma stratejilerini tavsiye etmiştir. Bu araştırmacılara benzer şekilde literatürde birçok strateji veya strateji grubu önerisi bulunmaktadır (Barton & Sawyer, 2003; Buehl, 2009, s. 1-213; Harvey & Goudvis, 2007, s. 77-202; Moreillon, 2007, s. 10-152; Morrison & Wlodarczyk, 2009; Ness, 2011; Pressley & Hilden, 2006; Shanahan vd., 2010; Zwiers, 2010, s. 3-201). Ancak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hangi stratejilerin kullanılacağına veya strateji grubuna dahil edileceğine öğretmenin karar vermesi gerekir (Brevik, 2014). Strateji seçiminde öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları, öğretilecek konunun içeriği, öğretime ayrılan süre, metnin özellikleri ve bunlara stratejinin uyumu gibi birçok konu göz önünde bulundurulmalıdır. (Pressley & Afflerbach’ten aktaran Bayar, 2022) Bu araştırmada ele alınan stratejiler metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme stratejileridir. Strateji seçiminde odak noktalar, Barton ve Sawyer (2003)’dan uyarlanarak farklı metin türlerine uygulanabilirlik, öğrenci tepkilerini ortaya çıkarabilme, görsel yapıların kullanılabilmesi, okur-metin bağının kurulması ve üst bilişsel farkındalık sağlanması olarak belirlenmiştir.

Metin Yapılarının Öğretimi Stratejisi

Metin yapısı bilincinin okuduğunu anlama üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Carnahan & Williamson, 2013; Duke, 2005, s. 98; Ray & Meyer, 2011, s. 68; Tompkins, 2007; Wijekumar, Meyer & Lei, 2012; Zarrati, Nambiar & Maasum, 2014). Metin yapıları öğrencilerin metni anlayabilmeleri ve hatırlayabilmeleri için bir şablon gibi bilgilerin nasıl organize edileceği konusunda yol gösterir (Özmen, 2011; Pearson & Dole, 1987). Öğretmenler metin yapılarını öğreterek ve sürekli pratik yaptırarak öğrencilerin süreci içselleştirmelerine ve metin yapılarına yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamalıdır (Dymock, 2007; Read, Reutzel & Fawson, 2008). Metin yapılarının öğretiminde doğrudan anlatım, anahtar kelimeler, örneklemeler ve grafik organize ediciler sıklıkla kullanılmaktadır (Duman & Tekinarslan, 2007; Dymock, 2005; Meyer, Wijekumar & Lin, 2011; Wijekumar vd., 2012; Yazıcı, 2006). Metinler genellikle bilgilendirici ve hikâye edici metin olmak üzere iki makro tür ailesi olarak adlandırılmaktadır (Grabe, 2009). Öğrenciler okula başladıkları ilk yıllarda hikâye edici metinleri, sonraki yıllarda bilgilendirici metinleri yoğun olarak kullanmaktadır (Akhondi, Malayeri & Samad, 2011; Burns, Roe & Ross, 1988). Araştırmacılar üçüncü sınıftan itibaren metin yapıları öğretiminin yapılabileceğini belirtmektedir (Shanahan vd., 2010). Erken dönemde yapılan metin yapısı öğretimi üst kademelerdeki metinlerin anlaşılmasına temel oluşturmaktadır (Duke & Bennett-Armistead, 2003; Dymock, 2007). Rosenblatt (2004)'ın teorisine dayanarak bilgilendirici metinler okunurken bilgi amaçlı okumadan, öyküleyici metinler okunurken estetik okumadan yararlanıldığı ve okuma sürecinde ikisine de yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Hikâye edici metin yapılarını daha iyi anlayabilmek için hikâye elementlerini bilmek gerekmektedir. Hikâye elementleri Akyol (2012) tarafından “sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki” olarak belirtilmiştir (s. 150). Dymock (2007) hikâye unsurlarını ortam, tema, karakterler, olay örgüsü ve çözüm şeklinde ele almıştır. Duke, Pearson, Strachan ve

Billman (2011) hikâye elementlerini “karakterler, sahne, amaç, olay, problem, çözüm, ana fikir” olarak belirtmiştir (s. 69). Stetter ve Hughes (2010) hikâye unsurlarından olay örgüsü, karakter, ortam ve tema olarak söz etmiştir. Ayrıca Yıldırım (2010) hikâyede olay anlatımının serim, düğüm, çözüm bölümlerinden oluştuğunu belirtmektedir (s. 119). Bu araştırmada “başlık, karakterler, sahne, olaylar (giriş, gelişme, sonuç), problem, çözüm, ana fikir” olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin hikâye yapılarını bilmeleri, hikâye akışını tahmin etmelerine ve hikâyeleri daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır (Duchan’dan aktaran Murza, Montemurro, Schwartz, Nye & Borokhovski, 2010).

Bilgi verici metin yapıları kendi içerisinde mantıksal bir kurgu içermektedir (Meyer, 2003). Bilgilendirici metin yapılarının sınıflandırmaları da genel olarak farklılık göstermekle birlikte “açıklama, sıralama, karşılaştırma ve kıyaslama, sebep ve sonuç, problem ve çözüm” olarak ele alınabilir (Akhondi vd., 2011; Brassel & Rasinski, 2008, s. 87-88; Duke vd., 2011, s.70; Fisher, Frey, & Lapp, 2008; Meyer vd., 2002; Simonsen, 2004; Tompkins, 2007). Açıklama türünde “örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri” gibi anahtar kelimeler kullanılır. Anlatılan konu veya durum örneklerle açıklanır. Sıralama türünde “birinci, ikinci, başta, ortada, sonda, ilk olarak, en sonunda” gibi anahtar kelimeler kullanılır. Bir olayın veya işin yapılış sırasına odaklanılır. Sebep-sonuç türünde “çünkü, eğer, bu yüzden öyle ki, -den dolayı” gibi anahtar kelimeler kullanılır. Bir olayın/durumun ve onun sebep olduğu sonucun arasındaki ilişkiye odaklanılır. Karşılaştırma ve kıyaslama türünde “buna rağmen, bunun yerine, farklı olarak, ama, benzer şekilde, halbuki” gibi anahtar kelimeler kullanılır. Ele alınan unsurun benzer ve farklı yönlerinden yola çıkılarak karşılaştırma ve kıyaslama yapılır. Problem-çözüm türünde “problem, çözüm, sorun, cevap” gibi anahtar kelimeler kullanılır. Bu türde probleme çözüm bulmaya odaklanılır (Akhondi vd., 2011; Akyol, 2012; Bohaty, 2015, s.39-40; Dreher & Gray, 2009). Bu türler bir metinde tek başına bulunabilir ancak çoğu özgün metin bu türlerin iki veya daha fazlasının birleşimidir (Meyer & Poon, 2001). Ayrıca bu türlerin öğretiminde anahtar

kelimeler ve grafik organize ediciler ön plana çıkmaktadır (Ausubel, 2002; Gallavan & Kottler, 2007; Klingner, Vaughn & Boardman, 2007).

Tahmin Stratejisi

Tahmin stratejisinde metnin başlığı, metindeki görseller, metinde yer alan ifadeler veya anahtar kelimeler gibi ipuçlarından yola çıkılarak okurun ön bilgilerine dayalı hipotezler kurulur (Block, Rodgers & Johnson, 2004, s. 115; Güneş, 2007, s. 150; Reutzel & Cooter, 2013; s. 193; Tuna, 2016). Tahminlerin mutlaka kontrol edilmesi ve gerekirse düzenlenmesi gerekmektedir (Duke & Pearson, 2002; Güneş, 2007, s. 150; Teele, 2004). Tahmin stratejisinde metnin okunan kısmından sonra gelecek düşünceleri anlamlandırmak adına bellek kendisini hazırlar (Oakhill & Cain 2007).

Bir metinle ilgili tahminler yapmak metne olan merakı ve ilgiyi artırır (Kuşdemir, 2016). Bu strateji okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde de önemlidir (Sweet & Snow, 2002). Tahmin stratejisinin öğretiminde öğretmenin model olması, akranlarla çalışma, grafik organize ediciler veya post-itler kullanılabilir. Metnin çeşitli noktaları belirlenerek belirlenen yerlerde tahminler yapmak tahmin etme stratejisini geliştirmek için kullanılabilir (McKown & Barnett, 2007, s. 18).

Bağ Kurma Stratejisi

Bağ kurma stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bilinmektedir (Correia & Bleicher, 2008; Harvey & Goudvis, 2007; Keene & Zimmerman, 2006; Miller, 2002). Literatürde okuyucunun metinle kendi yaşantısı (text to self), metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler (text to text) ve metin ile önceden bildiği başka konular (text to world) arasında bağlantılar kurması olmak üzere üç tür bağlantı tanımlanmaktadır (Keene & Zimmerman, 2006; Morrison & Wlodarczyk, 2009). Bağ kurma stratejisi öğretilirken

bağlantı türleri bu sırayla ve modellenerek öğretilir (Miller, 2002). Okurun metinle kendi yaşantısı arasında bağlantılar kurması, hedef metin ile bazı kişisel deneyimler, ön bilgiler veya anlayışlar arasında bağlantı kurmayı içerir (Morrison & Wlodarczyk, 2009). Okuyucular “Okuduğum metin bana kendi hayatımdan neyi hatırlattı?, Okuduğum metin ve hayatım arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Böyle bir durum hiç benim başıma geldi mi? Okuma sırasında neler hissediyorum?” gibi sorulara yanıt ararlar (Florida Online Reading Professional Development’tan aktaran Özyılmaz, 2010). Metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler arasındaki bağlantılar, mevcut metin ile geçmişte karşılaşılan metinler arasındaki ilişkiyi inceler (Morrison & Wlodarczyk, 2009). Okuyucular “Okuduğum metin bana daha önce okuduğum bir metni hatırlattı mı?, Okuduğum metin ile daha önce okuduğum metinler arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Daha önce böyle bir metin okudum mu?” gibi sorulara yanıt ararlar (Florida Online Reading Professional Development’tan aktaran Özyılmaz, 2010). Okuyucunun metin ile önceden bildiği başka konular arasında bağlantılar kurması metnin belirli yönlerini daha geniş bir toplulukta veya dünyada olanlarla ilişkilendirmesini gerektirir (Morrison & Wlodarczyk, 2009). Okuyucular “Okuduğum metin bana gerçek hayattan neyi hatırlattı?, Okuduğum metin ve gerçek hayat arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Okuduğum bölüm gerçek hayatla nasıl bağdaştırılabilir?” gibi sorulara yanıt ararlar (Florida Online Reading Professional Development’tan aktaran Özyılmaz, 2010).

Çıkarım Yapma Stratejisi

Çıkarım stratejisinde okuyucuların ön bilgileriyle metindeki bilgileri harmanlayıp satır arası okuma yaparak birtakım sonuçlara ulaşması beklenmektedir (Harvey & Goudvis, 2007, s. 18; Kelley & Clausen-Grace, 2007, s. 80-82; Texas Reading Initiative [TRI], 2002). Bu strateji okuyucunun ön bilgilerini harekete geçirmesi ve ön bilgileriyle yeni

bilgileri tekrar organize etmesi sonucunda ortaya çıkması açısından karmaşık zihinsel süreçler içermektedir (Özbay & Özdemir, 2012). Çıkarım stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi için önemlidir (Jumiaty, 2014). Öğrenciler çıkarım yaparken tıpkı bir dedektif gibi yazıdaki ipuçlarının ne anlama geldiğini düşünürler ve ilişkiler kurma yoluyla metindeki anlama ulaşmaya çalışırlar (Alvermann, Swafford & Montero, 2004). Öğrencilere çıkarım yapmak için metindeki resimleri, grafikleri ve başlıkları kullanmaları öğretilir. Öğrencilerin çıkarımlarını bir sütuna, kanıtlarını ise ikinci sütuna kaydettiği organize ediciler kullanılabilir (McKown & Barnett, 2007, s. 19). Çıkarım yapma stratejisi tahmin etme stratejisiyle karıştırılabilmektedir. Metinde daha sonra olacaklar üzerine düşünmek tahmindir ve metinde geçen ipuçları dikkate alınır. Çıkarım stratejisinde ise okuyucu metinde geçen bilgiler, ön bilgileri, metnin görselleri, zihinsel tasarımlar ve imajlarla metnin ötesinde bir süreç yaşar. Bu süreçte okuyucu anlamı aktif olarak yapılandırır, metni yordar ve sonuçlara ulaşır (Moreillon, 2007, s. 76; Trabasso'dan aktaran Sözen, 2022).

Soru Sorma Stratejisi

Soru sorma stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirdiği bilinmektedir (Block & Parris, 2008; McKown & Barnett, 2007, s. 19). Bu strateji metni daha iyi anlamak için öğrencilerin çeşitli sorular üretmesi ve bunlara cevaplar aramasıdır. Sorgulama yoluyla metnin daha derin işlenmesinin anlama düzeyini arttıracak olduğu düşünülmektedir (Taboada & Guthrie, 2004, s. 294). Anlama sürecinde öğrencilere yöneltilen soruların birçok öğretim stratejisinin uygulamasında da aracı olduğu belirtilmektedir (Karasu, 2013, s. 80). Ayrıca öğrenci tarafından üretilen sorular metinle aktif olarak etkileşimi sağlar, öğrencilere önemli noktalara dair ipuçları verir ve öğrencileri bir sonraki kısımda ne olacağını düşünmeye yönlendirir (Reid, & Lienemann, 2006, s. 153). Sorular derinlemesine olabileceği gibi basit anlama düzeyinde de olabilir (Akyol, 2013, s. 31). Yüzeysel, metin içi ve cevabı gözle

bulunabilen sorular olarak da bilinen basit anlama soruları, metinde açıkça yer alan bilgilerin hatırlanmasını gerektiren sorulardır. Derin anlamlı sorularda öğrenciler metinden hareketle kendi deneyim ve sezgilerini kullanarak tahminler yapmaktadır (Yıldırım, 2012). Öğrencilere model olarak yüzeysel ve derin anlamlı sorular öğretilbilir (McKown & Barnett, 2007, s. 20).

Özetleme Stratejisi

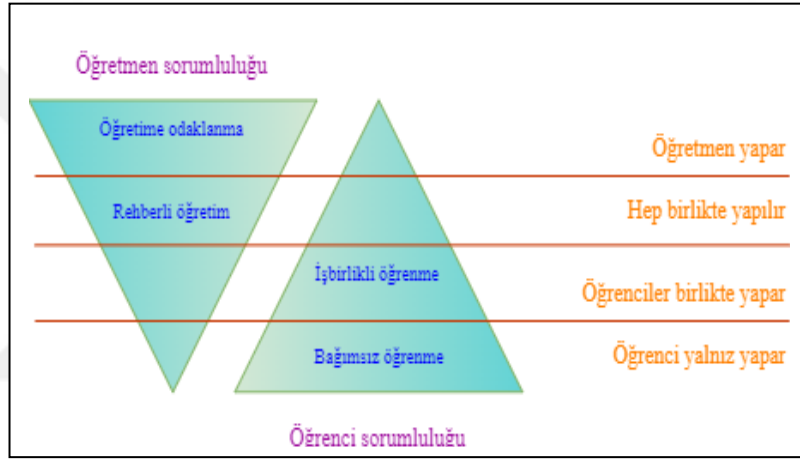
Özetleme stratejisi öğrencinin metin yapısını analiz ederek metindeki önemli bilgileri kendi cümleleriyle bir akış içinde organize ettiği süreçtir (Block & Pressley, 2007; Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols & Young, 2006). Özetleme sürecinin temel gayesi önemli bilginin daha az öneme sahip bilgiden ayırt edilmesidir (Çıkrıkçı, 2008, s. 20). Özetleme stratejisi öğrencilerin metin düzenine, metinde neyin önemli olduğuna ve fikirlerin nasıl ilişkilendirildiğine dair farkındalıklarının artmasına, metni hatırlamalarına ve hatta ana fikri bulmalarına yardımcı olmaktadır (Adler, 2001; Honig, Diamond & Gutlohn, 2000; Pressley, 2002b). Ayrıca özetleme stratejisinde başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlamada da başarılı olduğu bilinmektedir (Pakzadian & Rasekh, 2012; Khoshsima & Rezaeian, 2014; Özdemir, 2018). Özetleme bilişsel yükün fazla olduğu, metnin bütününe anlamlandırmayı gerektiren güç bir beceridir (Ülper'den aktaran Eroğlu, 2023, s. 16). Öğrencilerin zihnindeki bu bilişsel yükü azaltmak için onlara özetleme stratejisinin öğretilmesi gerekmektedir (Pirc & Pečjak, 2018, s. 245). Özetleme sürecinin öğretmen tarafından modellenmesi ve öğrenciler tarafından uygulanması, öğrencilerin metni özetleme becerilerini ve metni anlamalarını geliştirmede etkilidir (McKown & Barnett, 2007, s. 20). Ayrıca özetleme stratejisini öğrenenlerin kendi anlama düzeylerini daha iyi değerlendirebileceği ve üstbilişsel becerilerini geliştirebileceği vurgulanmaktadır (Anderson & Thiede, 2008; Thiede & Anderson, 2003).

Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli

Araştırmalar okuduğunu anlama stratejilerini doğrudan öğretmenin okuduğunu anlamaya yardımcı olduğunu göstermektedir (Connor, Morrison & Petrella, 2004; Magnusson, Roe & Blikstad-Balas, 2019; Ness, 2011). Doğrudan öğretim öğrencilere deklaratif strateji bilgisi, prosedürel strateji bilgisi ve durumsallık bilgisini sağlamayı ve bu bilginin stratejiyi gerçekleştirmek için nasıl kullanıldığını göstermeyi içerir (Paris, Lipson & Wixson, 1983). Deklaratif strateji bilgisi stratejinin ne olduğuyla, prosedürel strateji bilgisi stratejinin nasıl kullanılacağıyla, durumsallık bilgisi hangi stratejinin hangi durumda etkili olabileceğiyle ilgilidir (Uyar, 2015, s. 41). Bu üç bilginin sağlanması öğrencilerin stratejiyi öğrenme ve kullanma fırsatını arttırmaktadır (Pilonieta, 2017).

Anlama stratejisi öğretiminde en sık kullanılan model, Aşamalı sorumluluk aktarımı modelidir (Duffy, 2002; Duke & Pearson, 2002; McVee vd., 2018; National Reading Panel, 2000; Pearson & Gallagher, 1983). Bu yaklaşım Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı öğrenme görüşünü yansıtmakta olup, öğretmen-öğrenci etkileşiminin kademeli olarak bağımsız öğrenmeyi nasıl inşa ettiğini ortaya koymaktadır (Ensar, 2014; Harvey & Goudvis, 2007). Öğretmenle öğrencinin veya daha iyi bilenle daha az bilenin “usta-çırak ilişkisi” vurgulanmaktadır (Buehl, 2009, s. 8). Aşamalı sorumluluk aktarımı modelinde öğretim öğretime odaklanma, rehberli öğretim, işbirlikli öğrenme ve bağımsız öğrenme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Braxton, 2009; Fisher & Frey, 2008, s. 4; Gentry, 2006). Öğretime odaklanma aşamasında öğretmen öğretilecek beceriyi açıklar, model olur ve sesli düşünerek neler düşündüğünü öğrencilerin anlamasını sağlar. Rehberli öğretim aşamasında öğretim öğretmenin de dahil ve destek olduğu bir çalışma biçimini destekler. Öğrenciler küçük gruplar halindedir ve her grup farklı metin üzerinde çalışır. Bu aşamada oluşturulan grupların hepsinin birbirinden farklı bir görevle meşgul olması, seviye grubu olmaması ve öğretmenin her grubun çalışmasını izlemesi ve ihtiyaç halinde destek olması önemlidir. İşbirlikli öğrenme aşamasında öğrenciler yine gruplar halinde çalışır ancak gruplar içindeki her öğrencinin strateji kullanımının izlenebilmesi için her biri ayrı

metinler üzerinde çalışır. Bu aşamada öğrenciler birbirlerinden destek alabilir. Bağımsız öğrenme aşamasında ise öğrenciler öğretmen veya akran desteği olmaksızın bağımsız bir şekilde kendilerine verilen görev üzerinde çalışır. Bu kısımda ezbere dayalı, kısa cevap gerektiren sorular yerine öğrencinin öğrenilen beceriyi ortaya konmasını sağlayacak bir çalışma tasarımı gerekmektedir (Buehl, 2009, s. 8-9; Ensar, 2014; Fisher & Frey, 2008, s. 4-64; Webb, Massey, Goggans & Flajole, 2019). Fisher ve Frey (2008, s. 4)’den uyarlanarak aşamalı sorumluluk aktarımı modelinin basamakları ve sorumluluğun dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli (Fisher ve Frey (2008)’den uyarlanmıştır (s. 4).

Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli araştırmacıların öğretim bileşenlerinin kalitesini daha sistematik bir şekilde tanımlaması, test etmesi ve değerlendirmesi için yararlı bir çerçeve sağlar. (Bogaerds-Hazenberg Evers-Vermeul & van den Bergh, 2020). Öğrencilere stratejilerin uygulanması için fırsat verilmesi gerekmektedir (Hardebeck, 2006). Öğretmenden öğrenciye sorumluluk geçişinde öğrencinin daha aktif hale gelmesi stratejilere yönelik öğrenci uygulamalarına fırsat sağlamaktadır. Ayrıca modelinin literatürde güncel olması, zayıf öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesi ve öğrenilen stratejinin bütün öğretim sürecini detayları ile ele alması sebebiyle strateji öğretim sürecinde verimli olacağı düşünülmektedir (Uyar, 2015, s. 167).

Üstbiliş ve Okuduğunu Anlama Stratejileri

Üstbiliş kavramını ilk kez kullanan araştırmacı Flavell üstbilişi "bilişsel fenomenler hakkında biliş" olarak ele almıştır (Flavell, 1979). Üstbilişi “düşünme hakkında düşünme”, “düşüncenin izlenmesi ve kontrolü” olarak değerlendiren araştırmacılar da bulunmaktadır (Lai, 2011; Martinez, 2006). Üstbiliş, kişinin kendi düşünce süreçlerini tanıması ve anlaması, kendi fikirlerinin farkında olması, bilişsel aktivitelerini aktif olarak izlemesi ve gelecekteki öğrenmelerini kolaylaştırmak için bilişsel işlevlerini düzenlemeye çalışması gibi birçok temel unsuru kapsamaktadır (Gelen, 2003, s.22; Lai, 2011).

Üstbiliş, biliş hakkında bilgi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Demir, 2009; Gelen, 2003; Iwai, 2011; Lai, 2011; Nguyen & Phung, 2021; Veenman vd., 2006; Whitebread vd., 2009). Biliş hakkında bilgi bireylerin kendisi, öğrenme sürecinde kullanacağı stratejiler ve bu stratejileri nasıl kullanacağına yönelik bilgileri içermektedir (Altun, 2022, s. 43; Mojared, Shabano & Ahmadigatab, 2013; Özyılmaz, 2010). Biliş hakkında bilgi deklaratif, prosedürel ve durumsallık bilgisi alt boyutlarından oluşmaktadır (Schraw & Dennisson, 1994). Bilişin düzenlenmesi planlama faaliyetlerini, kavrama ve görev performansının farkındalığını, izleme süreçlerini ve stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesini içermektedir (Demircioğlu, 2008; Lai, 2011). Bilişin düzenlenmesi planlama, izleme, değerlendirme ve düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır (Ahmadi, Ismail & Abdullah, 2013; Iwai, 2011; Nguyen & Phung, 2021). Planlama, uygun stratejilerin seçilmesi; izleme, kişinin anlama ve görev performansına yönelik farkındalığı; değerlendirme ve düzenleme, kişinin kendi öğrenme süreci ve ürününe değer biçmesi ve ihtiyaç varsa sürecini düzenlemesi olarak açıklanabilir (Febriani, 2022; Kılıç, 2019, s. 40; Veenman vd., 2006).

Üstbilişin kavramsal temelleri açıklanırken, bireyin süreçle ilgili farkındalık becerisine dikkat çekilmektedir (Gerez- Taşgın, 2023, s. 42). Ayrıca araştırmacılar üstbilişin öğretilerle olduğunu belirterek bireylerde üstbilişsel farkındalık geliştirilmesi gerektiğini

vurgulamaktadır (Karakelle, 2012; Kramarski & Mevarech, 2003). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğrenme sürecinin temelini üstbilişsel düşünme oluşturmaktadır (Babashami, Kotamjani & Noordin, 2022; Martinez, 2006). Araştırmacılar öğretmenlerin öğrencilere üstbilişsel stratejilerde ustalaşmayı öğretmek ve okuma sürecinde farkındalığı artırmak için üstbilişsel strateji öğretimini kullanmalarını önermektedir. (Donohue, 2015, s. 10). Okullarda üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi ve bu stratejilerin sınıf ortamında öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Üstbilişsel farkındalığın sınıf ortamında geliştirilebilmesi için üstbilişsel stratejilerin doğrudan öğretimi ve destekleyici sosyal ortamların oluşturulması sağlanabilir (Hartman, 2001; Lin, 2001). Doğrudan öğretim kapsamında üstbilişsel kavramların açıklanması, üstbilişsel stratejilerin öğretimi ve stratejilerin kullanımına model olunması, üstbilişsel farkındalığı geliştirecek tartışmaların yapılması gibi uygulamalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilere üstbilişsel farkındalık kazandıracak ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamların sağlanması, sınıf içi etkinliklerde üstbilişsel strateji kullanımının bir alışkanlık haline getirilmesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği bir sınıf yönetimi anlayışı benimsenmesi gibi uygulamalarla dolaylı farkındalık kazandırılabilir (Candan, 2005; Gerez-Taşgın, 2023, s. 43).

Okuma üstbilişsel yönleri olan bir beceridir (Forrest-Pressley & Waller'dan aktaran Soğancı, 2023). Okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel stratejiler kullanmak okuyucular için oldukça faydalıdır (Grabe & Stoller'dan aktaran Semercioğlu, 2018, s.31). Okuduğunu anlamada üstbiliş, kişinin okunan metinle ilgili mevcut anlayışı üzerine düşünmesini ve anlamayı geliştirmek için üstbilişsel stratejiler kullanmasını içerir (Bouknify, 2023; Immink, 2023; Singhal, 2001). Okumada üstbilişsel stratejiler, okuyucuların okuduklarının daha farkında olmalarına ve kontrol etmelerine yardımcı olmayı, anlamalarını geliştirmeyi ve anlama çabalarının etkili olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Abd Ali, Bashar & Khonamri, 2023). Ayrıca üstbilişsel stratejiler öğrencilerin metni hatırlanmasını,

derinlemesine anlamasını, yüksek düzeyli düşünmesini ve öğrenmelerini izlemesini desteklemektedir (Roeschl-Heils, Schneider & van Kraayenoord, 2003; Wilson, 2011).

Üstbilişsel farkındalığın iyi ve zayıf okuyucular arasında ayırt edici olduğunu savunan çalışmalar bulunmaktadır (Ajideh & Pouralvar, 2018; Bećirovic, Brdarević-Čeljo & Sinanović, 2017; Dardjito, 2019; Deliany & Cahyono, 2020; Hapsari, 2019; Kung & Aziz, 2020; Muhid, Amalia, Hilaliyah, Budiana & Wajdi, 2020). Yetkin okuyucuların metni anlamalarına yardımcı olmak için okuma sürecinde sürekli olarak çeşitli üstbilişsel stratejiler kullandıkları, zayıf okuyucuların ise genellikle daha az üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları ve daha az strateji kullandıklarını bilinmektedir (Anastasiou & Griva, 2009; Anderson, 2004; Block & Pressley, 2007; Pressley, 2002a; Lau, 2006; Nash, 2010). Üstbilişsel okuma stratejileri kullanan öğrencilerin, zayıf üstbilişsel okuma stratejisine sahip öğrencilere göre metni anlama şansı daha yüksektir (Haling, 2022). Literatürdeki birçok çalışma da okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde üstbilişsel stratejilerin etkili olabileceğini göstermektedir (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Amani, 2017; Chou 2017; Grace- Geomar, Tigrero- Figueroa, Chiliquinga- Burgos, & Intriago- Alcivar, 2024; Hong-Nam vd., 2014; Öztürk, 2022; Rahimi & Katal, 2012; Rastegar, Mehrabi Kermani, & Khabir, 2017; Sutiyatno & Sukarno, 2019).

Tüm Dil Yaklaşımı

Tüm dil yaklaşımı dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birbirinden ayırmadan, bütünsel olarak ele alan anlamaya odaklı bir felsefedir (Aisyah, Yarmi, Sumantri & Iasha, 2020; Deng & Yu, 2022; Dharma, Sururuddin, Putrayasa, & Sudiana, 2023; Erdiken, 2010; Hasanah, 2020; Muzaki, 2023; Sun, 2022; Syahputri & Arianti, 2024; Taylor, 2007, s. 3; Ürün, 2015; Zulaikha, Hariri, Rini & Sowiyah, 2021). Tüm dil yaklaşımının öğrenci merkezli, anlam odaklı, bütünsel ve dinamik bir felsefeye doğru gerçekleşen paradigma değişimini temsil ettiği söylenebilir (Gilles, 2006). Tüm dil

yaklaşımı dilin “bütün ve ayrılmaz” olduğunu, hecelere, kelimelere, cümlelere vb. bölünemeyeceğini vurgular. Çünkü bu parçaların gerçek dili bir araya getiremeyeceğini yani bütünün ayırık parçaların toplamına eşit olmadığını savunur (Brown, 2007, s. 54; Cavkaytar, 2018, s. 99; Chen, Cheng & Chou, 2016; Goodman, 2005, s. 27, Özenç, Orhan-Karsak & Özenç, 2021; Sawyer’dan aktaran Turan & Ege, 2003; Zulela’dan aktaran Hasim, Pahrin & Budiman, 2022). Dil hem dil bilgisel yapılar açısından hem de dil becerileri açısından bir bütündür ve bu yapılar ile beceriler birbirini tamamlamaktadır (Karaman, 2018, s. 22).

Tüm dil yaklaşımına göre dil bağlam içinde daha kolay öğrenilebilir ve anlam kurmak kolaylaşır (Karaman, 2018, s. 23; Moats, 2007). Bu süreçte öğrenme sürekli olarak devam eder. Dil becerileri, dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi dil bileşenleri anlamlı ve otantik yaşantılarla sunulur (Fitri & Ummah, 2022). Böylece otantik etkinliklerdeki okuma ve yazma deneyimleri tüm sürece nüfuz eder ve sınıf içindeki öğrenme öğrencilerin gerçek yaşamıyla bütünleşir (Weaver’dan aktaran Erlina, Mayuni & Akhadiyah, 2016). Tüm dil yaklaşımında öğrenciler dil çalışmalarını doğal yollarla, gerçek yaşantılarla, metne maruz kalarak, deneyimleyerek, aktif katılım sağlayarak ve okumaktan keyif alarak gerçekleştirmektedir (Austrian & Sørensen, 2012; Chen vd., 2016; Fromkin, Rodman & Nuams, 2010; Moats, 2007; Williams, McLeod & McCauley, 2010).

Tüm dil yaklaşımındaki çalışmalar öğrencilerin günlük yaşamıyla ve deneyimleriyle aynı bağlamdadır (Kurniawati & Sumantri, 2021). Öğrencilerin deneyimleri yalnızca kişisel değil, sosyal ve kültürel bağlamlar içinde de ele alınır (Lanski & Nierstheimer, 2002). Öğrenciler doğal olarak gerçekleştirilen etkinliklere katılır ve öğrenmenin merkezi haline gelir. (Kurniawati & Sumantri, 2021; Lin Fong-yi, 2006; Goodman, 2005, s. 4). Öğrencilerin geçmişleri, yetenekleri, istekleri ve motivasyonları sınıfta öğretmen tarafından saygı görür (Chen, vd. 2016). Ryan ve Goodman (2016), tüm dil yaklaşımının öğrencilere kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olma ve istediklerini seçme gücü verdiğini savunmuştur.

Tüm dil yaklaşımını benimseyen öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olarak katılmaları için çaba gösterirler (Karaman, 2018, s. 36). Bu yaklaşımda öğretmen öğrenme sürecinde lider değil kaynak sağlayıcı, arabulucu, gözlemci, yardımcı, destekleyici ve öğrenen rollerindedir (Chen, vd. 2016; Cavkaytar, 2018, s. 98). Öğretmen sınıfı hem öğretmenin hem de öğrencilerin birbirini destekleyen öğrenenler olduğu, öğrenme hızının öğrenenin temposuna göre ilerleyebildiği, öğrenmenin sosyal olarak sürebildiği bir anlayışla yönlendirir (Flores, 2013; Wright, Wallace & McCarthy, 2008). Ayrıca tüm dil yaklaşımı öğretmenleri kendi sınıflarında profesyonel araştırmacılar olmaya teşvik eder (Gilles, 2006). Bu yönleriyle teori ve pratiği birleştiren, öğrenme ve öğretmeyi bütünleştiren, öğretmen ve öğrencilere saygı duyan bir sistemdir (Kurniawati & Sumantri, 2021). Tüm dil yaklaşımında öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin dilin tüm bileşenlerini anlaması, öğrenme materyalleri ve etkinlikleri tasarlaması gerekmektedir (Kurniawati & Sumantri, 2021; Richards & Rodgers, 2001, s. 112; Syahputri & Arianti, 2024). Öğrencilerin metinlerle etkileşimini arttırmak amacıyla sınıf içi tartışmalar, model olma, ipucu verme, öğrenme merkezleri, diyalojik okuma, sesli düşünme ve anlama stratejileri kullanılabilir (Dahl & Scharer, 2000, 585; Folsom, 2017; Lenski & Nierstheimer, 2002; Lipson 2007; Palincsar, Brown & Campione, 1993; Tompkins, 2000; Traga-Philippakos 2021; van der Mescht, 2023; Wagner, 1989).

Doğru ve uygun öğrenme materyalleri tüm dil yaklaşımı için çok önemlidir. Çünkü öğrencilerin dili kapsamlı bir şekilde anlamalarını ve aktif bir şekilde öğrenmelerini destekler (Deng & Yu, 2022; Hasanah, 2020; Ürün, 2015; Zulaikha vd., 2021). Tüm dil sınıfında kitaplar, gazeteler, sözlükler, dergiler, posterler ve benzeri birçok basılı ve çok katmanlı materyal bulunur. (Dahl & Scharer, 2000, s. 585; Elboshi, 2021; Goodman, 2005, s. 32; Muzaki, 2023; Phadung, Suksakulchai & Kaewprapan, 2016). Öğrenciler sınıfta bulunan materyalleri inceledikçe doğal olarak okuma yazma becerilerini geliştirme imkânı elde ederler (Karaman, 2018, s. 39). Goodman tüm dil öğretim programının çocuk edebiyatına dayalı bir çerçeve oluşturması gerektiğini belirtmiştir (Goodman'dan aktaran

Chen vd., 2016). Araştırmacılar çeşitli ve kapsayıcı edebiyat aracılığıyla bu yaklaşımın etkili olacağından, böylece öğrencilerin iyi okuyucu ve yazarlar haline geleceğinden söz etmektedir (Hasyda, Putrayasa & Sudiana, 2023; Oladele & Oladele, 2016). Tüm dil yaklaşımında okuma müfredatına daha fazla edebiyat dahil edilerek okumayı daha bütüncül bir bakış açısıyla öğretmek amaçlanmaktadır (McIntyre vd., 2005; Pearson, 2004).

Tüm dil yaklaşımında üründen ziyade süreç önemlidir. Dolayısıyla değerlendirme de süreçle bağlantılı ve beraber ele alınır (Cavkaytar, 2018, s. 98). Tüm dil yaklaşımında öğretmen tarafından yapılan değerlendirmenin yanı sıra, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi de değerlendirme döngüsünün önemli parçaları olarak görülmektedir (Gilles, 2006). Bu yaklaşımda değerlendirme sürecinde anekdot kaydı, gözlem kaydı, görüşme, kontrol listesi, puanlama kılavuzları, öğrenci portfolyoları, öğretmen ve öğrenci günlüğü gibi değerlendirme araçları kullanılabilir (Chen, vd. 2016; Gilles, 2006; Goodman, 2005, s. 44). Tüm dilin öğrenci merkezli yapısı, otantik yaşantılara ve materyallere değer verilmesi, süreç değerlendirmeye odaklanması, öğretme değil öğrenme anlayışının hâkim olması, öğrenci ve öğretmen iş birliğinin vurgulanması gibi özellikleriyle yapılandırmacı yaklaşımla örtüştüğü söylenebilir. (Cavkaytar, 2018, s. 97; Erdiken, 2010; Hasyda vd., 2023; Huang, 2014; Karaman, 2018, s. 27-28; Oladele & Oladele, 2016; Olusegun, 2015; Suparya, 2021; Syahputri & Arianti, 2024).

İlgili literatür incelendiğinde tüm dil yaklaşımının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği gibi öğrencilerin öğrenmedeki bağımsızlığını artırabileceğini, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve iş birliği içinde çalışma yeteneklerini geliştirebileceğini, öğrenmeye yönelik ilgiyi ve motivasyonlarını arttırabileceği, öğrencilerin hayata bakışına katkı sağlayabileceği, bütüne odaklanma, akıcı okuma ve kalıcı öğrenme gibi becerileri geliştirebileceği görülmüştür (Alhaddad, 2014, s. 418; Aisyah, Yarmi & Bintoro, 2018; Aulina & Rezania, 2013; Fauzi & Basikin, 2020; Hasyda vd., 2023; Ling, 2012; Maviş, Özel & Aslan, 2014; Mekheimer, 2011; Muzaki, 2023;

Nirwana, 2015; Syahputri & Arianti, 2024; Tok, 2001; Tok, Tok & Mazı, 2008; Wang, 2011). Ayrıca tüm dil yaklaşımının okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Akman & Aşkın, 2012; Hasim vd., 2022; Hasyda vd., 2023; Karadağ & Gültekin, 2007; Maviş vd., 2014; Sari, 2021; Syahputri & Arianti, 2024; Tok vd., 2008). Bu çalışmaların aksine tüm dil yaklaşımını eleştiren çalışmalar da bulunmaktadır (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt & Kurt, 2016; Akyol & Temur, 2008; Çelenk, 2007; Fletcher, Savage & Vaughn, 2021; McIntyre vd., 2005). Hatta fonolojik yaklaşım ve tüm dil yaklaşımı arasındaki farklı bakış açıları “Okuma Savaşları” olarak tanımlanmıştır (Castles, Rastle & Nation, 2018; Gilles, 2006). Petrilli’nin (2020) “tüm dili ve dengeli okuryazarlığı savunmaları yargılamak başlı başına bir adalet biçimi olacaktır” ifadesi durumun radikal boyutlara ulaştığının göstergesidir. Ancak dil öğrenimi için en iyi yaklaşımın "onu gerçekten kullanmak" olduğu unutulmamalıdır (Gritten, 2008). Özellikle okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların çoğunun anaokulu ve ilkököl dönemindeki çocukların okuma gelişiminde fonolojik farkındalık, kelime ve metin bilgisi gibi beceriler üzerine odaklandığı düşünüldüğünde (Paris & Stahl, 2005), öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak fonolojik yaklaşım, tüm dil yaklaşımı veya ikisi birlikte kullanılarak “Okuma Savaşları”nın bir kenara bırakılması gerektiği düşünülmektedir (Engel-Wood, 2023; Holtan, 2021, s. 3).

Resimli Çocuk Kitapları ve Okuduğunu Anlama Stratejileri

Çocuk edebiyatı temelinde çocuk bulunan ve çocuğa görelik ilkelerine bağlı bir edebi türdür (Aslan, 2006b). Çocukların edebiyat ürünleriyle deneyimine açılan ilk kapı olan resimli çocuk kitapları her yaş grubuna hitap eden, öğrenirken eğlendiren, görsel ve edebî unsurları barındıran bir sanat eseri niteliği taşımaktadır (Gönen, vd., 2013; Wolfenbarger & Sipe, 2007). Resimli kitaplar görsellerin, kelimelerin ve tasarımın anlamlı bir şekilde bütünleşmesi olarak tanımlanabilir (Culham & Coutu, 2008). Resimli çocuk kitapları

sayfalarında az yazı bulunan, metnin resimlerle harmanlandığı, okuryazarlık becerilerine ve duygusal gelişime katkı sağlayan, bebeklerden yetişkinlere kadar geniş bir kitleye hitap eden kitaplardır (Gönen & Uyanık- Balat, 2002; Kümmerling- Meibauer, 2018; Martinez & Harmon, 2012; Reese, 2008).

Okuyucular resimli kitaplardan anlam oluşturmak için yazılı metne ek olarak görselleri, tasarımı ve tipografik özellikleri işe koşmaktadırlar (Callow, 2020; Kachorsky, Moses, Serafini & Hoelting, 2017; Serafini, 2015). Resimli kitaptaki illüstrasyonlar, okuyucuyu sanatla tanıştırmanın yanı sıra birçok edebi becerinin gelişmesini desteklemekte ve okuyucunun kitaplardan anlam çıkarmasına yardımcı olmaktadır (Schumm'dan aktaran Atar, Sofian & Bunau, 2020, s. 4). Resimli kitaplarda anlatılanları çevreleyen, sözel ve görsel unsurlar dışında kalan fiziksel özellikler “peritext” olarak ifade edilmektedir. Peritext ifadesi ile kitabın ön ve arka kapakları, kılıfı, kapak ve kılıfın biçimsel özellikleri ve boyutu, ön kapaktan sonra ve arka kapaktan önce bulunan boş sayfalar, iç kapak, başlık sayfası, ithaf sayfası, yayıncı, editör ve resimleyen bilgilerinin bulunduğu sayfa kastedilmektedir. Bu özellikler okuyucunun kitaba ısınmasını sağlamakta, anlatılanların bir bütün olarak daha iyi anlaşılmasını desteklemekte, bazı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasına imkân sunmakta ve böylece zengin bir okuma deneyimi yaşanmasını sağlamaktadır (Ateş, 2013). Ayrıca resimli çocuk kitaplarında tipografik unsurların belirlenmesinde kitabın hikâyesi, illüstrasyonla uyum ve okunabilirlik ön planda olmalıdır. Kitaplarda sıcak ve eğlenceli bir his uyandıran yazı tipleri tercih edilebilir (Ersan & Bayraktar, 2021). Resimli çocuk kitaplarında peritextual ve tipografik unsurlar gibi anlamı destekleyen bir diğer önemli husus kitabın görselleriyle metin arasındaki ilişkidir. Bu ilişki Sipe (2008b) tarafından “sinerji”, Arizpe ve Styles (2003) tarafından metin ve görselin “samimi etkileşimini” olarak ele alınmaktadır (s. 22). Resimler metindeki boşlukları doldururken, metin de resimlerdeki boşlukları doldurur. Bu sinerjik etkileşim, okuyucular için destekleyici bir anlam oluşturma fırsatı sağlar (Mantei & Kervin, 2014). Resim-metin ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda bu ilişki farklı şekillerde yorumlanmıştır (Golden,

1990; Carney & Levin, 2002; Marsh & Domas-White, 2003; Martinec & Salway, 2005; Nikolajeva & Scott, 2000; Serafini, 2004). Bu araştırmalardan bazılarına değinilecek olursa, Serafini (2004) resim-metin ilişkisini simetrik (symmetrical), glendirici (enhancing) ve çelişkili (contradictory) olarak yorumlamıştır. Carney ve Levin (2002) resim-metin ilişkisini dekorasyon (decorational), temsili (representational), rgtsel (organizational), yorumsal (interpretational) ve dnşmsel (transformational) olarak ele almıştır. Nikolajeva ve Scott (2000) resimli kitaplarda resim-metin arasında simetrik (symmetrical), tamamlayıcı (complementary), güçlendirici (enhancing), karşıtlık (counterpointing) ve çelişkili (contradictory) şeklinde beş etkileşim biçimi olabileceğinden bahsetmektedir. Bu ilişki türleri okuyucunun dikkatini çekerek okuyucuyu sadece resimle veya sadece metinle erişilemeyecek bir anlama ulaştırmaktadır (Wolfenbarger & Sipe, 2007)

Resimli kitapların geniş konu alanlarını kapsaması, hoş sözler, anlaşılır resimler, ilginç kültürel farklılıklar ve benzersiz stiller içermesi herhangi bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Heuvel-Panhuizen, Boogaard & Doig, 2009; Nodelman & Reimer, 2003) Resimli kitapların çocukların görsel okuryazarlığına, dil ve düşünme becerilerine, yaşamla bağ kurmasına, kendisini tanıması ve olumlu davranışlar edinmesine, okumaya karşı ilgisine, yaratıcılığına ve sanatsal hassasiyetlerine, duygularını anlamlandırmasına, yorumlamasına ve empati kurmasına katkı sağladığı bilinmektedir (Anderson, 2010, s. 75; Aslan, 2006b; Fletcher & Reese, 2005; Karakuş & Kozetin, 2016; stn, 2007; Yardımcıel, 2015; Yükselen, 2021). Ayrıca resimli kitaplar Rosenblatt'ın (2004) teorisinde söz ettiği bilgi amaçlı ve estetik okumayı da desteklemektedir.

Resimli kitaplar okullarda çeşitli konularının öğretilmesinde oldukça faydalıdır (Smith, DeMarco, & Worley'den aktaran Al Khaiyali, 2014, s. 12). Resimli kitapların fen, matematik ve sosyal bilgiler ğretiminde etkili olduğu bilinmektedir (Albright, 2002; Alexander & Blue, 2010; Burke & Peterson, 2007; Carr, Buchanan, Wentz, Weiss & Brant, 2001; Costello & Kolodziej, 2006; Henry & Simpson, 2001; Philbrick, 2009;

Youngs & Serafini, 2013). Özellikle okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında resimli kitaplara yer verilmesinin etkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Al Khaiyali, 2014; Atar vd., 2020; Barton & Sawyer, 2003; Donohue, 2015; Lynch & van den Broek, 2007; Pilonieta, Hathaway, Medina & Casto, 2019). Öğrencilere katkıları düşünüldüğünde öğretmenlerin farklı derslerde ve farklı düzeylerde sınıflarında resimli çocuk kitaplarına yer vermesi faydalı olacaktır (Harvey & Goudvis'ten aktaran Donohue, 2015, s. 44; Smith, DeMarco, & Worley'den aktaran Al Khaiyali, 2014, s. 39).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama becerisi ve stratejileri odağında çalışmanın kapsamına giren diğer konular da göz önünde bulundurularak literatürde yer alan ilişkili çalışmalar incelenmiştir. Alan yazın taraması sürecinde, okuduğunu anlama (reading comprehension), okuduğunu anlama stratejileri (reading comprehension strategies), okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi (teaching/instructing reading comprehension strategies), resimli kitaplar (pictures books/ illustrated books)/ resimli çocuk kitapları (children's picture books/ illustrated children's books), çocuk edebiyatı (children literature), aşamalı sorumluluk aktarımı modeli (gradual release of responsibility model), üstbilişsel stratejiler (metacognitive strategy), tüm dil yaklaşımı (whole language), okur-tepki teorisi (reader response theory), okuma çemberleri (literature/reading circles), strateji çemberleri (strategy circles), metin yapıları stratejisi (text structure strategy), tahmin stratejisi (prediction strategy), bağ kurma stratejisi (making connections strategy), çıkarım stratejisi (inference strategy), soru sorma stratejisi (questioning strategy), özetleme stratejisi (summarizing strategy) ifadeleri ekli veya eksiz şekillerde, farklı kombinasyonlarla ve okuduğunu anlama stratejileriyle ilişkilendirilerek WOS, ERIC, Taylor & Francis, EBSCO, SJO, Ulakbim,

PROQUEST, YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi çeşitli ulusal ve uluslararası veri tabanları taranmıştır. Bu tarama sonrasında ulaşılan çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Al Khaiyali (2014) araştırmasında resimli çocuk kitapları kullanarak okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretilmesi konusunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin ve öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu nitel çalışmanın katılımcılarını yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan kırk öğrenci ve iki öğretmen oluşturmaktadır. Strateji öğretimi öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir ve toplamda yedi hafta sürmüştür. Çalışmada yedinci ve sekizinci sınıf müfredatına ek olarak sekiz resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerde alınan ses kayıtları, gözlemlerde alınan video kayıtları, anketler, anlama testi ve sınıf dokümanları ile toplanmıştır. En son aşamada katılımcı teyidine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları Libyalı yabancı dil öğrencilerinin bazı okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmek için resimli kitaplar kullanmaya olumlu tepki verdiğini, öğrencilerin çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanabildiğini göstermiştir. Ayrıca her iki Libyalı yabancı dil öğretmeni de doğrudan strateji öğretimiyle ve resimli çocuk kitapları kullanımıyla öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Donohue (2015) çalışmasında resimli kitapların dördüncü sınıf okuma programına dahil edilmesinin okuryazarlık öğretimini nasıl geliştirebileceğini araştırmıştır. Nitel desende bu çalışmada on dördüncü sınıf öğrencisi, sınıf ortamında on iki hafta boyunca yirmi resimli kitabı okumuş, dinlemiş ve paylaşmıştır. Veri kaynakları arasında gözlemler, konferanslar, grup tartışmaları, öğrenci çalışma örnekleri, açık uçlu anlama değerlendirmeleri, araştırmacı tarafından oluşturulan bir anket ve yansıtıcı bir günlük yer almaktadır. Araştırmada resimli kitapların anlama stratejilerinin kullanımını teşvik ettiği, edebi unsurların öğretimini kolaylaştırdığı, öğrencilerin edebi kompozisyon yazmalarını desteklediği, görsel okuryazarlığı, estetik farkındalığı ve okuma zevkini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uyar (2015) araştırmasında ortaokul altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmeyi ve bu gelişimin anlama üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunda iki deney ve dört kontrol grubuna atanan 72 öğrenci yer almıştır. Araştırmada Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli geliştirilmiştir ve bu modele uygun olarak deney gruplarında yer alan öğrencilere stratejiler Kademeli Sorumluluk Devri Modeli esas alınarak doğrudan öğretimle öğretilmiştir. Diğer üst bilişsel stratejiler ve öz düzenleme stratejileri de dolaylı öğretimle öğretilmiştir. Araştırmanın nicel verileri kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama testleri ve tutum ölçeğiyle; nitel verileri gözlem, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, doküman analizi teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda her iki sınıf düzeyindeki deney gruplarında öz düzenlemeye dayalı okumanın geliştiği, öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiği, bağımsız olarak hedeflenen stratejileri kullandıkları, deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme tespit edildiği ve kontrol gruplarında önemli bir değişim olmadığı görülmüştür.

Cavkaytar (2009) çalışmasında ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışma beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlük, sınıf öğretmeni günlüğü, okuma anlama testi, kompozisyon testi ve dengeli okuma yazma yaklaşımı ders değerlendirme aracı olmak üzere nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel analizleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin etkileşimli bir ortamda, dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak aşamalı öğretimsel destekle öğretimin öğrencilerin tahmin etme, netleştirme, soru üretme/yanıtlama ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Ateş (2011) araştırmasında öğretmenlerin beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarına ve düşüncelerine odaklanılmıştır. Veri toplama sürecinde, sınıf gözlemleri için gözlem formu ve video-kamera, katılımcılarla yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri sınıflamak için etkinlik sınıflama formu ve soruları sınıflandırmak için de soru sınıflama listeleri kullanılmıştır. Araştırmada Türkçe eğitiminde programla ilgili yapılan değişikliklerin arzu edilen sonuca ulaşmada tek başına yeterli olmadığı, bu alanda yapılan değişikliklerin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve bu sürecin en önemli boyutlarından birinin öğretmen eğitimi olduğu şeklinde genel bir sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde en çok kullandıkları stratejinin soru-cevap stratejisi olduğu, bunu açıklama, günlük hayatla ilişkilendirme, kelime ve kavramlarla çalışma, çıkarım yapma, ön bilgilerle ilişkilendirme ve tahmin etme stratejilerinin izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin tahmin etme, çıkarım yapma, ana fikri belirleme, netleştirme/açıklama stratejilerini soru sorma stratejisini temel alarak kullandıkları, strateji kullanımına ilişkin öğretim veya rehberlikten ziyade sorgulayıcı bir rol üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Örs (2022) çalışmasında okuma çemberi yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirme ve kitap okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 57 öğrenciyle on dört hafta boyunca sürmüştür. Deney grubunda okuma çemberi yöntemiyle, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretim programına göre öğretim gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğiyle; nitel veriler araştırmacı günlüğü, öz, akran ve grup değerlendirme formları, öğretmen gözlem formu, proje değerlendirme formu ve öğrenci rol sayfaları/okuma günlükleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ile kitap okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde etki ettiğini görülmüştür.

Chou (2022) çalışmasında okuma çemberlerinin ve okuma stratejilerinin Tayvan'daki üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırmaya otuzu deney grubunda ve otuzu kontrol grubunda olmak üzere 60 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuduğunu anlama testleri ve okuma stratejileri için anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberi müdahalesi alan öğrencilerin kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya konmuştur. Ayrıca okuma çemberindeki görevlerin okuduğunu anlamayı ve strateji kullanmayı teşvik ettiği görülmüştür.

Haling (2022) araştırmasında yükseköğretim düzeyinde üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama üzerine odaklanmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını, okuduğunu anlama düzeylerini ve bu iki değişkenin yükseköğretimde nasıl ilişkilendirildiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın örneklemini beşinci dönem İngilizce Öğretmenliği öğrencileri oluşturmuştur. Verileri toplamak amacıyla öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejisini ortaya çıkarmaya yönelik anket ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye yönelik okuma testi olmak üzere iki araç kullanılmıştır. Araştırmada çoğu öğrencinin okurken rutin olarak okuma stratejilerini kullandığı, Üstbilişsel okuma stratejisini kullanan öğrencilerin zayıf üstbilişsel okuma stratejisine sahip öğrencilere göre metni anlama şansının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gu (2019) doktora tezinde strateji öğretimi ve okuma çemberleri ile entegre edilmiş öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve kurguya dayalı okumada strateji kullanımı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu 87 öğrencinin oluşturduğu araştırmada bir deney ve iki kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuna okuma çemberi yöntemi ve strateji öğretimi beraber uygulanırken, birinci kontrol grubuna sadece okuma çemberleri, ikinci kontrol grubuna ise geleneksel eğitim verilmiştir. On iki hafta süren yarı deneysel desenli bu araştırmada okuma çemberleri kısa öyküleyici metinler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmacı veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi, strateji kullanımı anketleri ve okuma motivasyonu anketi kullanmıştır.

Araştırma sonucunda okuma çemberleri ve strateji öğretiminin beraber kullanıldığı entegre öğretimin, okuduğunu anlama üzerinde okuma çemberleri ile geleneksel eğitim uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pilonieta ve diğerleri (2019) çalışmasında rehberli okuma ve eşli okuma ile desteklenen doğrudan anlama stratejisi öğretiminin risk altındaki öğrencilerin strateji bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcılar 47 birinci sınıf ve 44 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu daha spesifik strateji bilgisi geliştirmiş, okuma sırasında bu stratejileri daha fazla uygulamış ve okuduğunu anlamada istatistiksel olarak anlamlı bir büyüme göstermiştir. Öğrencilerin strateji bilgisi ile genel anlama becerileri arasında güçlü korelasyonlar ortaya çıkmıştır.

Manurung, Ariyanti, Yana, Sinaga ve Adam (2024) araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için kullandığı okuma stratejilerini araştırmayı ve okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya lise düzeyinde 60 katılımcı katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin okurken en sık problem çözme stratejilerini kullandıklarını ve okuma stratejisi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çeşitli okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama değerlendirmelerinde daha iyi performans sergilediğini göstermektedir.

Wendaferew ve Damtew (2023) çalışmasında doğrudan okuma stratejisi öğretiminin 11. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ayrıca müdahaleden sonra okuduğunu anlamada erkek öğrencilerin mi yoksa kız öğrencilerin mi daha iyi performans gösterdiğini görmeye çalışmıştır. 42 öğrenci deney grubunda, 40 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubu Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı kullanılarak okuma aktivitelerine yerleştirilmiş açık okuma stratejisi eğitimi almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere çeşitli okuma stratejilerinin doğrudan öğretilmesi durumunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarının geliştirilebileceği sonucuna

varılmıştır. Erkek ve kız öğrenciler arasında son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık olmadığını görmüştür.

Hacker ve Tenent (2002) üç yıl süren ve 17 ilkokul öğretmenini kapsayan nitel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin karşılıklı öğretimi kullanmak için ihtiyaç duydukları destek ve orijinal bir öğretim planını sınıflarının gerçeklerine uygun şekilde nasıl değiştirdikleri ortaya konmuştur. Öğretmenler, soru sorma ve açıklama stratejilerinin uygulanmasının ve diyalogun sürdürülmesinin zor olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenler ilk öğretim planından daha fazla yapı iskelesi sağlamış, sürece yazmayı dahil etmiş ve karşılıklı öğretimi kendi okul ve sınıflarındaki gruplama modellerine uygun hale getirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %73'ü okuma gelişiminde beklentileri karşılamış ya da aşmıştır.

Literatür incelendiğinde strateji öğretimi, resimli çocuk kitapları kullanımı ve okuma çemberlerinin okuduğunu anlama becerisini desteklediği görülmüştür. Özellikle ulusal çalışmaların deneysel çalışmalara, durum tespitine veya derleme çalışmalara yoğunlaştığı fark edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada eylem araştırması deseni tercih edilerek strateji öğretim süreci bütün detaylarıyla ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar strateji öğretimi için oldukça kısa sürelidir. Bu çalışmada strateji öğrenimi için uzun zaman gerektiğinin bilincinde olunarak 32 haftalık bir araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Ayrıca strateji öğretiminde okuma çemberlerine yer verilse de bu çemberlerde öğretilen stratejilerin bir çember görevi olarak verildiğine rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğretim aşamasında kullanılmasından ziyade öğrencilerin bağımsız bir şekilde stratejileri kullanabilmesi ve kullanımlarının değerlendirilmesi sürecinde çemberlerden faydalanılmıştır. Stratejiler çember görevi olarak öğrencilere sunulmuştur ve bu nedenle süreç “strateji çemberleri” olarak ele alınmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilere sadece strateji eğitimi sırasında veya bazen değerlendirme aşamasında resimli çocuk kitapları sunulduğu görülmüştür. Bu çalışmada sürecin başından sonuna kadar resimli çocuk kitaplarına yer verilmiştir ve öğrenciler araştırma boyunca 41 adet resimli çocuk kitabı okumuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın deseni, eylem araştırması süreci, araştırmanın katılımcıları, araştırma ortamı, verilerin toplanması ve veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, araştırmanın uygulama süreci başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejisi kullanma durumlarının tespitinin ve geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Patton (2014)'a göre eylem araştırması bir program, örgüt ve topluluktaki özel problemleri çözmeyi amaçlamaktadır (s. 221). Fraenkel ve Wallen (2006) ise eylem araştırmasını; bir ya da birden fazla kişi tarafından yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek veya bir problemi çözmek için yapılan bir araştırma olarak ifade etmiştir (s. 567). Bunların yanında eylem araştırması bir problemin tanımlanıp çözümüne ilişkin çaba harcanmasını, çabaların başarısının görülmesini, başarısız ise yeni çözüm yollarının bulunmasını içeren yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecidir (O'Brien, 2001). Döngüsel ve

tekrarlayan bir süreci katılımcı ve uygulama odağında kapsar (Creswell, 2020, s. 756; Stringer, Christensen & Baldwin, 2010; Kemmis, McTaggart & Nixon., 2014).

Eylem araştırması, öğrenme ortamlarında bir sorunun belirlenmesi ile başlayan ve devamında tespit edilen sorunun çözümüne yönelik çabaların daha sistematik bir çerçevede ilerlemesine fırsat sunan bir süreçtir (Uzun, 2016, s. 19). Eylem araştırmaları, sorunları çözmeye odaklandığı için daha gerçekçi durumlar içerirler ve bu noktada yapay deneysel araştırmalardan ayrılırlar (O'Brien, 2001). Ayrıca probleme çözüm bulma odağına ek olarak uygulamaya dönük spesifik bir soruna işaret etmesi bakımından karma yöntemden de farklıdır (Creswell, 2020, s. 756). Eylem araştırmasında sadece nicel veya sadece nitel yöntemler kullanılabileceği gibi, nicel ve nitel yöntemlerin ortaklaşa işe koşulduğu karma yöntemler de kullanılabilir. Kendine özgü varsayımları, araştırma tasarımlarını, farklı veri toplama tekniklerini ve kalite standartlarını içerir. Bu yönleriyle diğer araştırma yöntemlerinden ayrılır (Toraman-Turk & Dudu, 2022, s. 266). Bu araştırmalarda bir şeyi ispatlama zorunluluğu yoktur. Amaç problemi çözmeye, değerlendirme hatta yeni fikirleri bulma ve bu fikirlerin işleyişini anlamak yani kısaca bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmaktır (Johnson, 2015, s. 43).

Eylem araştırması bir köprü işlevi görerek teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak için çeşitli çözümler sağlar (Mertler, 2014, s. 23). Uygulama sürecinde katılımcılar üzerine veya katılımcılar için araştırmayı değil katılımcılarla beraber araştırmayı merkezine aldığı için birinci elden öğrenmeler ve öğrenilenleri gönüllü bir şekilde uygulamayı sağlar (Aksoy, 2003; Arieli, Friedman & Agbaria., 2009). Eğitimde yapılan eylem araştırmaları, uygulamaların, gözlemlerin, problem çözümlerinin daha sistematik olarak gerçekleştirilmesine, yansıtma yapılmasına ve sonuçlarla birlikte süreçte yaşananların diğer uygulayıcılarla paylaşılmasına fırsat tanır (Akkaş Baysal & Ocak, 2018). Bu doğrultuda, bir araştırma deseni olarak eylem araştırması, araştırmacının saha içerisinde bulunarak karşılaşılan durumları yeniden yapılandırmasına fırsat tanıyacağı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ve katılımını ön planda tutarak okuduğunu anlama stratejisi

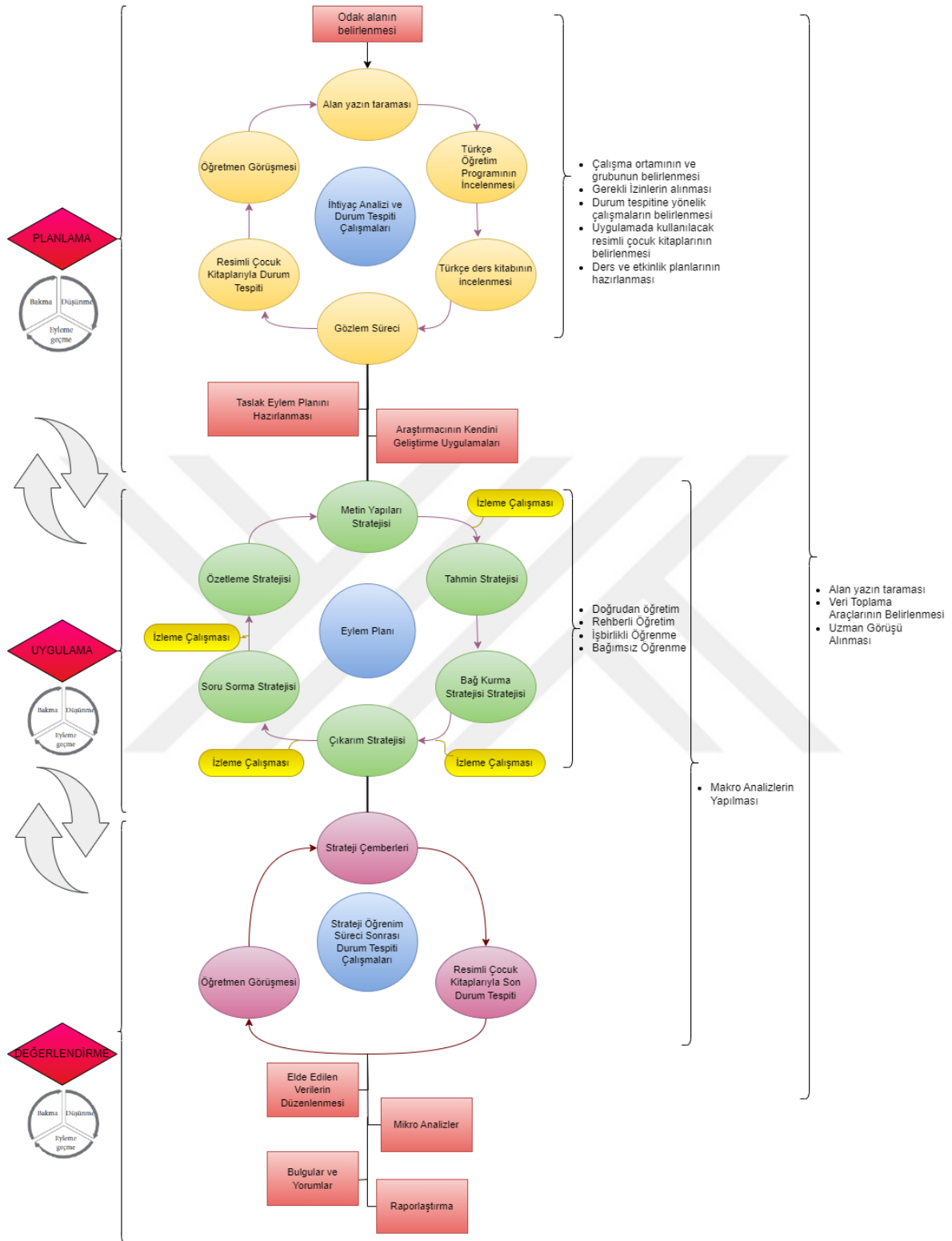
kullanımlarında olumlu anlamda değişim sağlayacağı için araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Literatürde eylem araştırması farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Berg, 2009, s. 259; Bogdan & Biklen, 2007, s. 221; Chandler & Torbert, 2003; Creswell, 2020, s. 559; McKernan'dan aktaran Beyhan, 2013, s. 74; Mills, 2014, s. 6; Saban & Ersoy, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 320). Bu araştırmada eylem araştırması türü olarak katılımcı eylem araştırması türü benimsenmiştir. Katılımcı eylem araştırması sosyal ve topluluk odaklıdır (Creswell, 2020, s. 763). Eğitimde uygulandığında okullardaki, eğitim sistemindeki bireyleri geliştirmek ve güçlendirmek amaçlanmaktadır (Bogdan & Biklen, 2007, s. 221; Creswell, 2020, s. 764). Katılımcılığın esas olduğu, uygulamaya dönük, özgürleştirici, işbirlikçi ve döngüsel yapısıyla sosyal etkileşimlerin bireyleri nasıl şekillendirdiği üzerine yoğunlaşır (Creswell, 2020, s. 765).

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmalarında izlenen süreç ise farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmektedir (Berg, 2009, s. 259; Derince & Özgen, 2015, s. 156; Johnson, 2015, s. 19; Kemmis & McTargat'tan aktaran Saban & Ersoy, 2017, s. 45; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014, s.18; McNiff & Whitehead'ten aktaran Saban & Ersoy, 2017, s. 46; Mills, 2014, s. 19; Piggot-Irvine, 2006; Stringer, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 321). Örneğin; Johnson (2015) eylem araştırmasının basamaklarını problem durumunun belirlenmesi, hangi verilerin toplanacağına karar verilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, eylem planı yapılması ve eylem planının uygulanarak sonuçların raporlaştırılması şeklinde açıklamıştır (s. 19). Yıldırım ve Şimşek (2011) eylem araştırması sürecini araştırma problemine karar verme, eylem araştırması sorularını belirleme, veri toplama, alan yazın taraması, veri analizi ve yorum, eylem/uygulama planı geliştirme, izleme planı geliştirme, eylem planının uygulanması, uygulamanın izlenmesi,

uygulamanın analizi ve değerlendirme ve yeni eylem planı hazırlama şeklinde sıralamışlardır (s. 297). Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) ise eylem araştırması sürecini bir değişimin planlanması, harekete geçilmesi, değişim sürecinin ve sonuçlarının gözlenmesi, bu süreçlerin ve sonuçların yansıtılması, yeni bir planlamanın gerçekleştirilmesi, harekete geçilmesi ve gözlenmesi ve yansıtılması aşamalarına sahip olduğunu ifade etmişlerdir (s. 18). Stringer (2014) etkileşimli döngü olarak adlandırdığı sarmalı planlama, uygulama ve değerlendirme olarak üçe ayırmıştır. Her aşama kendi içinde bakma, düşünme ve eyleme geçme alt aşamalarını içermektedir (s. 34). Yukarıda da bahsedildiği gibi farklı şekillerde sunulan süreçlerin ortak özelliği, araştırma sürecinin sürekliliği ve döngüsel bir biçimde devam etmesidir. Araştırmacılar ilgili literatürde açıklanan bu aşamalardan bir veya birkaçını seçebileceği gibi yürütülen araştırmanın özelliklerine göre bu aşamalardan bir sentez de oluşturabilir. Bu çalışmada, bahsedilen çalışmalar incelenerek Stringer (2014)'in etkileşimli döngüsü odağında oluşturulan süreç Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 3. Eylem araştırması uygulama süreci

Şekil 3'te görüldüğü üzere araştırma sürecinin ilk adımını odak alanın belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu kısımda konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının okuduğunu anlama stratejilerine olan ilgisi, danışmanın yönlendirmesi ve Doktora sürecinde aldığı “Okuma Yazmada Bilişsel ve Duyuşsal Süreçler”, “Okuma Yazmada Nörolojik ve Sosyal Temeller” , “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri ve Uygulamalar”, “Yapılandırımcılığın Felsefi Temelleri ve İlkokul Programlarına Yansımaları” ve “İlköğretimde Çocuk Literatürü” dersleri Doktora tez konusunun belirlenmesinde ilk basamağı oluşturmuştur. Araştırmacı Doktora döneminde danışman hocasından aldığı “Seminer” dersinde ihtiyaç analizi ve durum tespiti çalışmalarına başlamıştır. Alan yazındaki eksikliklerin tespiti ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine dair eksikliklerin ortaya çıkarılması ile tez konusu kesinleşmiştir. İhtiyaç analizi ve durum tespiti kısmında araştırmacının alan yazın taraması, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019) incelenmesi, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde uygulama sürecinin devam ettiği sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabının incelenmesi, sınıf içi gözlemler, resimli çocuk kitabıyla durum tespiti ve öğretmen görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda çalışma ortamının ve grubunun belirlenmesi, gerekli izinlerin alınması, durum tespitine yönelik çalışmaların belirlenmesi, kullanılacak resimli çocuk kitaplarının belirlenmesi, ders ve etkinlik planlarının hazırlanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve uzman görüşü alınması gibi adımlar tamamlanmıştır. Sonrasında taslak eylem planı hazırlanmıştır ve araştırmacının kendini geliştirmesi için araştırmada belirlenen okul dışında bir okulun 4. sınıfında uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada metin yapıları stratejisinin öğretimi denenmiş olup uygulama 2 hafta boyunca 8 ders saati sürmüştür. Bu uygulama araştırmacının konu anlatımı, sınıf yönetimi, süre ayarlaması gibi konularda kendini geliştirmesini sağlamıştır. Sonrasında eylem planı uygulanmaya başlamıştır. Bu süreçte okuduğunu anlama stratejilerinden metin yapıları, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğretim aşaması Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup Öğretime Odaklanma, Rehberli Öğretim, İşbirlikli Öğrenme ve Bağımsız Öğrenme adımları takip edilmiştir. Süreçte

ihtiyaç halinde alan yazın taraması, veri toplama araçlarının yeniden düzenlenmesi ve uzman görüşü alınması yinelenmiştir. Son olarak sürecin değerlendirilmesi amacıyla strateji öğretim süreci sonrası durum tespiti çalışmalarına geçilmiştir. Bu kısımda strateji çemberleri, resimli çocuk kitabıyla son durum tespiti ve öğretmen görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Eylem sürecinde ve son durumun tespiti sürecinde makro analizler yapılmıştır. Aynı zamanda ihtiyaç halinde alan yazın taraması ve uzman görüşü alınması gibi durumlara tekrar başvurulmuştur. Bütün süreç tamamlandıktan sonra elde edilen veriler düzenlenmiştir. Mikro analizler yapılarak bulgular ve yorumlar raporlaştırılmıştır.

Araştırma Katılımcıları

Yorumlayıcı araştırmalarda, araştırmaya konu olan durum amaçlı bir şekilde seçilir (Patton, 2014, s. 236). Araştırmanın yürütüleceği sınıfın belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik örneklemede esas olan sıradışı olmayan, tipik, normal ve ortalamayı yansıtan grubun seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s. 91). Seçilen okulun sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı ve fiziksel şartlar bakımından ortalamaya yakın seviyede bulunması dikkate alınmış olup Yozgat il merkezindeki okulların genel özelliklerini yansıttığı düşünülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılımda gönüllülük ilkesi de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın katılımcıları öğrenciler, sınıf öğretmeni, araştırmacı, geçerlik komitesi üyelerinden oluşmaktadır.

Öğrenciler

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Yozgat ili merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokul dördüncü sınıftaki öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışmaya 17 öğrenci aktif katılım sağlamış, yabancı uyruklu 4 öğrenci ve sınıfa sonradan

katılan 2 öğrenci bulgulara dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kod isimleri, cinsiyetleri, Türkçe dersine yönelik öğretmen görüşü, Türkçe dersi deneme sınavı sonuçları ve sınıf içi gözlemlerden yola çıkılarak elde edilen başarı seviyeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kod İsimleri ve Cinsiyetleri

Sıra No	Kod İsim	Cinsiyet	Seviye	Sıra No	Kod İsim	Cinsiyet	Seviye
1	K1	KIZ	İYİ	10	K10	KIZ	ZAYIF
2	K2	KIZ	İYİ	11	K11	KIZ	ZAYIF
3	K3	KIZ	İYİ	12	E1	ERKEK	ORTA
4	K4	KIZ	ORTA	13	E2	ERKEK	ZAYIF
5	K5	KIZ	ORTA	14	E3	ERKEK	ZAYIF
6	K6	KIZ	ORTA	15	E4	ERKEK	ZAYIF
7	K7	KIZ	ORTA	16	E5	ERKEK	ZAYIF
8	K8	KIZ	ZAYIF	17	E6	ERKEK	ZAYIF
9	K9	KIZ	ZAYIF				

Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmeni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak 24. yılını çalışmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü okula yeni tayin olmuştur ve bu sınıf ile ilk yılıdır. Uygulama öncesi, sırası ve sonrası süreçte öğretmen, araştırmacı ile sınıfta bulunmuştur. Sınıf öğretmeni durum tespiti sürecinde, öğrencilerin velilerinden izin alınmasında, sınıfın hazırlanmasında, uygulamanın yapılmasında, görüşmelerin yapılmasında, verilerin toplanmasında ve öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanımı gelişim durumlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinde araştırmacıyla iş birliği yapmıştır.

Araştırmacı

Araştırmacı bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı araştırmaya hazırlık amacıyla odak alanın belirlenmesi kısmında bahsedilen doktora ders sürecinde aldığı derslere ek olarak “Eylem Araştırması” dersi katılım belgesi ve “MAXQDA Yaz Okulu” sertifikası almıştır. Bu araştırmada araştırmacının uygulayıcı rolünde olması sebebiyle uygulama sürecinde deneyim kazanmak üzere bir devlet okulunun dördüncü sınıfında metin yapıları stratejisi üzerine 3 hafta boyunca çalışmıştır. Bu uygulama sınıf yönetimi, konu anlatımı, zaman yönetimi gibi konularda araştırmacının kendini geliştirmesine destek olmuştur. Araştırma konusunun belirlenmesi, ilgili literatürün taranması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama yöntemlerinin seçilmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanması, gerekli yasal izinlerin alınması ve araştırmada kullanılan malzemelerin temin edilmesi, uygulama yapılan okulun ve katılımcıların seçilmesi, araştırmanın amacının anlatılması, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım durumlarının belirlenmesi, okuduğunu anlama stratejileri öğretime yönelik uygulamanın planlanması ve yapılması, eylem planlarının hazırlanması, verilerin toplanması, görüşmelerin yapılması, verilerinin analiz edilmesi, bulguların ortaya konması, araştırma sonuçlarının elde edilmesi ve araştırmanın raporlaştırılmasında etkin rol almıştır.

Geçerlik Komitesi

Araştırmanın tasarımına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadar uzanan bütün süreçte verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik kontroller, uygulamaların yeterli veya yetersiz kısımlarının iştişare edilmesi, yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulması ve sonraki adımın planlanması gibi hususlarda araştırmacıya yol göstermesi amacıyla geçerlik komitesi kurulmuştur. Eylem araştırmalarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan geçerlik komitesi, araştırma sürecinde verilerin toplanması ve

toplanan veri analizlerinin yapılması için çok önemlidir. Komitede üyeler arasında görüş alış verişi yapılarak, araştırmanın daha açık bir şekilde yapılması amaçlanır (Hubbard & Power'dan aktaran Cavkaytar, 2009, s. 112). Komitede eylem araştırması ve nitel araştırmalar konusunda bir alan uzmanı, okuduğunu anlama stratejileri konusunda üç alan uzmanı bulunmaktadır. Araştırma boyunca geçerlik komitesi üyeleri ile çevrim içi toplantılar, mesajlaşma ağları ve telefon görüşmeleri aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde araştırmacı veri toplama araçlarını, gerçekleştirilen uygulamaları ve planları, verilerin makro analizini, öğrenci ürünlerini hazır bulundurmıştır. Geçerlik komitesi tutanağına ilişkin örnek Ek 1'de yer almaktadır. Geçerlik komitesi çevrimiçi toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Geçerlik Komitesi Çevrimiçi Toplantılarına Dair Bilgiler

Toplantı	Tarih	Katılımcılar	Görüşme Türü
1	19.11.2021	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Google Meet)
2	1.12.2021	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Google Meet)
3	25.12.2021	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Zoom)
4	15.01.2022	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Zoom)
5	10.02.2022	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Zoom)
6	19.03.2022	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Zoom)
7	18.04.2022	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Zoom)

Belirtilen tarihler dışında ihtiyaç anında mesajlaşma ve telefon görüşmeleri ile sürekli iletişim halinde kalmıştır.

8	1.07.2022	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi), Doç. Dr. (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi (Anadolu Üniversitesi) ve araştırmacı	Çevrimiçi (Zoom)

Araştırma Ortamı

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Yozgat ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokul dördüncü sınıfta yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda 617 öğrenci bulunmakta olup 32 öğretmen görev yapmaktadır. Şehir merkezinde bulunan okul tam gün öğretim vermektedir. Üç katlı bir binası olan ve bahçe içinde bulunan okulda 25 derslik, bir spor salonu, bir çok amaçlı salon, bir fen laboratuvarı, bir rehberlik servisi, bir müdür odası, iki müdür yardımcısı odası, bir öğretmenler odası, bir kantin, bir hizmetli odası, bir asansör, personel ve öğrenci lavaboları bulunmaktadır. Okul binasının görünümü Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Okul binasının görünümü

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf okulun üçüncü katında yer almaktadır. Sınıfta birer adet yazı tahtası, akıllı tahta, öğretmen masası, sınıf dolabı, şeref köşesi, Atatürk köşesi, tarih şeridi, değerlerimiz köşesi, mantar pano, iki adet sınıf panosu ve 15 adet ikili öğrenci sırası bulunmaktadır. Sınıfın araştırma başlamadan önceki fotoğrafı Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Sınıfın araştırma başlamadan önceki fotoğrafı

Araştırmanın yürütüleceği sınıfta uygulama süreci için bir anlama köşesi hazırlanmıştır. Bu köşede resimli çocuk kitaplarının eklendiği bir kitaplık, araştırmacının oturması için bir sandalye, yazı yazabilmek amacıyla tahta, afişlerin ve diğer materyallerin sergilenmesi için pano, öğrencilerin oturması için oyun matı ve öğrencilerin dikkatini çekmesi için sticker, led ışık gibi materyaller bulunmaktadır. Ancak uygulama sürecinde sıralara ihtiyaç duyulması, öğrencilerin rahat edememesi gibi sebeplerle bu köşenin kullanılmaması kararı alınmıştır. Anlama köşesinde yer alan kitaplık ise aktif bir şekilde kullanılmıştır. Uygulama sürecinde sınıftaki sıraların şekli küme çalışmalarına uygun biçimde dönüştürülmüştür. Sınıfın araştırma sürecindeki fotoğrafı Şekil 6’da ve krokisi Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 6. Sınıfın araştırma sürecindeki fotoğrafı



Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde görüşme, gözlem, doküman ve görsel-işitsel materyaller, testler, ölçekler, kontrol listeleri yoluyla (Creswell, 2020, s. 202-302); günlükler, anketler, haritalar, ses ve video kayıtları, ğretmen tarafından hazırlanan testler, standartlaştırılmış testler, okul tarafından oluşturulmuş ğrenci karneleri, tutum ölçekleri ve başarı testleri yoluyla (Mills, 2014, s. 71); günlük, resmi belgeler, saha notları, gözlemler, görüşmeler, kontrol listeleri, ölçekler, anketler, ğrenci ürünleri ve fotoğraflar yoluyla (Johnson, 2015); gözlem, saha notları, belgeler, görsel ve işitsel medya, görüşmeler, odak grup görüşmesi, soru formu, anket ve tutum lği yoluyla (Toraman-Turk & Dudu, 2022, s. 275-277) veri toplanabildiği görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar bulgularını güçlendirmek, analizlerini ve anlayışlarını derinleştirmek için farklı veri

toplama kaynakları, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerini işe koşarak veri çeşitlemesi (triangulation) yapmaktadır (Berg, 2009, s. 4; Creswell, 2020, s.774; Gay, Mills & Airasian, 2006; Gürgür, 2019, s. 46; Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 90). Bu çalışmada katılımcıların öğrenciler, sınıf öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesinden oluşması sebebiyle veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için doküman inceleme, video kayıt, gözlem, görüşme, günlükler, geçerlik komitesi kayıtları, öğrenci ürünleri, ASAM aşamaları formları, izleme ve ödev formları, izci formları, strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu ve strateji çemberi formları kullanılmıştır. Bu farklı veri toplama araçlarının kullanılmasıyla yöntemsel çeşitleme yapılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Araştırmada kullanıldığı aşama	Veri toplama aracı	Veri kaynağı			
		Araştırmacı	Öğrenciler	Sınıf Öğretmeni	Geçerlik Komitesi
Planlama	Doküman inceleme	*			
	Video kayıt		+	+	+
	Gözlem		+	+	
	Günlük	+			
	Strateji kullanım formu		+		
	Strateji kullanımı değerlendirme formu		+		
	Yarı yapılandırılmış görüşme			+	
	Geçerlik komitesi kayıtları				+
Uygulama	Gözlem	+	+	+	
	Video kayıt	+	+	+	+
	Günlük	+	+	+	
	Yapılandırılmamış görüşme		+	+	
	Strateji kullanımı değerlendirme formu		+		
	Geçerlik komitesi kayıtları				+
	Öğrenci Ürünleri		+		
	ASAM aşamalarına yönelik formlar		+		
Değerlendirme	İzleme ve Ödev Formları		+		
	Gözlem	+	+	+	
	Video kayıt	+	+	+	

Günlük	+	+	+
Öğrenci ürünleri		+	
Strateji kullanım formu		+	
Strateji kullanımı değerlendirme formu		+	
Geçerlik komitesi kayıtları			+
Yarı yapılandırılmış görüşme			+
Strateji çemberi formları		+	
*Veri kaynağı Türkçe Ders kitabı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır.			

Doküman İnceleme

Araştırmanın ihtiyaç analizi ve durum tespiti için araştırmacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (MEB, 2019) ve 2021-2022 eğitim öğretim döneminde uygulama sürecinin devam ettiği sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabını incelemiştir. Araştırmacı ele alınan okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) kazanımları içerisindeki yerini gözden geçirmiştir. Bu aşama belirlenen stratejiler odağında kazanımların tasnif edilmesiyle gerçekleşmiştir. Araştırmacı Türkçe ders kitabında “Erdemler” temasındaki “Gün Bey’in Penceresi” metninden başlayarak, “Milli Kültürümüz” teması ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temasındaki “Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var” metnine kadar incelemiştir. Ele alınan okuduğunu anlama stratejilerinin bu üç zorunlu tema içerisindeki yeri kitaptaki yönergeler bağlamında ele alınmıştır.

Video Kayıt

Uygulama sürecinin izlenmesi ve kayıt altına alınması amacıyla uygulamanın başından sonuna 32 hafta/148 ders saati boyunca video kaydı alınmıştır. İlk video kaydı alınmadan önce öğrencilere araştırmacının sınıfta bulunma amacı hatırlatılmıştır ve bundan sonraki derslerin kayıt altına alınacağı belirtilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, okul müdüründen, sınıf öğretmeninden ve velilerden izin alındığı ifade edilmiştir. Video

kayıtlar sürecin izlenmesi, değerlendirilmesi ve revize edilmesini kolaylaştırdığı gibi geçerlik toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesine de katkı sağlamıştır. Video kayıtları iki adet dijital kamera ve iki adet tripod ile sınıf ortamında sabit çekimle gerçekleştirilmiştir. Kameralar genel olarak Şekil 7’de sunulan sınıf krokisindeki yerindedir. Ancak grup çalışmalarında kameraların biri farklı konumlarda da kullanılmıştır. Kayıtlar alındıktan sonra araştırmacı OneDrive çevrimiçi dosya depolama hizmeti ile anlık buluta eşitlenen kişisel bilgisayarına video kayıtlarını yüklemiş ve ayrıca 1 TB harici bellek ve SSD kartlara yedeklemiştir. Videolar ders sonunda izlenerek “Video indeksi”ne aşama, tarih, süre, özet sütunları altında yazılı olarak makro düzeye dökülmüştür (Ek 2). Ayrıca video kayıtlar araştırmacının ders anlatımına dair kontrolleri yaptığı “Ders akışı kontrol listesi” ile ders sonunda değerlendirilerek konu anlatımlarında eksik kalan kısımlar olup olmadığı kontrol edilmiştir (Ek 3). Kayıtlar araştırma boyunca makro analizlerde, araştırma sonrasında mikro analizlerde kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen kayıtlar veri analizi aşamasında diğer veri toplama araçları ile eş güdümlü kullanılmıştır.

Gözlem

Araştırmacı planlama aşamasında sınıf ortamını ve iklimini tanımak, strateji kullanım süreçlerini incelemek amacıyla gözlemler yapmıştır. Araştırmacının sınıfta katılımsız bir şekilde gözlem yaptığı 7 haftalık (30 ders saati, 18 saat 34 dakika) süreçte, sınıf öğretmen tarafından zorunlu temalardan “Erdemler” temasının dinleme metni, “Milli Kültürümüz” temasının tamamı ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temasının ilk okuma metni işlenmiştir. Video kaydına alınan bu süreçte araştırmacı tarafından okuduğunu anlama stratejileri, sınıf ortamını ve iklimini tanıma odaklı gözlem notları alınmış ve sonrasında araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Ayrıca araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamalarında da katılımcı gözlem süreci devam etmiştir. Video kayıtları aracılığıyla araştırmacıdan, öğrencilerden ve sınıf öğretmeninden uygulama ve sonrası sürece yönelik veriler elde

edilmiştir. Bu verilerle diğer veri araçlarından elde edilen verilerin kıyaslanması, sürecin gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi kolaylaşmıştır. Sürecin video kaydına alınması hem gözlem sürecini kolaylaştırmıştır hem detayların gözden kaçmasını önlemiştir hem de uygulama öncesinde öğrencilerin kameraya alışmasını sağlamıştır.

Görüşme

İlk olarak planlama aşamasında 26 Kasım 2021 tarihinde öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım durumlarının tespiti, sınıf ortamında stratejilerin yeri ve sınıf öğretmenin stratejilere bakışını ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmeniyle dersler tamamlandıktan sonra sınıfta 30 dakika 12 saniye süren yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında sınıfta araştırmacı ve öğretmen bulunmuştur ve süreç kamerayla kayıt altına alınmıştır. Görüşmede sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından “Öğrencilerinizin bildiğini ve sınıf içinde kullandığını düşündüğünüz okuduğunu anlama stratejileri nelerdir? Örneklendirerek bahsedebilir misiniz?”, “Siz yönlendirmeden, talep etmeden öğrencilerin bir strateji kullandığını gözlemliyor musunuz?” “Sınıfınızda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik öğretim çalışmaları nasıl yürütülmektedir? Bu süreçte zorluklarla karşılaşılıyor musunuz?”, “Strateji öğretimiyle ilgili bir zorluktan bahsetmediniz. Anlamayla ilgili bir zorlukla karşılaşılıyor musunuz? Karşılaştığınızda bu zorluğu nasıl gideriyorsunuz?”, “Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde ders kitapları üzerinden gittiğinizi söylemişsiniz. Kitaplardan başka kullandığınız araç ve gereçler var mı?”, “Araştırmacı öğretmen olarak benden neler bekliyorsunuz?”, “Bugün yürüttüğümüz etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz? Beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yönler nelerdir?” gibi sorular sorulmuştur.

Uygulama sırasında öğrencilerle ve sınıf öğretmeniyle yapılandırılmamış görüşmeler de gerçekleşmiştir. Bu görüşmelerde bazen öğrencilerin okumaya ve anlama stratejilerine yönelik düşüncelerine, bazen resimli çocuk kitaplarına yönelik bakışlarına bazen de sınıf

öğretmeninin sınıf yönetim sürecine, öğrencilerin gelişimine veya araştırmacının konu anlatımına yönelik bakışına odaklanılmıştır.

Son olarak değerlendirme aşamasında 17 Haziran 2022 tarihinde öğrencilere verilen okuduğunu anlama stratejilerine yönelik eğitimin sınıftaki yansımalarını, sınıf öğretmeninin stratejilere bakışını ve araştırma sürecine dair yorumlarını ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmeniyle dersler tamamlandıktan sonra sınıfta 24 dakika 8 saniye süren yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında sınıfta araştırmacı ve öğretmen bulunmuştur ve süreç kamerayla kayıt altına alınmıştır. Görüşmede sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından “Çalışmamızın öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?”, “Anlattığımız stratejilerden derslerinize dâhil etmek istediğiniz var mı? Örnek verebilir misiniz?”, “Bu sürece siz de tanık oldunuz. Stratejilerle ilgili bilgi ediniminiz veya stratejilere bakış açınızda bir değişiklik oldu mu?”, “Sınıfınızda başka bir öğretmenle iş birliği yapmak size neler hissettirdi? Bunun olumlu ve olumsuz yönleri hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Sizin de başlangıçta bilmediğiniz bir sürece girdik. Araştırmacı öğretmen olarak uygulama öncesinde benden beklentileriniz nelerdi? Beklentilerinizin karşılandığı veya karşılanmadığı noktaları açıklar mısınız?”, “Velilerin dönüt verdiğinden bahsettiniz. Örnek verebilir misiniz?”, “Yürüttüğümüz derslerde kullandığımız araç-gereçlere ilişkin Neler düşünüyorsunuz?”, “Bu çalışmayı yeniden yapacağız hocam diye kapınızı çaldığımı düşünelim. Değiştirmek istediğiniz kısımlar, eklemek veya çıkarmak istediğiniz kısımlar neler olurdu?”, “Eklemek istediğiniz bir şey var mı?” gibi sorular sorulmuştur.

Görüşme soruları uzman görüşü alınarak son şeklini almıştır. Veri kaybını engellemek amacıyla görüşmelerin hepsi video kaydına alınmıştır ve her görüşmede katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşme kayıtları, video analiz dosyası ve bulgularda sunulan ifadeler bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve tutarlılık olduğu belirlenmiştir.

Günlükler

Bu çalışmada her ders sonrasında araştırmacı, öğrenciler ve sınıf öğretmeni günlükler tutmuştur. Araştırmanın planlama aşamasında sadece araştırmacı günlük tutarken, uygulama ve değerlendirme aşamasında öğrenciler ve sınıf öğretmeni bu sürece dahil olmuştur. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni dersle ilgili gözlemler, duygu ve düşünceler, genel izlenimler odağında bir deftere günlükler tutmuştur. Araştırmacı araştırma sürecine ilişkin detayları, hatırlatmaları ve dikkat edilmesi gereken noktaları not ettiği ayrı bir araştırma günlüğü de tutmuştur. Öğrencilere ise her ders sonunda öğrenci günlüğü formu verilerek öğrencilerden formun üzerinde yazan yönergeler doğrultusunda günlük tutmaları istenmiştir (Ek 4). Günlüklerden elde edilen veriler diğer veri toplama araçları ile harmanlanarak bulgulara eklenmiştir. Günlükler araştırma süreci ile ilgili olarak sürecin takibinde ve doğrudan alıntılarının yazımında oldukça faydalı olmuştur. Ayrıca öğrenci günlükleri beklenmedik bir amaca hizmet ederek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik üstbilişsel becerilerinin gelişimini ortaya koyan bir kaynağa dönüşmüştür.

Geçerlik Komitesi Kayıtları

Araştırma boyunca geçerlik komitesi üyeleri ile çevrim içi toplantılar, mesajlaşma ağları ve telefon görüşmeleri aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi görüşmeleri araştırmacının karşılaştığı sorunları veya ortaya çıkan durumları irdelemek ve yönlendirmek amacıyla ihtiyaç duyulan zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi çevrim içi toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Geçerlik komitesi çevrim içi toplantıları başından sonuna kadar kayıt altına alınmıştır. Mesajlaşma ağları ve telefon görüşmeleri aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler yazılı hale getirilerek bütün üyelerle paylaşılmıştır ve ortak kararlar alınmıştır. Çevrim içi toplantılarla ve diğer yollarla gerçekleşen görüşmelerde alınan kararlar metin haline dökülerek tutanak haline

getirilmiştir ve komite üyeleriyle e-posta yoluyla paylaşılmıştır. Geçerlik komitesi tutanağına ilişkin örnek Ek 1’de yer almaktadır. Geçerlik komitesi görüşmeleri araştırma sürecini şekillendirici nitelikte olduğu için araştırmanın bulgular bölümünde de alınan kararlara değinilmiştir.

Öğrenci Ürünleri

Öğrenci ürünleri öğrenciler tarafından hazırlanan bütün çalışmaları kapsamaktadır. Planlama sürecinde kullanılan strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu; uygulama sürecinde öğrencilerin strateji kullanımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu, ASAM aşamaları formları, izleme formları, izci formları, ödev formları ve değerlendirme aşamasında kullanılan strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu, strateji çemberi formları bu kapsamda değerlendirilebilir. Öğrencilerin hazırladığı bu formlar planlama sürecinde durum tespiti amacıyla kullanılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin strateji öğrenim sürecini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Bu formlara süreçte dönütler verilmiştir ve uygulama sürecinin revize edilmesinde formlar yol gösterici olmuştur. Değerlendirme aşamasında ise formlar öğrencilerin strateji kullanım durumlarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

ASAM Aşamaları Formları

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli (ASAM) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde Öğretime odaklanma, rehberli öğretim, işbirlikli öğrenme ve bağımsız öğrenme aşamaları bulunmaktadır. Strateji öğretimi bu başlıklarla ve sırayla gerçekleştirilmiştir. Metin yapıları stratejisi örnek olarak ele alınırsa: öğretime odaklanma aşamasında “Hikâye edici metin yapısı grafik örgütleyici” ve

“bilgilendirici metin grafik örgütleyici” formları; rehberli öğretim aşamasında birinci aşamada araştırmacının kullandığı formlarla aynı içerikteki formlar; işbirlikli öğrenme aşamasında ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren formlar; bağımsız öğrenme aşamasında hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı formlar kullanılmıştır (Ek 5). Formlar hazırlanırken dört sınıf eğitimi alan uzmanından görüş alınmış ve strateji kullanımı değerlendirme formundaki ilgili strateji bölümü ile değerlendirilmiştir. Böylece stratejinin öğrenim süreci ile ilgili veri elde edilmiştir.

İzleme ve Ödev Formları

Geçerlik komitesi kararıyla 24 Ocak- 4 Şubat 2022 tarihli yarıyıl tatilinde öğrencilere öğretimi tamamlanan metin yapıları stratejisiyle ilgili ödevlendirme yapılmıştır. Ödev formuna dair örnek Ek 6’da sunulmuştur. Tatil dönüşünde ödev sonuçları değerlendirildikten sonra eksiklikler tespit edilerek ek dersler yapılmıştır. Sonrasında öğrenciler 15 Şubat 2022’de bilgilendirici metin yapıları ile ilgili yeniden ödevlendirilmiştir. Bilgilendirici metin yapılarına dair örnek ödev formu Ek 7’de sunulmuştur.

Geçerlik komitesi kararıyla öğrencilerin anlatılanları tekrar etmelerini sağlamak ve konuyu ne derecede öğrendiklerinin değerlendirmesini yapmak amacıyla izleme çalışmaları yapılmasına karar verilmiştir. 23 Mart 2022 tarihinde “Kule mi? Gökdelen mi?” adlı bilgilendirici metin ve “Kendimi değerlendiriyorum (İzleme)” formu; 8 Nisan 2022 tarihinde “Nokta (Hikâye edici)” adlı resimli çocuk kitabı ve “Kendimi değerlendiriyorum” formu; 29 Nisan 2022 tarihinde “Mış gibi (Hikâye edici)” adlı resimli çocuk kitabı ve “Kendimi değerlendiriyorum” formu öğrencilere sunulmuştur. 23 Mart 2022 tarihli uygulamada o güne dek öğrenilen metin yapılarının öğretimi, tahmin ve bağ kurma stratejisi, 8 Nisan 2022 tarihli uygulamada o güne dek öğrenilen metin yapılarının

öğretimi, tahmin, bağ kurma ve çıkarım stratejisi, 29 Nisan 2022 tarihli uygulamada o güne dek öğrenilen metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım ve soru sorma stratejisinin kullanımı değerlendirilmiştir. İzleme formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelenmiştir. Ödev ve izleme formları beş sınıf eğitimi alan uzmanının onayı alınarak kullanılmıştır. İzleme formlarına örnek olarak birinci izleme çalışmasına dair form Ek ...’da sunulmuştur.

İzci Formları

Araştırmanın uygulama sürecinde öğretime odaklanma aşamasında resimli çocuk kitabı ile yürütülen çalışmalar tamamlandıktan sonra anlatılan stratejiye yönelik izci formu tahtaya asılarak araştırmacı tarafından sesli bir şekilde öğrencilerle birlikte doldurulmuştur. Daha sonra rehberli öğretim, işbirlikli öğrenme ve bağımsız öğrenme aşamalarında izci formu kullanma sorumluluğu yavaş yavaş öğrenciye aktarılmıştır. Burada amaç öğrencilerin kendini kontrol etmesini sağlamak ve konu kapsamında yapılması gerekenleri örtük bir şekilde tekrar ettirmektir. Zamanla araştırmacının model olma süreci bırakılacak ve öğrenci kendi başına izci formunu dolduracaktır. Sürekli bu forma maruz kalan öğrencinin içsel bir kontrol güdüsü geliştirmesi ve böylece strateji kullanımına yönelik üstbilişsel farkındalık sağlaması amaçlanmıştır. Örnek olarak bağ kurma stratejisine yönelik izci formu Ek 8’de sunulmuştur.

Strateji Kullanım Formu

Araştırmanın planlama ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım durumlarının tespiti amacıyla “Strateji Kullanım Formu” kullanılmıştır. Planlama aşamasında öğrencilerden “Sihirbaz Tavşan” kitabı üzerinde çalışarak formu doldurmaları istenmiştir. Değerlendirme aşamasında öğrencilerden

“Kütüphanedeki Aslan” ve “Kurtlar Olmasaydı Ne Olurdu?” kitapları üzerinde çalışarak formu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin strateji kullanım formları, strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelenmiştir. Formların hazırlığına araştırmacının doktora ders döneminde başlanmıştır. Öğrencileri yönlendirmeyecek ve ele alınacak stratejilerin kullanım durumunu ortaya çıkaracak ifadeler kullanılması odak olarak alınmıştır. Bu amaçla 2018-2019 eğitim öğretim yılında araştırmacı ve tez danışmanı farklı okullarda ve farklı öğrencilerle durum tespiti çalışmaları yürütmüştür. Bu çalışmaları yürütürken farklı alan uzmanlarından ve öğretmenlerden uzman görüşü alınarak form sürekli revize edilmiştir. En son aşamada nihai form hazırlandıktan sonra beş sınıf eğitimi alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Kütüphanedeki Aslan kitabı ile kullanılan form örneği Ek 9’da sunulmuştur.

Strateji Çemberi Formları

Araştırmanın değerlendirme aşamasında strateji çemberleri oluşturulmuştur. Her strateji çemberi yönergenin okunması, kitapların sunulması, çember gruplarının belirlenmesi, çember içi görev dağılımının yapılması ve sunulan kitabın grup üyeleri tarafından okunması, öğrencilerin bireysel olarak görev formunu doldurması ve çemberle paylaşması/tartışması, grup olarak proje görevinin tamamlanması ve sınıfa sunulması aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. Bu çemberlerde araştırmacı tarafından her bir strateji için ayrı ayrı hazırlanan strateji görev formu ve izci formu, Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018)’ten uyarlanan öz değerlendirme formu, Kaya Tosun (2018) tarafından geliştirilen öğretmen gözlem formu ve final projesi öğretmen değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin strateji kullanımları, grup ve proje çalışması içindeki davranışları bu formlarla takip edilmiştir. Strateji görev formuyla öğrencilerin strateji kullanımına yönelik veri toplanmıştır. İzci formu ve öz değerlendirme formu öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının takibi için kullanılmıştır. Öğretmen gözlem formu ve final projesi

öğretmen değerlendirme formu öğrencilerin bir sonraki çemberdeki tutum ve davranışlarını yönlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Formlarla ilgili geçerlik komitesinde yer alan uzmanlardan uzman görüşü alınmıştır. Kullanılan formlara dair örnekler Ek 10’da sunulmuştur.

Strateji Kullanımı Değerlendirme Formu

Araştırmada öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi için strateji kullanımı değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu form ile öğrencilerin stratejileri hangi seviyede öğrendiğini belirlemek amaçlanmaktadır. Hazırlanan form performans değerlendirmede sıklıkla tercih edilen “dereceli puanlama anahtarı” formatındadır. Bir işin yapılışı sürecinde gösterilen performansın derecesini belirlemek için kullanılan (Andrade, 2000; Johnson, 2015, s. 89; Kan, 2007) bu araçta göreve özgü detayların tanımlanması ve analitik bir yapıda olması tercih edilmiştir (Brookhart, 2013, s. 56-64; Caldwell, 2008, s. 90-91; Chowdhury, 2019, s. 62; Jonsson & Svingby, 2007, s. 132; Mertler, 2000). Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde performansı belirtecek ölçütlerin listelenmesi, hangi tür anahtarın kullanılacağına belirlenmesi, performans düzeylerinin ve düzey tanımlarının belirlenmesi, uzman görüşü alınması adımları izlenmiştir (Goodrich’ten aktaran Erman- Aslanoğlu & Kutlu, 2003). Öğretimi yapılan stratejilerde gerçekleştirilmesi gereken temel noktalar maddeler haline getirilerek ölçüt olarak belirlenmiştir. Her stratejinin ayrı ayrı kullanımını inceleyebilmek adına analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesine karar verilmiştir. Performans düzeyleri “gözlenmedi, yetersiz, orta, iyi” şeklinde 4 düzeyli olarak düzenlenmiştir. Aracın geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliği için 5 sınıf eğitimi alan uzmanından ve 1 sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Formun kapsam geçerliğinin sağlanması için Lawshe (1975) tekniği kullanılmıştır. Uzman görüşü formunda uzmanların görüşlerini “Uygun/ Kısmen Uygun/ Uygun değil” şeklinde belirtmesi istenmiştir. Uzmanların hepsi bütün ölçütleri “Uygun” olarak işaretlemişlerdir.

Elde edilen görüşler doğrultusunda kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indekslerine ulaşılmıştır. Her bir ölçüt için KGO değeri 1,00 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin anlamlı olup olmadığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütü Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tablolatırılmıştır (Veneziano & Hooper'dan aktaran Yurdugöl, 2005, s. 772). Bahsedilen tabloda 5 uzman görüşüne başvurulduğunda minimum değerin 0.99 olması gerekmektedir. Bu görüşe göre kapsam geçerlik indeksi yeterlidir. Ölçölmek istenen özellik birden çok boyutta ele alınmışsa her bir boyut için KGİ hesaplanması gerektiği için (Yurdugöl, 2005, s. 772) her bir strateji için elde edilen KGİ değeri 1,00 olarak hesaplanmıştır. $KGİ \geq KGO$ olduğu için geliştirilen başarı testinin kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir. Formun güvenilirliği için değerlendiriciler arası uyuma bakılmıştır (Moskal & Leydens, 2000; Simon & Forgette Giroux, 2001). Değerlendiriciler arası uyum için uygulama öncesi strateji kullanım formu, izleme formu ve uygulama sonrası strateji kullanım formlarından rastgele 3 tane seçilmiştir. Bir sınıf eğitimi alan uzmanı formları değerlendirmiştir. Sonrasında uyuşma yüzdesindeki şans faktörünü ortadan kaldıran (Şencan, 2005, s. 265) Cohen's Kappa ile araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki uyum incelenmiştir. Elde edilen değerler uygulama öncesi strateji kullanım formu için Kappa katsayısı 0.774 ($p < .05$), izleme formu için Kappa katsayısı 0.687 ($p < .05$), uygulama sonrası strateji kullanım formu için Kappa katsayısı 0.619 ($p < .05$) şeklindedir. Bu değerler değerlendiriciler arası uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Landis & Koch, 1977). Strateji kullanımı değerlendirme formu Ek 11'de sunulmuştur.

Verilerin Çözömlenmesi ve Analizi

Nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analizi süreçleri, eş zamanlı bir şekilde tekrarlanan dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Merriam, 2013, s. 161). Bu araştırma kapsamında araştırmacı, tekrarlanan veri analizi sürecinde tündengelimci analiz

teknikini kullanmıştır. Analiz sürecinde tümdengelimci analiz için kavramsal  er eve oluşturma, araştırma sorularının oluşturulması, verilerin toplanması ve kavramsal çerçeveye bağlı analiz aşamaları takip edilmiştir (Yıldırım &  im ek, 2021, s. 241). Araştırmacı tarafından doküman inceleme, video kayıt, gözlem, görüşme, günlükler, geçerlik komitesi kayıtları,  ğrenci  r nleri, ASAM aşamaları formları, izleme ve  dev formları, izci formları, strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu ve strateji çemberi formları ile toplanan veriler uygulama sürecinde her döngüde süreci içinde makro düzeyde analiz edilmiştir. Makro analizler düzenli halde geçerlik komitesiyle payla ılmı tır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra tüm veriler bütün olarak değerlendirilip doğruluğu ve tamlığı bir alan uzmanı ile kontrol edilmiştir. Daha sonra mikro düzeyde analizler gerçekleştirilmiştir. Derslerin kaydedildiği videolar MAXQDA programı ile video analizi yapılarak analiz edilmiştir. Öğrenci  r nleri strateji kullanımı değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir ve performans düzeyleri “gözlenmedi, yetersiz, orta, iyi” şeklinde belirlenmiştir. Bulguların tanımlanmasında sıklıkla doğrudan alıntılara ve örneklere yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik  alı maları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramı, nicel araştırmalarda kabul edildiği çerçevenin aksine nitel araştırmaların doğasına uygun şekilde ele alınmaktadır. Bu bağlamda i  geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, i  güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Glesne, 2013; Guba & Lincoln'den aktaran Güler, Halı ıoğlu & Ta ğın, 2013, s. 334; Mills, 2014, s. 107; Yıldırım &  im ek, 2021, s. 289). İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğu yani araştırmada ortaya çıkan sorunları hesaba katma ve bunlarla ba a çıkma ile ilgiliyken; aktarılabilirlik, bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiği ile ilgilidir. Tutarlılık, aynı bağlamda ve aynı katılımcılarla aynı bulgulara

ulaşılmasını ortaya koyarken; teyit edilebilirlik ise araştırma bulgularının araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve dűřüncelerinden kaynaklandığı ile ilgilidir (Mills, 2014, s.107).

Araştırmada inandırıcılığın artırılması amacıyla dikkat edilen hususlar:

- Araştırmacı araştırma ortamında uygulama süresince 32 hafta boyunca kalmıştır. Bu süreç boyunca katılımcılarla sürekli etkileşim halinde bulunmuştur.
- Araştırmacı araştırma ortamında hiçbir verinin gözden kaçmaması için uygulamaları video kamerayla görüntölü ve sesli olarak kayıt altına almıştır. Bunun yanında farklı veri toplama araçlarının olması amacıyla araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrenciler düzenli olarak süreci kendi perspektiflerinden günlüklerine kaydetmiştir.
- Araştırmada doküman inceleme, video kayıt, gözlem, görüşme, günlükler, geçerlik komitesi kayıtları, öğrenci ürünleri, ASAM aşamaları formları, izleme ve ödev formları, izci formları, strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu ve strateji çemberi formları gibi birçok veri toplama aracı işe koşulmuştur. Bu sayede araştırmacı veri çeşitilmesi yapmıştır.
- Eğitim uygulamalarında öğretimi yapılan stratejiler, uygulama planları, kullanılan resimli çocuk kitapları ve veri toplama araçları uygulamadan önce alan uzmanları tarafından incelenmiştir.
- Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarının nasıl tespit edildiği, okuduğunu anlama stratejileri eğitimi için hangi uygulamaların nasıl yapıldığı, derslerin nasıl işlendiği, öğrencilerin süreç sonunda stratejileri hangi seviyede kullandığı, veri toplama süreçleri, veri analizi, araştırmanın katılımcıları ve rolleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Araştırmacı ders anlatımları boyunca ders akışı kontrol listesi kullanmıştır (Ek 3). Böylece planlanan anlatımı olması gerektiği gibi gerçekleştirip gerçekleştiremediğini kontrol etmiştir.
- Öğrenci ürünlerinin değerlendirilebilmesi için geliştirilen strateji kullanımı değerlendirme formunun kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşleri alınarak gerekli incelemeler yapılmıştır.
- Uygulama boyunca sınıf öğretmeni gözlemci olarak sınıfta bulunmuştur ve görüşlerine başvurulmuştur.
- Araştırmada aktarılabilirliğin artırılması amacıyla dikkat edilen hususlar:
- Araştırmada sınıftaki bütün öğrenciler sürece dâhil edilerek en zengin veriye ulaşılmaya çalışılmış ve amaçlı örnekleme yapılmıştır.
- Araştırmacı yapacağı betimlemeleri mümkün olduğunca tarafsız olarak sunmaya çalışmıştır.
- Araştırmada detaylı betimlemelere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırmacı araştırmanın katılımcılarını ve rollerini, araştırma ortamını, araştırma yapılan okulu ve sınıfı, uygulamanın nasıl yapıldığını, veri toplama sürecini ve verilerin analizini ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Araştırmada tutarlığın artırılması amacıyla dikkat edilen hususlar:

- Araştırmanın uygulanma kısmından sonuna kadar geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri geçerlik komitesine sunarak eylem planlarını geçerlik komitesiyle birlikte düzenlemiştir.
- Öğrenci ürünlerinin değerlendirilebilmesi için geliştirilen strateji kullanımı değerlendirme formu bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanla araştırmacının aynı üç forma verdikleri puanlar ele alınarak değerlendiriciler arası uyuma bakılmıştır.

- Araştırmacı uygulama sürecini ve elde ettiği verileri tez izleme komitesine sunarak onaylarını almıştır.
- Araştırma boyunca alınan video kayıtlarının transkriptleri araştırmacı tarafından yapılmış olup başka bir uzman tarafından kontrolünün yapılması sağlanmıştır.
- Verilerin analizini araştırmacı yaptıktan sonra, araştırmacı dışında bir uzman daha kontrol etmiştir.
- Araştırmada teyit edilebilirliğin artırılması amacıyla dikkat edilen hususlar:
- Veri toplama aracı olarak doküman inceleme, video kayıt, gözlem, görüşme, günlükler, geçerlik komitesi kayıtları, öğrenci ürünleri, ASAM aşamaları formları, izleme ve ödev formları, izci formları, strateji kullanım formu, strateji kullanımı değerlendirme formu ve strateji çemberi formları kullanılması nedeniyle farklı veri kaynaklarıyla farklı zamanlarda veriler toplanmıştır.
- Araştırmacının uygulamalardan elde ettiği sonuçlar geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşılmıştır ve buna göre güncellemeler yapılmıştır.

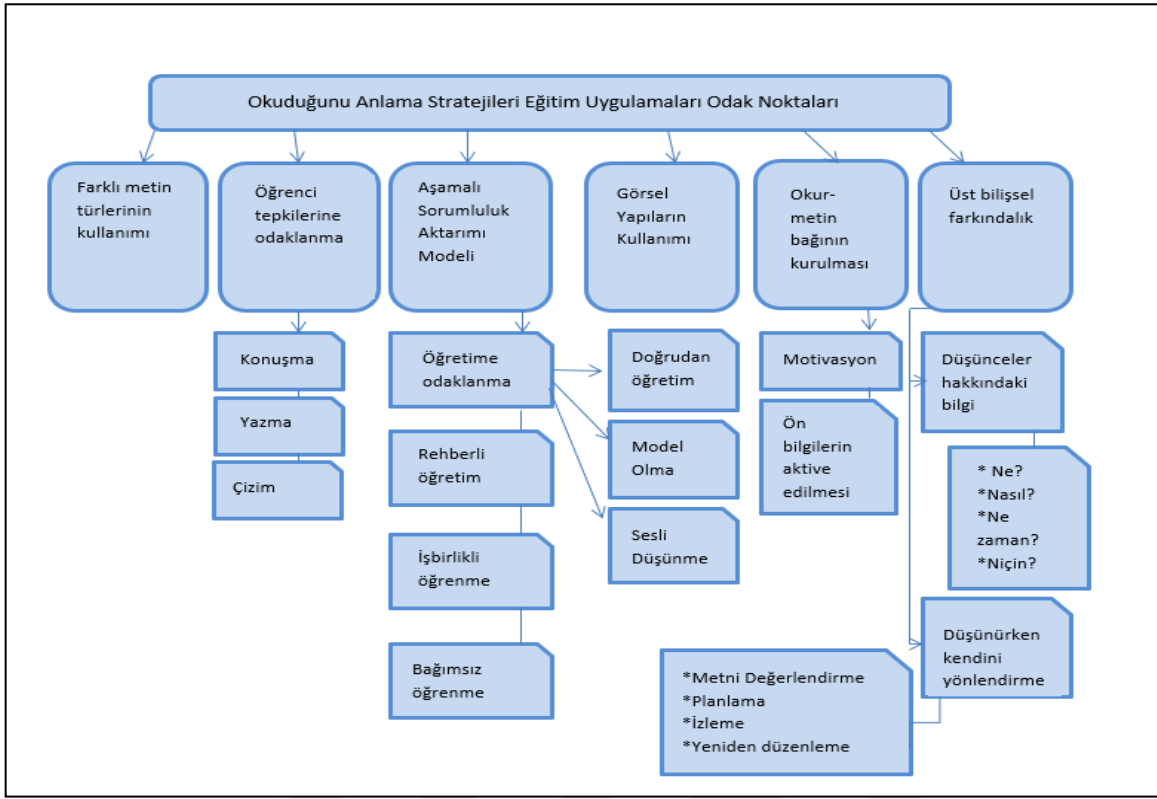
Gerçekleştirilen araştırmanın etik şartlara uygun olması geçerlik ve güvenilirliği etkileyen en temel unsurlardandır (Glesne, 2013, s. 224; Merriam, 2013, s. 220). Bu kapsamda etik unsurlar dikkate alınarak şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Araştırmanın etik durumunun incelenmesi için Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan “Etik Komisyon Raporu” alınmıştır (Ek 12).
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alınmıştır (Ek 13).
- Okul müdürü, sınıf öğretmeni ve veliler için bilgilendirme amacıyla toplantılar yapılarak hepsine ayrı ayrı aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır (Ek 14). Ayrıca okul müdürlüğüne Araştırma ve Uygulama İzinleri ile ilgili 2022 sayılı genelgeye aykırı hareket edilmeyeceğine dair taahhüt dilekçesi verilmiştir.

- Araştırma boyunca alınan video kayıtları ve diğer tüm veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır. Toplanan veriler geçerlik komitesi üyeleri ve tez izleme komitesi üyelerinden başka kimseyle paylaşılmamıştır.
- Katılımcıların deşifre edilmesini engellemek amacıyla gerçek isimleri gizli tutularak takma isim kullanılmıştır. Ayrıca fotoğraflarda bulunan kişiler ve yerler bulanıklaştırılarak belirsiz hale getirilmiştir.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejileri eğitimi uygulamaları hazırlanırken Barton ve Sawyer (2003)'in çalışmasından yola çıkılarak farklı metin türlerini kullanmak, okur tepkilerine odaklanmak, aşamalı sorumluluk aktarımı modeli, görsel yapıların kullanımı okur-metin bağının kurulması ve üstbilişsel farkındalık olmak üzere altı noktaya odaklanılmıştır (Şekil 8).



Şekil 8. Okuduğunu anlama stratejileri eğitim uygulamaları odak noktaları (Barton ve Sawyer (2003)’dan uyarlanmıştır.)

Farklı metin türlerini kullanmak

Öğrencilerin çeşitli metin türleriyle karşılaşmasını sağlamak, onların ilerde daha karmaşık metinleri anlayabilmelerine yardımcı olur (Barton & Sawyer, 2003). Bu sebeple öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır.

Okur tepkilerine odaklanmak

Öğrencide metne karşı bir tepki yoksa metnin anlamının oluşması ve derinleşmesi zordur. Tepkileri öğrenebilmek adına “Bu seni nasıl hissettirdi?” gibi duygulara yönelik sorularla, “Eğer ... olsa ne olurdu?” gibi yaratıcılığa yönelik sorularla ve “Sonra ne oldu?” gibi analitik sorularla öğrenci tepkileri irdelenebilir (Barton & Sawyer, 2003). Okunan metne karşı öğrencilerin konuşarak, yazarak veya çizimlerle tepkilerinin alınmasına odaklanılmıştır.

Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli (The Gradual Release of Responsibility Model)

Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli öğretime odaklanma (focused instruction), rehberli öğretim (guided instruction), işbirlikli öğrenme (collaborative learning) ve bağımsız öğrenme (independent learning) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. (Fisher & Frey, 2008, s. 2-12). Bu çalışmada strateji öğretiminde bütün öğretim sürecini detaylı bir şekilde ele alması ve güncel olması sebebiyle bu model benimsenmiştir.

Görsel Yapıların Kullanımı

Görsel yapılar, soyut düşünme süreçlerinin somut ve akılda kalıcı örnekleridir. Bu sebeple anlama öğretiminde kullanmak için güçlü araçlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha iyi anlayabilmeleri, okur-metin bağlantıları kurabilmeleri ve metinlerdeki yoğun bilgileri organize edebilmeleri için kullanılmıştır (Barton & Sawyer, 2003).

Okur-metin bağının kurulması

Okuduğu metinde kendinden bir parça bulan öğrencilerin motivasyonu artar. Ön bilgileri harekete geçer ve yeni bilgilerle birleşerek metni daha iyi anlamaya yardımcı olur (Barton & Sawyer, 2003). Bu sebeple, eğitim uygulamalarında okur-metin bağının kurulmasına dikkat edilmiştir.

Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık düşünceler hakkındaki bilgi (knowledge about thinking) ve düşünürken kendini yönlendirme (self-directed thinking) olarak ele alınmaktadır (Barton & Sawyer, 2003). Düşünceler hakkındaki bilgi (knowledge about thinking), deklaratif bilgi (declarative knowledge), süreçsel bilgi (procedural knowledge) ve durumsal bilgiyi (conditional knowledge) içerir. Deklaratif bilgi stratejinin ne olduğunu, süreçsel bilgi stratejinin nasıl kullanılacağını ve durumsal bilgi hangi stratejinin hangi durumda etkili olacağını bilmektir (Barton & Sawyer, 2003; Williams & Atkins, 2009, s. 31-33; Uyar, 2015, s. 41). Düşünürken kendini yönlendirme (self-directed thinking) ise, metnin

zorluğunun değerlendirilmesi, planlama, izleme ve yeniden düzenlenmeyi içerir (Barton & Sawyer, 2003).

Bu odak noktalar doğrultusunda araştırmanın uygulama sürecinin planlama aşaması “okuduğunu anlama stratejilerine yönelik ihtiyaç analizi ve durum tespiti çalışmaları”, uygulama aşaması “okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar” ve değerlendirme aşaması “okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesi sonrası sürece ilişkin uygulamalar” başlıkları altında açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik İhtiyaç Analizi ve Durum Tespiti Çalışmaları

Araştırmanın ihtiyaç analizi ve durum tespiti süreci, araştırmacının alan yazın taraması, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019) incelenmesi, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde uygulama sürecinin devam ettiği sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabının incelenmesi, sınıf içi gözlemler, resimli çocuk kitabıyla durum tespiti ve öğretmen görüşmesiyle gerçekleşmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine yönelik alan yazındaki eksikliklerin tespiti, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) ve Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine dair eksikliklerin ortaya çıkarılması ve gözlenen bu eksikliklerin sınıf ortamına nasıl yansıdığına dair durum tespiti çalışmalarının planlanması 2018 yılının Eylül ayında araştırmacının Doktora eğitimi sürecinde aldığı Seminer dersi kapsamında başlamıştır. Araştırmanın planlanması ve tasarım süreci 2020 yılının Şubat ayına dek sürmüştür. Pandemi sürecinin etkisiyle 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin genel durumlarının tespitine yönelik sınıf içi çalışmalar 28 Eylül 2021 – 27 Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamındaki durum tespiti sürecinde araştırmacı, 7 hafta süreyle video kaydına alınan 30 ders saati gözlem gerçekleştirmiştir. Bu gözlemler sonrasında uygulama öncesi hazırlık çalışmaları 3 hafta 5 ders saati sürmüştür. Bu hazırlık

çalışmaları kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına dair edinilen bilgiler doğrultusunda ilk adım olarak geçerlik komitesi ile sınıf kuralları konulması kararı alınmıştır. Sınıf kuralları belirlendikten sonra öğrencilerin yapılacak uygulamalara aşinalık kazanması ve var olan durumun informal tespiti amacıyla iki kez de resimli çocuk kitapları okuma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Son adım olarak resimli çocuk kitapları ve okuduğunu anlama stratejileri odağında hazırlanan durum tespiti formları öğrencilere uygulanmıştır ve 2 ders saati sürmüştür. Bu uygulamada her öğrenciye bir kitap ve form verilerek strateji kullanımları tespit edilmeye çalışılmıştır (Ek 9). Uygulamada “Sihirbaz Tavşan (Hikâye edici)” kitabı üzerinden durum tespiti gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin daha fazla aşına olduğu hikâye edici metinde strateji kullanımında eksiklerinin bulunması nedeniyle, nispeten daha az karşılaştığı bilgi verici metinlerde de eksiklikleri olacağı düşünülerek bilgilendirici metin ile durum tespiti gerçekleştirilmemiştir. Bilgi verici metin yapılarındaki çeşitlilik, bu tür metinlerin kavramsal yoğunluğu, tanıdık kavramların az ve özel terimlerin çok olması ve dolayısıyla ön bilgi eksikliğinin görülebilmesi gibi durumlar bu düşünceye kaynak oluşturmıştır (Ateş, 2011, s. 35). Ayrıca sınıf öğretmeniyle sınıf ortamında stratejilerin yeri ve sınıf öğretmenin stratejilere bakışını ortaya koymak amacıyla 1 ders saati süren yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar

Çalışma grubuna, Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli benimsenerek 17 hafta boyunca toplam 82 ders saati okuduğunu anlama stratejileri (metin yapıları, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma, özetleme) eğitimi verilmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesine yönelik çalışmalar 28 Aralık 2021 – 23 Mayıs 2022 tarihleri arasında Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Başından sonuna 32 hafta 148 ders saati süren eylem sürecinde haftada dört ders saati olarak başlayan uygulama süreci, sınıfın ihtiyaçları ve

yaşanan pandemi sebebiyle kimi haftalar farklılaşmakla beraber genellikle haftada ortalama altı ders saati olarak devam etmiştir. Yürütülen etkinliklerin süresine dair detaylar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5
Yürütülen Etkinliklerin Süresine Dair Detaylar

28 Eylül 2021-17 Haziran 2022			
Uygulama	Tarih	Hafta	Ders Saati
Gözlem	28.09.2021-12.11.2021	7 Hafta	30 Ders Saati
Uygulama Öncesi Ön Hazırlık	26.11.2021-10.12.2021	3 Hafta	5 Ders Saati
Resimli Çocuk Kitaplarıyla Durum Tespiti	24.12.2021	1 Hafta	2 Ders Saati
Metin Yapıları Stratejisi	28.12.2021-18.02.2022	6 Hafta	18 Ders Saati
Tahmin Stratejisi	21.02.2022-04.03.2022	2 Hafta	10 Ders Saati
Bağ Kurma Stratejisi	07.03.2022-15.03.2022	2 Hafta	10 Ders Saati
İzleme Çalışması	23.03.2022		2 Ders Saati
Çıkarım Stratejisi	25.03.2022-08.04.2022	3 Hafta	15 Ders Saati
İzleme Çalışması	08.04.2022		1 Ders Saati
Soru Sorma Stratejisi	18.04.2022-28.04.2022	2 Hafta	11 Ders Saati
İzleme Çalışması	29.04.2022		2 Ders Saati
Özetleme Stratejisi	12.05.2022-23.05.2022	2 Hafta	13 Ders Saati
Strateji Çemberleri	24.05.2022-03.06.2022	2 Hafta	19 Ders Saati
Resimli Çocuk Kitaplarıyla Son Durum Tespiti	06.06.2022-08.06.2022	1 Hafta	8 Ders Saati
Öğretmen Görüşmesi 1	26.11.2021		1 Ders Saati
Öğretmen Görüşmesi2	17.06.2022	1 Hafta	1 Ders Saati
TOPLAM		32 Hafta	148 Ders Saati

Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nde sosyal yapılandırmacılık perspektifine uygun şekilde öğrenme sorumluluğu başta deneyimli olan öğretmendenyken süreç ilerledikçe öğretmen ve öğrenci arasında paylaşılır ve nihayetinde öğrenciye bırakılır (Buehl, 2009, s. 8-10; Duke & Pearson, 2002; Ensar, 2014; Fisher & Frey, 2008, s. 2-3; Harvey & Goudvis, 2007, s. 30-35). Öğreneni aşamalı biçimde eylem odağına getiren Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli “Doğrudan öğretim (Odak Ders), Rehberli Öğretim, İşbirlikli Öğrenme ve Bağımsız Öğrenme” aşamalarından oluşmaktadır (Fisher & Frey, 2008, s. 4). Eğitim uygulamalarında, seçilen stratejilerin önce doğrudan öğretimi yapılmıştır. Sonrasında resimli çocuk kitabıyla modelleme yapılarak öğrencinin strateji kullanımını görmesi sağlanmıştır. Rehberli öğretim aşamasında her grubun bir resimli çocuk kitabı üzerinde öğretmen desteği ile çalışması sağlanmıştır. İşbirlikli öğrenme aşamasında gruptaki her öğrenci akran desteği ile farklı kitaplar üzerinde çalışmıştır. Bağımsız öğrenme aşamasında ise öğrenciler strateji kullanım sürecini farklı kitaplar üzerinde bağımsız çalışarak tamamlamıştır. Süreçte aşamalı olarak strateji öğrenme sorumluluğu öğrenciye aktarılmıştır.

Uygulama sürecinde uzman görüşü alınarak seçilmiş olan altı stratejinin (tahmin, bağ kurma, metin yapılarının öğretimi, çıkarım yapma, soru sorma, özetleme) öğretiminde resimli çocuk kitapları okuma-inceleme çalışmaları, çalışma kâğıtları, sınıf içi afişler, bilgi kartları, video izleme, müzik dinleme, resim ve yap-boz yapma, deney, oyun, drama gibi sınıf içi etkinlikler kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların unutulmaması, edinilen bilgilerin kalıcı olması ve beceriye dönüşmesi amacıyla süreç boyunca önceki haftalarda öğrenilenlere yönelik tekrar ve izleme çalışmaları yapılmıştır. Strateji öğretim evraklarında ve öğrenci ürünlerinde stratejilerin akılda kalması ve öğrencilerin ilgisini çekmesi amacıyla maskotlar kullanılmıştır. Bu maskotlar öğretim aşamasında hatırlatıcı görevi de görmüştür. Okuduğunu anlama stratejisine göre kullanılan maskotlar hikâye edici metin yapıları için hindi, bilgilendirici metin yapıları için baykuş, tahmin stratejisi için tavuk, bağ kurma stratejisi için balık, çıkarım stratejisi için çakal, soru sorma stratejisi için sincap ve

özetleme stratejisi için ördek şeklindedir. Aşağıda, uygulama sürecince yapılan etkinliklere ve öğretimi yapılan stratejilere yönelik eğitim uygulamalarına yer verilmiştir.

Birinci Döngü: Metin Yapıları Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden birisi metin yapıları stratejisidir. Metin yapıları stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda; öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını, bu metin yapılarına uygun metin organize edicileri ve ipucu kelimeleri öğrenmeleri ve kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla aşamalı sorumluluk devri modelinin birinci aşaması (öğretime odaklanma) kapsamında, 28 Aralık 2021 tarihli derste hikâye edici metinlerin öğretimi amacıyla “Ellerimdeki hikâye” etkinliği yapılmıştır. Sonrasında sınıfa hikâye edici metin yapıları afişi asılarak, afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından, hikâye edici metin yapıları ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Kırmızı Paletli Timsah” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünme yoluyla ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Her günün bitiminde öğrencilere günlükler dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. 30 Aralık 2021 tarihinde bir önceki derse katılmayan K9, K5, K8 ve E2 için telafi dersi yapılmıştır. Bir önceki dersteki uygulamalar aynı şekilde öğrencilerle tekrarlanmıştır.

31 Aralık 2021- 12 Ocak 2022 tarihleri arasında aşamalı sorumluluk devri modelinin birinci aşaması (öğretime odaklanma) kapsamında bilgilendirici metinlerin öğretimi amacıyla “Bilgi Bloğu” etkinliği yapılmıştır. Sonrasında sınıfa bilgi verici metin yapıları afişi asılarak, afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında doğrudan öğretim yapılmıştır. Daha sonra, bilgi verici metin yapıları ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Duygular mutfağı” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünerek ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Her günün bitiminde öğrencilere günlük dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin ikinci aşaması (rehberli öğretim) kapsamında, 14 Ocak 2022 tarihinde öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 15) altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca her bir gruba bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruplardaki üyeler hep birlikte öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak etkinlik sayfalarını doldurmuştur. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir (Ek 5). Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir (Ek 4 ve Ek 8).

Aşamalı sorumluluk devri modelinin üçüncü aşaması (işbirlikli öğrenme) kapsamında, 17 Ocak 2022 tarihinde sınıf üç gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 16) altı kitap, gruplardaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır (Ek 5). Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir (Ek 4 ve Ek 8).

Aşamalı sorumluluk devri modelinin dördüncü aşaması (bağımsız öğrenme) kapsamında, 21 Ocak 2022 tarihinde bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 17) altı kitap kitapçık kodu atanarak sınıfa dağıtılmıştır. Buradaki amaç yakın oturan öğrencilere farklı kitapların denk gelmesi ve böylece iletişimin kesilmesinin sağlanmasıdır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler

içermeyen, öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır (Ek 5). Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir (Ek 4 ve Ek 8).

Etkinliklerin hepsi tamamlandıktan sonra metin yapıları stratejisi ile ilgili etkileşimli tartışmalar yürütülmeye çalışılmıştır. “Bu strateji nedir? Nasıl kullanılır? Bir okuyucu için ne zaman kullanmak yararlı olur? Anlamanıza katkısı nedir?” gibi sorularla anlatılanlar üzerinde konuşulmuştur. Ayrıca öğrenciler okudukları her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya teşvik edilmiştir.

İkinci Döngü: Tahmin Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden birisi tahmin stratejisidir. Tahmin stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin metni okuma öncesinde ve sırasında, ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunmaları; ayrıca okuma sırasında ve sonrasında, tahminlerini kontrol etmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla aşamalı sorumluluk devri modelinin birinci aşaması (öğretime odaklanma) kapsamında, 21 Şubat 2022 tarihli derste tahmin stratejisinin öğretimi amacıyla “Sence ne oldu?” etkinliği yapılmıştır. 24 Şubat 2022 tarihli derste sınıfa tahmin stratejisi için hazırlanan afiş asılarak, afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından, tahmin stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Köstebek Kuki” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünme yoluyla ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Her günün bitiminde öğrencilere günlük dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin ikinci aşaması (rehberli öğretim) kapsamında, 25 Şubat 2022 tarihinde öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 15) altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca her bir gruba bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruplardaki üyeler hep

birlikte öğrendikleri bilgiler doğrultusunda dağıtılan kitapları okuyarak etkinlik sayfalarını doldurmuştur. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin üçüncü aşaması (işbirlikli öğrenme) kapsamında, 3 Mart 2022 tarihinde sınıf altışar kişilik üç gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 16) altı kitap, gruptaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Oluşturulan gruptaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin dördüncü aşaması (bağımsız öğrenme) kapsamında, 4 Mart 2022 tarihinde bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 17) altı kitap kitapçık kodu atanarak sınıfa dağıtılmıştır. Buradaki amaç yakın oturan öğrencilere farklı kitapların denk gelmesi ve böylece iletişimin kesilmesinin sağlanmasıdır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Etkinliklerin hepsi tamamlandıktan sonra tahmin stratejisi ile ilgili etkileşimli tartışmalar yürütülmeye çalışılmıştır. “Bu strateji nedir? Nasıl kullanılır? Bir okuyucu için ne zaman kullanmak yararlı olur? Anlamanıza katkısı nedir?” gibi sorularla anlatılanlar üzerinde

konusulmuştur. Ayrıca öğrenciler okudukları her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya teşvik edilmiştir.

Üçüncü Döngü: Bağ Kurma Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden bir diğeri bağ kurma stratejisidir. Bağ kurma stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin okunan metin ile kendileri, başka metinler ve çevrelerinde ya da dünyada olan diğeri olaylar arasında bağlantı kurmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla aşamalı sorumluluk devri modelinin birinci aşaması (öğretime odaklanma) kapsamında, 7 Mart 2022 tarihli derste bağ kurma stratejisinin öğretimi amacıyla “Gizemli kutu” etkinliği yapılmıştır. 8 Mart 2022 tarihli derste bağ kurma stratejisi için hazırlanan afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından, bağ kurma stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünme yoluyla ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Her günün bitiminde öğrencilere günlük dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin ikinci aşaması (rehberli öğretim) kapsamında, 10 Mart 2022 tarihinde öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 15) altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca her bir gruba bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruplardaki üyeler hep birlikte öğrendikleri bilgiler doğrultusunda dağıtılan kitapları okuyarak etkinlik sayfalarını doldurmuştur. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiyle ilişkili izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları talep edilmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin üçüncü aşaması (işbirlikli öğrenme) kapsamında, 14 Mart 2022 tarihinde sınıf altışar kişilik üç gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 16) altı kitap, gruplardaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrenciler kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükleri doldurmuşlardır.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin dördüncü aşaması (bağımsız öğrenme) kapsamında, 15 Mart 2022 tarihinde bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 17) altı kitap kitapçık kodu atanarak sınıfa dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Etkinliklerin hepsi tamamlandıktan sonra daha önceki stratejilerde olduğu gibi etkileşimli tartışmalar yürütülmüştür. “Bu strateji nedir? Nasıl kullanılır? Bir okuyucu için ne zaman kullanmak yararlı olur? Anlamanıza katkısı nedir?” gibi sorularla anlatılanlar üzerinde konuşulmuştur. Ayrıca öğrenciler okudukları her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya yönlendirilmiştir.

Daha önceki stratejileri de kapsayan izleme çalışması 23 Mart 2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu derste “Kule mi? Gökdelen mi?” adlı metin kullanılmıştır. Öğrencilerden metni okuyarak izleme formu üzerinde o güne dek öğrendikleri stratejileri kullanmaları ve kullandıkları stratejileri işaretlemeleri istenmiştir (Ek 18).

Dördüncü Döngü: Çıkarım Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden bir diğeri çıkarım stratejisidir. Çıkarım yapma stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin metni okuma öncesinde ve sırasında, ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunmaları; ayrıca okuma sırasında ve sonrasında, çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla aşamalı sorumluluk devri modelinin birinci aşaması (öğretime odaklanma) kapsamında, 25 Mart 2022 tarihli derste çıkarım stratejisinin öğretimi amacıyla “Olay yeri inceleme” etkinliği yapılmıştır. 28 Mart 2022 tarihli çıkarım stratejisi için hazırlanan afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından, çıkarım stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Arkadaşım Korku” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünme yoluyla ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Her günün bitiminde öğrencilere günlük dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin ikinci aşaması (rehberli öğretim) kapsamında, 29 Mart 2022 tarihinde öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 15) altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca her bir gruba bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruptaki üyeler hep birlikte öğrendikleri bilgiler doğrultusunda dağıtılan kitapları okuyarak etkinlik sayfalarını doldurmuştur. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiyle ilişkili izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları talep edilmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin üçüncü aşaması (işbirlikli öğrenme) kapsamında, 31 Mart 2022 tarihinde sınıf altışar kişilik üç gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 16) altı kitap, gruptaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Oluşturulan

gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrenciler kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükleri doldurmuşlardır.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin dördüncü aşaması (bağımsız öğrenme) kapsamında, 1 Nisan 2022 tarihinde bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 17) altı kitap kitapçık kodu atanarak sınıfa dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrencilerin çıkarım stratejisindeki eksikliklerini gidermek amacıyla 5 Nisan 2022 tarihinde ön bilgi kullanımı ile ilgili ek çalışma, 8 Nisan 2022 tarihinde ise çıkarım stratejisi ile ilgili ek etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerin hepsi tamamlandıktan sonra daha önceki stratejileri de kapsayan izleme çalışması ara tatil ödevi olarak verilmiştir.

Beşinci Döngü: Soru Sorma Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden bir diğeri soru sorma stratejisidir. Soru sorma stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin metnin yapısını da göz önünde bulundurarak okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yüzeysel ve derin anlamlı sorular sormaları; okuma tamamlandıktan sonra sorularını kontrol etmeleri ve ihtiyaç varsa düzenlemeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla aşamalı sorumluluk devri modelinin birinci aşaması (öğretime odaklanma) kapsamında, 21 Nisan

2022 tarihli derste soru sorma stratejisinin öğretimi amacıyla “Bul Bakalım Kim?” etkinliği yapılmıştır. Bu derste ayrıca soru sorma stratejisi için hazırlanan afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra 22 Nisan 2022 tarihli derste araştırmacı tarafından, soru sorma stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Anahtar” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünme yoluyla ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Her günün bitiminde öğrencilere günlük dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin ikinci aşaması (rehberli öğretim) kapsamında, 25 Nisan 2022 tarihinde öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 15) altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca her bir gruba bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruplardaki üyeler hep birlikte öğrendikleri bilgiler doğrultusunda dağıtılan kitapları okuyarak etkinlik sayfalarını doldurmuştur. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiyle ilişkili izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları talep edilmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin üçüncü aşaması (işbirlikli öğrenme) kapsamında, 26 Nisan 2022 tarihinde sınıf altışar kişilik üç gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 16) altı kitap, gruplardaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrenciler kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükleri doldurmuşlardır.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin dördüncü aşaması (bağımsız öğrenme) kapsamında, 28 Nisan 2022 tarihinde bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 17) altı kitap kitapçık kodu atanarak sınıfa dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Etkinliklerin hepsi tamamlandıktan sonra daha önceki stratejileri de kapsayan izleme çalışması 29 Nisan 2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu derste “Mış gibi” adlı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Öğrencilerden metni okuyarak izleme formu üzerinde o güne dek öğrendikleri stratejileri kullanmaları ve kullandıkları stratejileri işaretlemeleri istenmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Altıncı Döngü: Özetleme Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden birisi özetleme stratejisidir. Özetleme stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) soruları ile giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ederek tamamen kendi cümleleriyle ana fikri ve önemli olayları içeren bir özetleme yapabilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla aşamalı sorumluluk devri modelinin birinci aşaması (öğretime odaklanma) kapsamında, 12 Mayıs 2022 tarihli derste sınıfa özetleme stratejisi için hazırlanan afiş asılarak, afiş üzerinden stratejinin nasıl kullanılabileceği hakkında konuşulmuştur. Sonrasında “Film afişi sergisi” etkinliği yapılmıştır. 13 Mayıs 2022 tarihli derste öğrencilerle birlikte özetleme stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat ederek “Yavru ahtapot olmak çok zor” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünerek ve strateji

kullanımına model olunarak okunmuştur. 16 Mayıs 2022 tarihli derste öğrencilere “Astronotların Günlük Yaşamı” isimli metin üzerinde çalışılmıştır. Her günün bitiminde öğrencilere günlük dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin ikinci aşaması (rehberli öğretim) kapsamında, 17 Mayıs 2022 tarihinde öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 15) altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca her bir gruba bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruplardaki üyeler hep birlikte öğrendikleri bilgiler doğrultusunda dağıtılan kitapları okuyarak etkinlik sayfalarını doldurmuştur. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiyle ilişkili izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları talep edilmiştir.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin üçüncü aşaması (işbirlikli öğrenme) kapsamında, 20 Mayıs 2022 tarihinde sınıf altışar kişilik üç gruba ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 16) altı kitap, gruplardaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrenciler kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükleri doldurmuşlardır.

Aşamalı sorumluluk devri modelinin dördüncü aşaması (bağımsız öğrenme) kapsamında, 23 Mayıs 2022 tarihinde bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki (Ek 17) altı kitap kitapçık kodu atanarak sınıfa dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları,

hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen sayfalardır. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir.

Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Geliştirilmesi Sonrası Sürece İlişkin Uygulamalar

Okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen uygulamalar sonrasında son durumun tespitine yönelik strateji çemberleri, resimli çocuk kitaplarıyla durum tespiti çalışmaları ve öğretmen görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin strateji kullanımındaki bağımsızlaşma sürecini desteklemek ve izlemek amacıyla oluşturulan strateji çemberlerinde ilk çember dört ders saati, diğer çemberler üç ders saati sürmüş olup toplamda 6 çember oluşturulmuştur. Her çemberde öğrencilere üçer yeni kitap sunulmuştur ve öğrencilerin bu kitaplara yönelik tercihlerine göre hangi çemberde olacağı belirlenmiştir (Ek 19). Oluşturulan her strateji çemberinde öğrencilere “metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme stratejisi” olmak üzere altı strateji görevi verilmiştir. Öğrenciler çemberlerde grup arkadaşlarıyla görev dağılımını gerçekleştirmiştir. Öğrencilere strateji çemberleri boyunca her strateji görevini bir kez alma hakkı olduğu belirtilmiştir. Böylece altı çember boyunca her öğrenci altı stratejiyi de deneyimlemiştir. Strateji çemberleri Şekil 9’da görüldüğü üzere yönergenin okunması, kitapların sunulması, çember gruplarının belirlenmesi, çember içi görev dağılımının yapılması ve sunulan kitabın grup üyeleri tarafından okunması, öğrencilerin bireysel olarak görev formunu doldurması ve çemberle paylaşması/tartışması, grup olarak proje görevinin tamamlanması ve sınıfa sunulması aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. Proje görevi olarak grup üyelerinden drama, afiş hazırlama, yeni bir kitap kapağı tasarlama, kısa film çekme, rap şarkı yazma, oyun hamuru ile heykel yapma gibi görevlerden birini seçmeleri istenmiştir. Proje tamamlandıktan sonra sınıfta yapılan projenin sunulması sağlanmıştır. Çember tamamlandıktan sonra öğrencilerden öz değerlendirme formunu, izci formunu ve

günlükleri doldurmaları istenmiştir (Ek 4 ve Ek 10). Ayrıca araştırmacı tarafından “Final projesi öğretmen değerlendirme formu” ile sunulan projeler (Ek 10), “Öğretmen Gözlem Formu” ile öğrencilerin çember içindeki performansları (Ek 10) değerlendirilmiştir.



Şekil 9. Her strateji çemberinde gerçekleşen adımlar

Daha sonra resimli çocuk kitapları ve okuduğunu anlama stratejileri odağında hazırlanan durum tespiti formları öğrencilere uygulanmıştır (Ek 9). Bu uygulamada her öğrenciye bir kitap ve form verilerek strateji kullanımları tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk uygulamada “Kurtlar Olmasaydı ne olurdu? (Bilgilendirici)” kitabı üzerinden, ikinci uygulamada “Kütüphanedeki Aslan (Hikâye edici)” kitabı üzerinden son durumun tespiti gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metinlere karşı uygulama sürecinde gözlenen olumsuz tutumları nedeniyle öncelikle hikâye edici metin uygulanırsa bir sonraki değerlendirmeye katılmayabilecekleri düşünülerek uygulama sırası bu şekilde ayarlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeniyle öğrencilere verilen okuduğunu anlama stratejilerine yönelik eğitimin sınıftaki yansımalarını, sınıf öğretmenin stratejilere bakışını ve araştırma sürecine dair yorumlarını ortaya koymak amacıyla bir görüşme gerçekleştirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu eylem araştırmasında, öncelikle çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin mevcut durumları ortaya konularak eylem sürecinin problemi belirlenmiştir. Sonrasında Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli (ASAM) benimsenerek resimli çocuk kitapları aracılığıyla okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesine yönelik eylemler planlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Eylem döngüleri tamamlandıktan sonra son durumun değerlendirilmesi amacıyla strateji çemberleri yürütülmüştür. Bu bölümde mevcut durumun tespiti ilişkin bulgular, eylem döngüleri ve döngülere ilişkin bulgularla son durumun tespiti ilişkin bulgular sunulmuştur.

İhtiyaç Analizi ve Durum Tespitine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ihtiyaç analizi ve durum tespiti süreci, araştırmacının alan yazın taraması, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) incelenmesi, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde uygulama sürecinin devam ettiği sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabının incelenmesi, sınıf içi gözlemler, resimli çocuk kitabıyla durum tespiti ve öğretmen

görüşmesiyle gerçekleşmiştir. Bahsedilen süreç Şekil 10'da kısaca özetlenmiştir. Mills (2007), araştırmacının sınıf ortamında gerçekleştirdiği bu veri toplama sürecini odak alana yönelik sorunları daha iyi anlayabilmek için yapılan bir keşif süreci olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarını sınıf ortamında inceleme fırsatı elde etmiştir. Durum tespitine ilişkin bu çalışmalarda doküman incelemesi, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, günlük, geçerlik komitesi kayıtları ve strateji kullanım formu ile veri toplanmıştır. Bu bölümde ihtiyaç analizi ve durum tespiti sürecinde elde edilen bulgular sunulmuştur.



Şekil 10. Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik ihtiyaç analizi ve durum tespitinde izlenen adımlar

Alan Yazın Taraması

Alan yazın taraması sürecinde, okuduğunu anlama (reading comprehension), okuduğunu anlama stratejileri (reading comprehension strategies), okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi (teaching/instructing reading comprehension strategies), resimli kitaplar (pictures books/ illustrated books)/ resimli çocuk kitapları (children's picture books/ illustrated children's books), çocuk edebiyatı (children literature), aşamalı sorumluluk aktarımı modeli (gradual release of responsibility model), üstbilişsel stratejiler (metacognitive strategy), tüm dil yaklaşımı (whole language), okur-tepki teorisi (reader response theory), okuma çemberleri (literature/reading circles), strateji çemberleri (strategy circles), metin yapıları stratejisi (text structure strategy), tahmin stratejisi (prediction strategy), bağ kurma stratejisi (making connections strategy), çıkarım stratejisi (inference strategy), soru sorma stratejisi (questioning strategy), özetleme stratejisi (summarizing strategy) ifadeleri ekli veya eksiz şekillerde, farklı kombinasyonlarla ve okuduğunu anlama stratejileriyle ilişkilendirilerek WOS, ERIC, Taylor & Francis, EBSCO, SJO, Ulakbim, PROQUEST, YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi çeşitli ulusal ve uluslararası veri tabanları taranmıştır. Bu tarama ile araştırmanın problem durumu ve kuramsal çerçevesi ortaya konularak eylem planlarının temeli atılmıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime özellikle bu çerçeve temel oluşturmuştur.

Türkçe Öğretim Programı'nın İncelenmesi

Ele alınan okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) kazanımlar içerisindeki yeri incelendiğinde, *metin yapıları stratejisi* bağlamında “Metin türlerini tanıır. Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir (T.2.3.16.). Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. *Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir* (T.2.3.17., T.3.3.18., T.4.3.20). Metin türlerini ayırt eder. *Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden*

yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir (T.3.3.20., T.4.3.23.). Metindeki gerçek ve hayali ögeleri ayırt eder (T.3.3.23., T.4.3.26.). Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan ögeleri tanıır. Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir (T.4.3.24.). Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır (T.4.3.27.). Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır (T.4.3.31.)” kazanımlarının programda yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarda öğrenciler hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını fark etmeye yönlendirilmiştir, ancak metin yapılarına dair detaylı bir anlatıma yer verilmemiştir. Ayrıca kazanımlarda hikâye edici metinlerin konusu, olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilmektedir ancak bilgilendirici metin yapılarından söz edilmemiştir. Metin yapılarında kullanılan anahtar kelimelere ve ihtiyaç halinde grafik örgütleyicilerin nasıl kullanılacağına dair detaylar yer almamaktadır.

Tahmin stratejisi bağlamında “Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder (T.1.3.9., T.2.3.7., T.3.3.7.), Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder (T.1.3.14., T.2.3.11., T.3.3.12., T.4.3.14.), Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder (T.4.3.12.), Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder (T.1.3.11., T.2.3.8.), Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder (T.2.3.9.), Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır (T.3.3.6., T.4.3.6.)” kazanımlarının programda yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarda görsellerden, bağlamdan ya da kelimelerden hareketle tahminlerde bulunulurken tahmin stratejisinin ipuçlarını kullanma adımı gerçekleştirilmektedir. Ancak tahmin stratejisinin ön bilgilerden faydalanma ve okuduktan sonra yapılan tahminin kontrolünü gerçekleştirme adımlarına yer verilmediği görülmektedir.

Bağ kurma stratejisi bağlamında “Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir (T.3.3.24.)” kazanımlarının programda yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarda öğrencinin metindeki

durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaya teşvik edilmesi (text to self) adımı gerçekleştirilmektedir. Ancak bağ kurma stratejisi ile ilgili kazanımların öğrencinin daha önce karşılaştığı film, video, haber, hikâye, reklam vb. diğer metinler (text to text) ve önceden bilinen başka konular ile (dünya ile) (text to world) bağ kurulması adımlarını içermediği görülmektedir.

Çıkarım yapma stratejisi bağlamında “Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır. c) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır. d) Öğrenciler, metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir. e) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır. (T.3.3.24., T.4.3.28.)” kazanımının programda yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarda öğrencilerin okudukları ile ilgili çıkarım yapmaya yönlendirildiği, ancak çıkarım yaparken ön bilgilerin kullanılması, metindeki ipuçlarından faydalanılması, ön bilgiler ile ipuçlarını birleştirerek çıkarımlarda bulunması ve çıkarımlara kanıtlar sunulması gibi adımların açık olarak ifade edilmediği görülmektedir.

Soru sorma stratejisi bağlamında “Görsellerle ilgili soruları cevaplar (T.1.3.13., T.2.3.10., T.3.3.11., T.4.3.13.), okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur* (T.1.3.15., T.2.3.14., T.3.3.16., T.4.3.18.), metinle ilgili sorular sorar (T.3.3.17., T.4.3.19.)” kazanımlarının programda yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarda öğrencilerin soru sormaya veya cevaplamaya yönlendirildiği, ancak soru sorarken metnin yapısı ve içeriğinin dikkate alınması, okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorulara yer verilmesi, yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorulması, sorulan soruların kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gibi adımların açık olarak ifade edilmediği görülmektedir.

Özetleme stratejisi bağlamında, “Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. *Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir* (T.1.3.16., T.2.3.12., T.3.3.13., T.4.3.15.), Okuduğu metnin konusunu belirler (T.3.3.14., T.4.3.16.), Metnin ana fikri/ana duygusunu

belirler (T.3.3.15., T.4.3.17.)” kazanımlarının programda yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarda öğrencilerin okuduklarını özetlemeye yönlendirildiği, ancak özet hazırlarken metin yapılarının dikkate alınması, giriş, gelişme ve sonuç yapısının kullanılması, 5N1K sorularından faydalanılması, önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesi, ana fikrin açık bir şekilde sunulması ve tamamen kendi cümlelerinin kullanılması gibi adımların açık olarak ifade edilmediği görülmektedir. Ayrıca metin yapıları, tahmin, bağ kurma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretimine yönelik öğretmenler için Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bir yönlendirmeye rastlanmamıştır.

Türkçe Ders Kitabının İncelenmesi

İhtiyaç analizi kapsamında yapılan alan yazın taraması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019) incelenmesi sonucunda tespit edilen durumların sınıf ortamına nasıl yansıdığı merak uyandırmıştır. Böylece araştırmacı tarafından sınıf içi durum tespitinin yapılması amacıyla, araştırmanın yürütüldüğü sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabının incelenmesi ve eş zamanlı olarak sınıf ortamında gözlemci olarak bulunulması süreci başlamıştır. Araştırma kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulama sürecinin devam ettiği sınıfta Özgün Yayınevi’ne ait 4. sınıf Türkçe ders kitabı kullanılmıştır (Yalçın, 2019). Araştırmacının sınıfta gözlem yaptığı sürede, sınıf öğretmeni tarafından “Erdemler” temasındaki “Gün Bey’in Penceresi” metninden başlanarak, “Milli Kültürümüz” teması ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temasındaki “Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var” metnine kadar işlenmiştir. Ele alınan okuduğunu anlama stratejilerinin bu üç zorunlu tema içerisindeki yeri incelendiğinde, “*Metnin türünü ve bu türün özelliklerini aşağıya yazınız.*”, “*Aşağıdaki açıklamalara göre metnin türünü belirleyiniz.*”, “*Metnin türünü belirleyip aşağıya yazınız.*”, “*Metindeki hikâye unsurlarını belirleyiniz (kişiler, mekân, zaman, konu, olay örgüsü).*”, “*Metnin türü ilgili aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başındaki kutucuğu işaretleyiniz.*”, “*Metindeki sorun nedir?*

Bu sorunun çözümü için metindeki kahramanlara ne yapmalarını önerirsiniz? Uygun kutucuklara yazınız.”, “*Aşağıdaki görselin, metnin hangi bölümüyle ilişkili olduğunu, yansıttığı duyguları, mekânın özelliklerini açıklayınız.*”, “*Siz de büyük harfleri uygun yerlerde kullanarak 57. Alay ve Mustafa Kemal’in Çanakkale Savaşı’ndaki rolüyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bilgilendirici bir paragraf yazınız.*”, “*Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyup türünü belirleyiniz.*”, “*Metnin hikâye unsurlarını belirleyiniz (mekân, zaman, karakterler, olay).*” gibi ifadelerin metin yapıları stratejisi bağlamında ele alınabileceği görülmektedir. Tıpkı kazanımlarda olduğu gibi öğrenciler metin yapılarını fark etmeye yönlendirilmiştir, ancak metin yapılarına dair detaylı bir anlatıma ya da yönlendirmeye yer verilmemiştir. Ayrıca kitaptaki yönergelerde hikâye edici metinlerin konu, olay örgüsü, zaman, mekân, kişiler gibi unsurlarına değinilmektedir. Ancak sadece “Metindeki sorun nedir? Bu sorunun çözümü için metindeki kahramanlara ne yapmalarını önerirsiniz? Uygun kutucuklara yazınız.” yönergesinin problem-çözüm türü bilgilendirici metin türüne yönelik olduğu söylenebilir. Diğer bilgilendirici metin türlerine yer verilmemiştir.

Metin yapılarında kullanılan anahtar kelimelere ve ihtiyaç halinde grafik örgütleyicilerin nasıl kullanılacağına dair detaylar kazanım açıklamalarında olduğu gibi ders kitabında da açıklanmamaktadır. “Arkadaş kelimesinin anlamını önce tahmin ediniz. Sonra bu kelimenin anlamını sözlükten bulup tahmininizle karşılaştırınız.”, “Empati kelimesinin anlamını önce tahmin ediniz. Sonra bu kelimenin anlamını sözlükten bulup öğreniniz.”, “Görseldeki öğrencilerin “Bir milletin birlik ve beraberliği neye bağlıdır?” sorusunun yanıtı hakkında neler konuşuyor olabileceklerini tahmin ediniz.”, “Aşağıdaki kelimelerin ve kelime grubunun anlamını önce tahmin ediniz. Daha sonra bu kelimeleri sözlükten bularak tahminlerinizin doğruluğunu kontrol ediniz.”, “Metnin görsellerini inceleyiniz. Görsellerden hareketle metnin konusunu tahmin ediniz.”, “Metinde geçen aşağıdaki kelimelerin anlamını önce tahmin ediniz, sonra sözlükten bulup yazınız.”, “Görsellerden hareketle dinleyeceğiniz metnin konusunu tahmin ediniz.”, “Metinde geçen aşağıdaki

kelimelerin anlamını tahmin ediniz. Bu kelimelerin eş anlamlılarını ilgili kutucuklara yazınız.” gibi ifadelerin tahmin stratejisi bağlamında ele alınabileceği görülmektedir. Kazanımlarda tahmin stratejisinin ipuçlarını kullanma adımı gerçekleştirilirken, ön bilgilerden faydalanma ve okuduktan sonra yapılan tahminin kontrolünü gerçekleştirme adımlarına yer verilmediği görülmektedir. Ders kitabında ise tahmin stratejisinin ipuçlarını kullanma ve okuduktan sonra yapılan tahminin kontrolünü gerçekleştirme adımları gerçekleştirilmektedir. Ancak kazanımlarda olduğu gibi ön bilgilerden faydalanma adımına yer verilmediği görülmektedir. Ders kitabında tahmin stratejisinin söz varlığının geliştirilmesi boyutunda ağırlıklı kullanıldığı görülürken anlama boyutunda sınırlı olarak kullanıldığı gözlenmektedir.

“Aşağıdaki görselleri metinle ilişkilendirerek dil devrimine yönelik neler yapıldığını anlatan birer cümle yazınız.”, “Her yıl kutladığımız bu bayramın size hissettirdiklerini açıklayınız.” gibi ifadelerin bağ kurma stratejisi bağlamında ele alınabileceği görülmektedir. Kazanımlarda bağ kurma stratejisinin kendi hayatımız ile bağ kurulması (text to self) adımının yer aldığı, ancak daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) ile bağ kurulması (text to text) ve önceden bilinen başka konular ile (dünya ile) bağ kurulması (text to world) adımlarının yer almadığı görülmektedir. Ders kitabındaki yönergelerde ise kendi hayatımız ile bağ kurulmasına (text to self) ve daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) ile bağ kurulmasına (text to text) yönelik ifadeler bulunmaktadır. Fakat önceden bilinen başka konular ile (dünya ile) bağ kurulmasına (text to world) dair ifadelere rastlanmamıştır.

“Caddenin sonunda, çocuk parkına kadar uzayan kaldırımın üstünde dört ince çizgi yol aldı.” cümlesinde “dört ince çizgi”den kastedilen nedir? Anlatınız.”, “Metni kendi yaşantınızla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulununuz. Bu çıkarımları en az üç cümle ile aşağıya yazınız.”, “Buyur etmek deyiminin anlamını metinden hareketle yazınız.”, “Okuduklarınızla ilgili çıkarımlar yapınız.”, “Metinle ilgili çıkarımlar yapınız.”, “III. Bölümde yer alan başlıklardan hangisinin ilginizi çektiğini belirleyip kitabın ilgili

sayfalarında neler anlatılmış olabileceği hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz.” gibi ifadelerin çıkarım yapma stratejisi bağlamında ele alınabileceği görülmektedir. Kazanımların aksine ders kitabında çıkarım yaparken dikkat edilmesi gereken ön bilgilerin kullanılması ve metindeki ipuçlarından faydalanılması gibi adımlara yer verildiği görülmektedir. Ancak kazanımlara benzer şekilde ders kitabında da ön bilgiler ile ipuçlarını birleştirerek çıkarımlarda bulunması ve çıkarımlarına kanıtlar sunması gibi adımların açık olarak ifade edilmediği görülmektedir.

“Aşağıya, şiirle ilgili bir soru da siz yazınız.”, “Metin ile ilgili iki soru da siz yazınız. Yazdığınız soruları cevaplayınız.”, “Sınıfta iki kişilik gruplar oluşturunuz. Grup arkadaşınızla birbirinize metinle ilgili sorular sorunuz.” gibi ifadelerin soru sorma stratejisi bağlamında ele alınabileceği görülmektedir. Kazanımlarda olduğu gibi ders kitabında da öğrencilerin soru sormaya yönlendirildiği, ancak soru sorarken metnin yapısına ve içeriğine dikkat ederek sorular sorulması, okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorulması, yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorulması, sorulan soruların kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gibi adımların açık olarak ifade edilmediği görülmektedir.

“Şiirin ana duygusunu aşağıya yazınız.”, “Metnin ilginizi çeken bölümü hangisidir? Bu bölümde anlatılanları kendi cümlelerinizle aşağıya kısaca yazınız.”, “Metnin ana düşüncesini aşağıya yazınız.”, “Metinde anlatılanları olayların oluş sırasına göre aşağıya yazınız.”, “Kastamonulu Safiye başlıklı metnin sizi en çok etkileyen bölümünü kendi cümlelerinizle aşağıya yazınız. Yazınızın içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız.”, “Metni ana hatlarıyla anlatınız.” gibi ifadelerin özetleme stratejisi bağlamında ele alınabileceği görülmektedir. Ders kitabında kazanımların aksine ana fikrin açık bir şekilde sunulması ve tamamen kendi cümlelerinin kullanılması gibi adımlara yer verildiği görülmektedir. Ancak kazanımlarda olduğu gibi ders kitabında da özet hazırlarken dikkat edilmesi gereken metin yapılarının dikkate alınması, giriş, gelişme ve sonuç yapısının kullanılması, 5N1K sorularının kullanılması, önemli ve önemsiz bilgilerin

ayırt edilmesi gibi adımların açık olarak ifade edilmediği görülmektedir. Ayrıca metin yapıları, tahmin, bağ kurma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretilmesine yönelik öğrenciler ve öğretmenler için ders kitabında bir yönlendirmeye rastlanmamıştır.

Gözlem Süreci

Strateji Kullanımına Yönelik Durum Tespiti

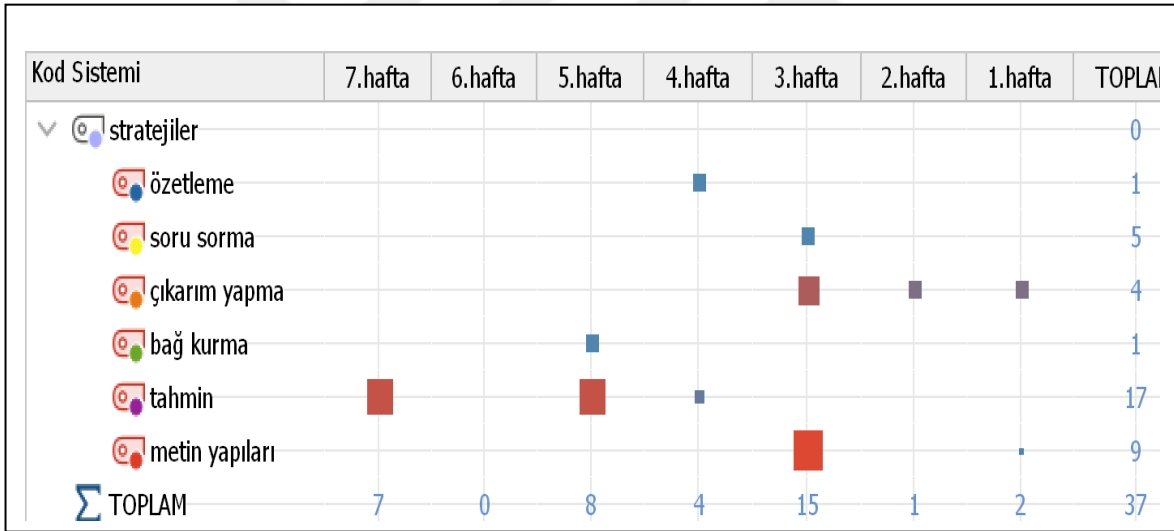
Araştırmacının sınıfta katılımsız bir şekilde gözlem yaptığı 7 haftalık (30 ders saati, 18 saat 34 dakika) süreçte, sınıf öğretmeni tarafından zorunlu temalardan “Erdemler” temasının dinleme metni, “Milli Kültürümüz” temasının tamamı ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temasının ilk okuma metni işlenmiştir. Bu dersler boyunca alınan video kayıtlarının MAXQDA 20.3.0 programında video analizi yapılmıştır.

Ele alınan okuduğunu anlama stratejilerinin (metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma ve özetleme) gözlem sürecindeki kullanım durumları Şekil 11’de ve Şekil 12’de sunulmuştur.

Kod Sistemi	7.hafta	6.hafta	5.hafta	4.hafta	3.hafta	2.hafta	1.hafta	TOPLAM
🗨️ özetleme				3,4%				0,4%
❓ soru sorma					3,0%			0,4%
🔍 çıkarım yapma					3,7%	0,2%	7,0%	1,7%
🔗 bağ kurma			0,4%					0,1%
🔮 tahmin	5,0%		6,0%	4,7%				2,3%
📄 metin yapıları					10,0%		0,2%	1,4%
KODLU OLMAYAN	95,0%	100,0%	93,6%	91,9%	83,3%	99,8%	92,8%	93,8%
KODLU OLAN	5,0%	0,0%	6,4%	8,1%	16,7%	0,2%	7,2%	6,2%

Şekil 11. Gözlem sürecinde sınıfta okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım süresi ve yüzdesi

Şekil 1’de görüldüğü üzere, 7 hafta boyunca 18 saat 34 dakika süren gözlemlerin 17 saat 25 dakikasında (%93,8) strateji kullanımı gözlenmemiştir. Gözlemlerin 25 dakika 31 saniyesinde (%2,3) tahmin, 19 dakikasında (%1,7) çıkarım yapma, 15 dakika 17 saniyesinde (%1,4) metin yapılarının öğretimi, 4 dakika 29 saniyesinde (%0,4) soru sorma, 4 dakika 16 saniyesinde (%0,4) özetleme ve sadece 39 saniyesinde (%0,1) bağ kurma stratejisi olmak üzere toplamda 69 dakika (%6,2) okuduğunu anlama stratejilerine yer verildiği görülmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıma ayrılan süreler dikkate alındığında stratejilerin tahmin, çıkarım yapma, metin yapılarının öğretimi, soru sorma, özetleme ve bağ kurma şeklinde sıralandığı görülmektedir. Gözlemlerin yapıldığı haftalarda okuduğunu anlama stratejileri kullanım sürelerinin işlenen metinlere yönelik kitapta yer alan etkinliklere bağlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir.



Şekil 12. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım durumlarına dair kod matrisi

Şekil 12’de görülen kod matrisinde, ilk sütunda oluşturulan kodlar yer almakta, ilk satırda ise sırayla gözlem haftaları yer almaktadır. Kodların ve gözlem haftalarının kesiştikleri bölümlerde yer alan karelerin renkleri ve büyüklükleri farklıdır. Matriste kullanım sıklığı yoğun olan stratejiler diğerlerine göre büyük olan karelerle temsil edilmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, ele alınan stratejiler kullanım sıklığı bakımından sırasıyla tahmin, metin yapılarının öğretimi, soru sorma, çıkarım yapma, özetleme ve bağ kurma şeklinde

sıralanmaktadır. Gözlem haftaları incelendiğinde ise en çok stratejinin 3. haftada kullanıldığı görülmüş, 6.haftada ise strateji kullanımı hiç gözlenmemiştir. Bu durum 3. haftada işlenen “Ye Kürküm Ye” isimli metnin etkinlik sorularında sıklıkla stratejilerle ilgili sorular bulunması ve 6. haftada öğrencilerin değerlendirme sorularını tamamlayarak 10 Kasım Töreni için prova yapmalarıyla açıklanabilir.

Şekil 11 ve Şekil 12 birlikte incelendiğinde kimi stratejilerin kullanım sıklığı ile bu stratejilere ayrılan süreler arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Örneğin çıkarım stratejisine fazla yer verilmemekle birlikte bu stratejinin kullanımına ayrılan süre uzundur. Strateji ile ilgili etkinlik sorusunda çıkarımın ne olduğunun anlaşılamaması buna neden olmuştur. Ayrıca sınıf içi gözlem süreci göz önüne alındığında sadece kitapta yer alan etkinlik soruları temelinde strateji kullanımı yapıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenin strateji öğretimine yönelik bireysel çalışmaları bulunmamaktadır.

Gözlem sürecinde öğrencilerin metin yapıları stratejisi ile ilgili olarak, hikâye edici metin yapılarına aşina olmakla beraber bilgilendirici metin yapıları ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları, ana fikri ifade etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Tıpkı kazanımlarda ve ders kitabının incelenmesinde olduğu gibi sınıf içi gözlemlerde de öğrencilerin metin yapılarını fark etmeye yönlendirildiği, ancak metin yapılarına dair detaylı bir anlatıma ya da yönlendirmeye yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca gözlem sürecinde, ders kitabında da yer alan hikâye edici metinlerin konu, olay örgüsü, zaman, mekân, kişiler gibi unsurlarına değinildiği ancak diğer bilgilendirici metin yapılarına yer verilmediği görülmüştür. Kazanımlarda ve ders kitabında yer verilmeyen anahtar kelimelere ve grafik örgütleyicilerin nasıl kullanılacağına dair detaylara gözlem sürecinde de yer verilmemiştir. Tahmin stratejisiyle ilgili olarak, ders kitabında yer aldığı şekliyle kelime veya kelime gruplarının anlamının tahmin edilmesi üzerinde sıklıkla durulduğu görülmüştür. Örneğin, sınıf öğretmeni “*Kalkınma sözcüğünün anlamını tahmin edelim.*” dediğinde öğrenciler “*Bir işin altından kalkmak, bir devletin savaştan sonra geri çekilmesi, ayağa kalkmak.*” gibi cevaplar vermişlerdir. Bu noktada öğrenciler metnin bağlamından yola çıkarak

tahminlerde bulunmuşlar veya daha önceki bilgilerinden faydalanmışlardır. Sonrasında ders kitabındaki etkinliğin bir parçası olarak öğrencilerin sözlükten tahminlerini kontrol etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca görsellerden veya metnin başlığından yola çıkarak metnin konusunun tahmin edilmesi de istenmiştir ancak tahminin doğruluğu kontrol edilmemiştir. Bu noktada öğrenciler görsellerdeki ipuçlarından faydalanmıştır. Ancak bu süreçte ipucu kullanımı ya da ön bilgi kullanımı gibi ifadeler sınıfta hiç dile getirilmemiştir.

Bağ kurma stratejisiyle ilgili olarak, sadece bir öğrenci sınıfta yaşanan bir olayda çevresiyle ilgili bağ kurmuştur. Öğrenci *“Öğretmenim şu an duygu karmaşası yaşıyorsunuz. Sizin davrandığınız gibi babam da davranıyor. Bir kızıyor, bir gülüyor. O aklıma geldi.”* demiştir. Ancak öğrencinin bunu bir strateji kullanım farkındalığı ile yapmadığı görülmüştür. Kazanımlarda ve ders kitabında önceden bilinen başka konular ile (dünya ile) bağ kurulması (text to world) yer almazken, gözlem sürecinde bir öğrenci bilinçli olmasa dahi bu bağ kurmuştur.

Çıkarım yapma stratejisiyle ilgili olarak, öğrencilerin çıkarımın ne olduğunu bilmediği ve sınıf öğretmeninin de bunu açıklamakta zorlandığı gözlenmiştir. Ders kitabında yer alan etkinlik sorularında ön bilgilerin kullanılması ve metindeki ipuçlarından faydalanılması gibi adımlara yer verilse dahi gözlem sürecinde öğrencilerin ön bilgilerin kullanılması, metindeki ipuçlarından faydalanılması, ön bilgiler ile ipuçlarını birleştirerek çıkarımlarda bulunulması ve çıkarımlarına kanıtlar sunulması gibi noktalarda yetkin olmadığı görülmüştür.

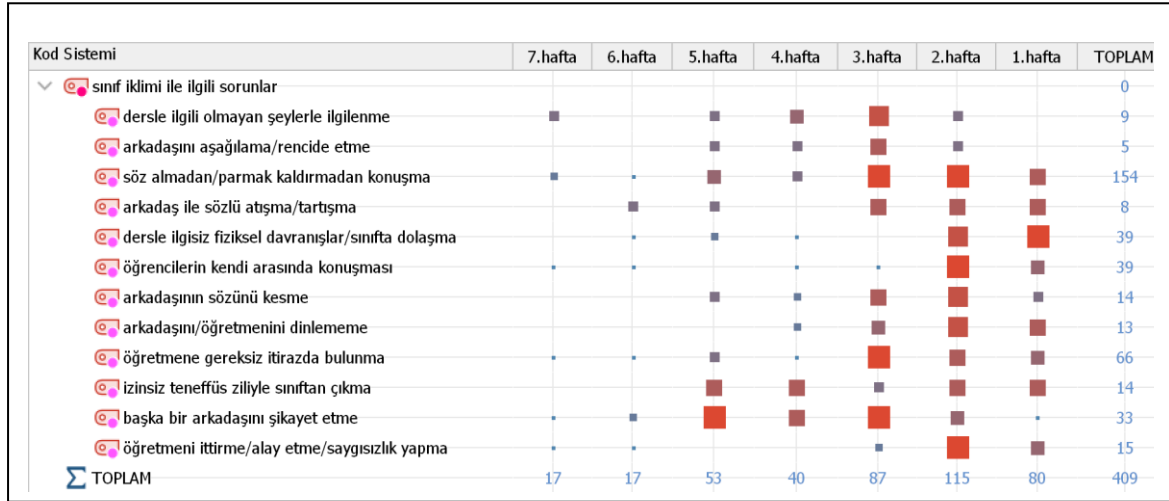
Soru sorma stratejisiyle ilgili olarak, sınıf öğretmeninin sıklıkla farklı sorular sorulmasını ve kopya çekilmemesini vurguladığı gözlenmiştir. Soru örneklerine veya nasıl sorular sorulması gerektiğine dair açıklamalar yapılmamıştır. Kazanımlarda ve ders kitaplarında rastlanılmayan soru sorarken dikkat edilmesi gereken (metnin yapısını ve içeriğine dikkate alma, okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorulara yer verme, yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorma, sorulan soruların kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi) hususlara sınıf gözlemlerinde de rastlanmamıştır.

Özetleme stratejisiyle ilgili olarak, sınıf öğretmeninin öğrencilerin özeti okumalarına odaklandığı, kendi cümlelerini kullanmalarını teşvik ettiği, öğrencilere güzel ya da olmamış şeklinde dönütler verdiği ancak özeti nasıl olması ya da yapılması gerektiği hususunda herhangi bir öğretime yer vermediği görülmüştür. Ders kitabında kazanımların aksine ana fikrin açık bir şekilde sunulması ve tamamen kendi cümlelerinin kullanılması gibi adımlara yer verildiği için sınıfta da bunlar üzerinde durulmuştur. Ancak kazanımlarda ve ders kitabında olduğu gibi gözlem sürecinde de özet hazırlarken dikkat edilmesi gereken (metin yapılarının dikkate alınması, giriş, gelişme ve sonuç yapısının kullanılması, 5N1K sorularının kullanılması, önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesi) adımların açık olarak ifade edilmediği görülmüştür.

Bu bulgular doğrultusunda, strateji kullanım oranının düşük olması ve stratejilerin kullanıldığı sınırlı kısımlarda da strateji kullanımının gerekliliklerinin yerine getirilemiyor oluşu öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bir eğitime ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf İkliminin Tanınmasına Yönelik Durum Tespiti

Strateji kullanımına yönelik durum tespiti amacıyla yapılan gözlemler sürecinde öğrencileri ve sınıf iklimini tanımanın da eylem süreci için önemli bir adım olduğu görülmüştür. Bu yönle yapılan gözlemler boyunca sınıfta birtakım sorunların olduğu gözlenmiştir. Sınıf ikliminin tanınması amacıyla yapılan gözlemlerde ve alınan video kayıtları tekrar incelendiğinde karşılaşılan sorunlar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 13. Gözlem sürecinde karşılaşılan sınıf iklimi sorunlarına dair kod matrisi

Şekil 13'te görüldüğü üzere, sınıfta en çok gözlenen sorun söz almadan veya parmak kaldırmadan konuşulmasıdır. Bu sorunu sınıf öğretmenine gereksiz itirazda bulunma ve karşı gelme sorunu takip etmektedir. Öğrencilerin kendi arasında konuşma, ders esnasında sınıfta dolaşma ve tuhaf hareketlerle arkadaşlarının dikkatini dağıtma gibi dersle ilgisiz fiziksel davranışları ve başka arkadaşlarını şikâyet etme gibi sözel davranışları diğer dikkat çeken sorunlardandır. Ayrıca öğretmeni itirme, öğretmenle alay etme gibi saygısızlık boyutunda yer alan davranışlar da sıklıkla tekrarlanmaktadır. Öğrencilerin sık sık arkadaşlarının sözünü kestiği, arkadaşları ile öğretmenini dinlemediği ve teneffüs zili çalar çalmaz öğretmeni dinlemeksizin sınıftan çıktığı göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ders dışı konularla ilgilendiği ve derse odaklanmadığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin en ufak bir durumda dahi arkadaşlarıyla sözlü atışmaya girdikleri, fırsat bulunca arkadaşlarını aşağıladıkları/rencide ettikleri görülmüştür. Kod matrisinde sınıf iklimi ile ilgili sorunlar açısından haftalık süreç incelendiğinde, zaman ilerledikçe sınıf yönetimine dair sorunların görülme sıklığının azaldığı görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenin bu sınıfın ilk kez öğretmeni olması ve sınıf kurallarını oturtabilmesinin zaman almasıyla açıklanabilir. Uygulama sınıfı her sene bir öğretmen değiştirdiği için ilk haftalarda sınıf kuralları değişkenlik göstermiş ve öğrencilerde kafa karışıklığı yaşanmış olabilir. Ayrıca sınıf öğretmeni araştırmacının katılım gösterdiği ilk haftalarda sınıfa müdahale etmekten

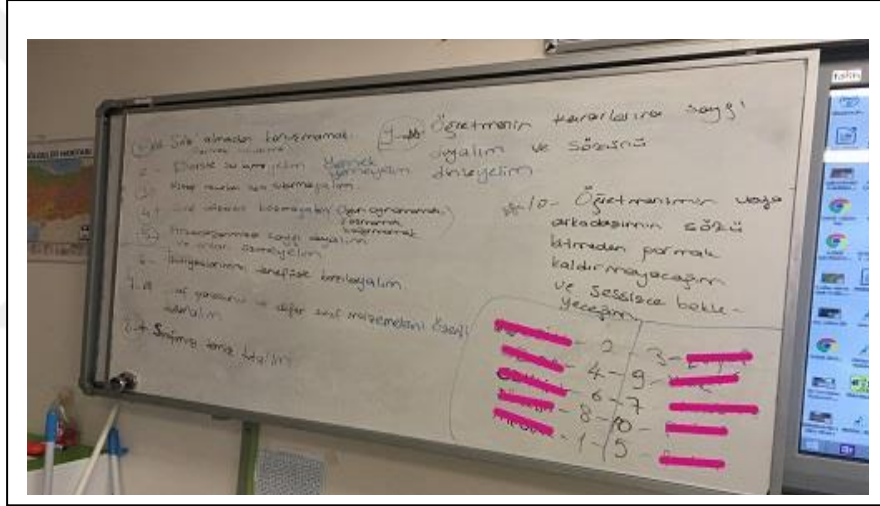
çekinmiş olabilir. Ancak sorunların gözlenme sıklığı haftalar ilerledikçe azalsa dahi, araştırmacının bu sınıfta ders anlatacağı düşünüldüğünde sorunlara yönelik bir çözüm bulunması gerektiği aşikârdır.

Sınıf İklimine Yönelik Uygulamalar ve Durum Tespiti Çalışmaları

Gözlem süreci tamamlandıktan sonra, geçerlik komitesi ile alınan karar doğrultusunda bir haftalık ara tatil (15-20 Kasım 2021) dönüşünde eğitim uygulamalarına başlamadan önce tespit edilen sorunlar çerçevesinde birtakım çalışmalar yürütülmüştür. Öncelikle 26 Kasım 2021 tarihinde öğrencilerle sınıf kurallarının belirlenmesi amacıyla bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tatil sonrasında sınıf öğretmeni ile görüştüğünde öğretmen ilk 2-3 gün uyum ve sınıf kuralları konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Böylece araştırmacı, öğrencilerin okula tekrar uyum sağlaması için etkinliği Cuma günü gerçekleştirmiştir. Araştırmacı günlüğüne *“Bugün sınıf kurallarını belirlemek üzere okula gittim. Öğrencilerle ara tatilde görüşmediğimiz için kuralları nasıl karşılayacakları konusunda biraz tedirginim.”* şeklinde not düşmüştür. Ancak araştırmacı okula gittiğinde tedirginliği gitmiştir. Çünkü ara tatilde sınıf ortamını strateji öğretimine hazırladığı için öğrenciler araştırmacıyı sevinçle karşılamışlar, sınıfa yönelik beğenilerini dile getirmişler ve araştırmacıyı özlediklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine öğrencilerin kendisiyle bağ kurmaya başladığını hisseden araştırmacı oldukça rahatlamıştır. Etkinliklere başlamadan önce daha saygılı, daha başarılı, daha temiz öğrenciler olmaları için kurallar belirleneceği söylenmiştir. Araştırmacı *“Sonrasında da belirlediğimiz kurallara uyacağınıza dair söz vermenizi isteyeceğim.”* demiştir. Öğrenciler hemen *“Söz!”* diye bağırılmışlardır. Öğrencilerin istekli tavırlarından kural belirlenmesi sürecine hazır oldukları fikri uyanmıştır.

Öncelikle beş küme belirlenmiş ve her kümeye iki adet beyaz kâğıt dağıtılmıştır. Daha sonra öğrencilere *“Siz öğretmen olsaydınız sınıfınızın daha başarılı, daha iyi olması için*

nasıl kurallar koyardınız?” sorusu sorulmuştur. Her kümeden dağıtılan beyaz kâğıtlardan birine üç veya dört tane kural yazması istenmiştir. Kurallar yazıldıktan sonra her kümeden seçilen bir sözcü kuralları sesli bir şekilde okumuştur. Kurallar okundukça araştırmacı söylenenleri düzenleyerek, aynı kural varsa birleştirerek ve kuralların olumlu ifadeler içermesine dikkat ederek söylenen kuralları tahtaya yazmıştır. Daha sonra kurallar sesli bir şekilde okunmuş ve sınıf öğretmenin de kurallarla ilgili görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmeni “Öncelikle sınıfı çok iyi gözlemlemiştiniz. Genel sorunlarımız yazıldı ama ben de iki madde eklemek istiyorum.” demiştir. Böylece öğretmenin eklediği son iki madde de yazılarak Şekil 14’te sunulan on maddelik sınıf kuralları belirlenmiştir.



Şekil 14. Öğrencilerle sınıf kurallarının belirlenmesi süreci

Daha sonra kurallar tekrar okunarak öğrencilere kuralların neden yazıldığı, düzeni bozan şeylerin ne olduğu açıklanmıştır. Yazılan 10 maddelik kural listesinden her kümeye 2 madde verilmiştir ve dağıtılan beyaz kâğıtlara bu kuralları yazarak boyamaları istenmiştir. Her grubun üyeleri ile görüşülerek yazma, çizme ve boyama konusunda gruptaki herkesin sorumluluk alması ve gerektiğinde rollerin değiştirilmesi sağlanmıştır. Grup arkadaşları tarafından yapamıyorsun denildiği için üzülen ve köşede bekleyen bir öğrenciden araştırmacı boş bir kâğıda “sınıf kuralları” yazarak boyamasını istemiştir. Süreç tamamlandıktan sonra Şekil 15’te görüldüğü şekilde hazırlanan kurallar öğrencilerin

yardımları ile araştırmacı tarafından duvara asılmıştır. Öğrenciler makas tutarak, bant keserek, kâğıtları hazırlayarak araştırmacıya yardımcı olmuşlardır.



Sekil 15. Sınıf kuralları köşesi

K2 isimli öğrencinin “Öğretmenim iyi ki geldiniz. Hiç böyle etkinlikler yapmıyorduk, çok sıkılıyorduk.” demesi öğrencilerin aktif katılabildikleri çalışmalardan mutlu oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin sorunlarından birisi olan öğretmene itiraz etme durumu bu derste yaşanmamıştır. Öğrenciler yapılan etkinliğe uyum sağlamışlar ve verilen görevleri reddetmemişlerdir. Etkinlik öncesinde sınıfın dikkatinin çabucak dağılması ve öğrencilerin kendi aralarında konuşması araştırmacıyı tedirgin etse de kural koyma sürecinin hep birlikte tamamlanmasının kuralların içselleştirilmesini sağlayacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin “Bu kural bizim grubumuzun maddesiydi.” diyerek bazı kuralları sahiplenmeleri bu durumu desteklemektedir. Bu çalışmanın öğrenciler ve araştırmacı arasında bir alışma süreci olduğu ve uygulamalar başlamadan yapılan bu tarz çalışmaların aradaki bağı kuvvetlendirdiği düşünülmektedir. Araştırmacının günlüğüne “Sınıfla enerjimizin tuttuğunu hissettim bugün. Beni sevdiklerini hissediyorum ve bu beni çok mutlu ediyor.” yazması bu görüşü destekler niteliktedir.

Sınıf kurallarının belirlenmesinden sonra öğrencilerin araştırmacı ile kurdukları bağı kuvvetlendirmek, sesli düşünmeyi deneyimlemelerini sağlamak ve okuduğunu anlama

stratejilerini informal kullanım durumlarını belirlemek amacıyla eğitim uygulamaları öncesinde 1 Aralık ve 10 Aralık 2021 tarihlerinde iki kez resimli çocuk kitabı okuma etkinliği yapılmıştır. İlk etkinlikte “Semih’in Öfkesi” adlı resimli çocuk kitabı okunmuştur. Araştırmacı öncesinde öğrencilerin stratejiler ile ilgili durumlarını tespit edebilmek için kitapla ilgili; “Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Neden böyle düşündün?”, “Sizce Öfke ne yapmış olabilir? Neden?”, “Okuduğumuz kitabın size hatırlattığı bir şey var mı?”, “Semih’in yaşadığı yerdeki komşuları nasıl kişiler olabilir?”, “Okuduğumuz kitapla ilgili 3 soru yazınız.”, “Okuduğumuz kitabı kim özetlemek ister?” gibi sorular hazırlamıştır.

Sınıf kuralları tekrar edildikten sonra, araştırmacı okuma köşesindeki sandalyeye oturmuştur. Öğrencilerin de birer minder alarak çevresine oturmasını sağlamıştır (Şekil 16). Öncelikle araştırmacı kitabın kapağındaki ve iç sayfadaki resimleri ve kitabın adını göstererek “Bu kitap ne anlatıyor olabilir?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrenciler resimden ve başlıktan yola çıkarak öfke, öfke kontrolü gibi konuları içeren açıklamalar yapmışlardır. Sadece K3 isimli öğrenci kapak sayfasındaki öfke çizimini saça benzetmiştir. K3 “Saçları çok büyük ve kabarık olduğu için saçlarına şekil veremiyor, herkes onunla dalga geçiyor ve o da öfkeleniyor olabilir” demiştir. K3’ün saçları çok gür, kıvrıkcık ve kabarık olduğu için burada kendi hislerini ve kaygılarını yansıttığı düşünülmektedir.



Şekil 16. “Semih’in öfkesi” isimli resimli çocuk kitabını okurken okuma köşesindeki yerleşim

Araştırmacı 14. sayfada “*Semih’in yaşadığı yerdeki komşuları nasıl kişiler olabilir?*” sorusunu sorduğunda öğrenciler “*Komşuları hayvanlar olabilir çünkü camda hayvanlar var.*”, “*Komşuları meraklı kişiler olabilir çünkü cama çıkmışlar.*”, “*Komşuları hayvansever olabilir çünkü camda hayvanlar var.*”, “*Komşuları anlayışlı kişiler olabilir çünkü öfkenin yaramazlıklarına tepki vermemişler.*” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler çıkarımlarının gerekçesi olarak metindeki görseller, yazılar gibi ipuçlarına yer vermişlerdir. Bu ipuçlarından yola çıkarak sınırlı çıkarımlar yapmış olsalar da yaptıklarının çıkarım olduğu ve çıkarım stratejisinin gereklilikleri konusunda öğrencilerin farkındalıklarının olmadığı düşünülmektedir. Kitap okunmaya devam edilirken araştırmacı 16. sayfada “*Sizce Öfke burada ne yapmış olabilir? Neden?*” sorusunu sorduğunda bazı öğrenciler görselden yola çıkarak doğru tahminde bulunurken, bazıları da oldukça ilgisiz şeyler söylemiştir. Araştırmacının “*Okuduğumuz kitabın size hatırlattığı bir şey var mı?*” sorusunu sorduğunda öğrenciler kardeşleriyle yaşadıkları sorunları, parkta yaşadıkları sorunları vb. anlatarak örnekler vermişlerdir. Bu anlatımlarda öğrencilerden öfkelenmesine değinenler olduğu gibi sadece olayı anlatıp bırakanlar da gözlenmiştir. Öğrenciler zayıf da olsa bağlantı kurabilseler dahi kurdukları bağın türüne dair bir ifade kullanmamışlardır. Araştırmacı “*Okuduğumuz kitapla ilgili üç soru yazınız.*” dediğinde öğrenciler soru yazmakta zorlanmışlardır. Soruların içeriği ve soru sorarken dikkat edilmesi gereken unsurlar yerine kaç adet soru sorulacağına odaklanmışlardır. Araştırmacı kitap bittikten sonra “*Okuduğumuz kitabı kim özetlemek ister?*” sorusunu yönelttiğinde ise iki öğrenci kitabı olduğu gibi anlatmıştır. Bu öğrenciler önemli noktalardan ziyade ayrıntılara çok yer vermişler ve akıllarında kalan her şeyi anlatmaya çabalamışlardır. Özetlerini yazmaları istendiğinde öğrenciler “*Nasıl özetleyeceğiz?*”, “*Aklımızda kalanı mı yazacağız, her şeyi mi anlatacağız?*” gibi sorular sormuşlardır. Araştırmacı durum tespiti sürecini etkilememek amacıyla bildikleri ya da daha önce öğrendikleri şekilde yazmalarını istemiştir. Yazılan özetlerin gelişigüzel olduğu ve olay bütünlüğünü tam olarak yansıtmadığı görülmüştür. Bazı öğrenciler ilk kez özet yazdıklarını dile getirmişlerdir.

Yapılan etkinlik esnasında öğrenciler araştırmacının kitap okuyuşundan, ses ve mimiklerinden oldukça etkilenmişlerdir. Sıklıkla “*Öğretmenim ne güzel okuyorsunuz*” diyerek beğenilerini dile getirmişlerdir. Bu durum araştırmacının etkinlik boyunca öğrencilerin dikkatini üzerinde tutabilmesini sağlamıştır. Etkinliğin okuma köşesinde yapılması öğrencilerin oldukça dikkatlerini çekmiştir. Ancak öğrenciler arasında yer bulma, minder alma, kalem alışverişi gibi konularda gereksiz konuşmalar yaşanmıştır. Ayrıca etkinlik süresince öğrenciler “*Ayağım uyuştı*”, “*Dizim ağrıdı*” gibi sözlerle sık sık rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler özet yazarken etkinliğe sıralarında devam etmişlerdir. Bu durum araştırmacının okuma köşesini kullanma durumu üzerinde yeniden düşünmesi gerektiğini göstermektedir.

Ders bitiminde sınıf öğretmeni ile okuduğunu anlama stratejileri üzerine bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmene Ek 20’de sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorulmuştur. Otuz dakika süren görüşme sonucunda, öğretmenin okuduğunu anlama stratejilerinin ne olduğunu bilmediği, bunları sınıfında kullanmadığı ve bu stratejileri öğrenmek amacıyla bu çalışmaya katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen okuduğunu anlamayı geliştirme noktasında fazlasıyla fiziksel koşullara (oturma tarzı, dik duruş vb.) odaklanan, okumada sadece seslendirmenin düzeltilmesi ile anlamının da gelişeceğini düşünen bir görüştedir. Bunun sebebi olarak üniversitede böyle öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğretmen, araştırmacının okuma köşesindeki sınıf yönetiminden, kitap okuma tarzından, sınıftaki öğrencilerin hepsini aktif hale getirmesinden memnun olduğunu dile getirmiştir. Bu durum araştırmacının sınıf öğretmeni ile iş birlikli şekilde çalışma isteğini, sınıfa ve öğretmene yeni bir şeyler katabileceğine olan inancını arttırmıştır.

10 Aralık 2021 tarihinde yapılan ikinci resimli çocuk kitabı okuma etkinliğinde “*Penguenler Uçamaz*” isimli resimli çocuk kitabı okunmuştur. Öncelikle sınıf kuralları tekrarlanmıştır. Bu süreçte ilk etkinliğe benzer şekilde öğrenci tepkilerini akmak için kitabı okumadan önce, okurken ve okuma sonrasında öğrencilere “*Bu kitabın konusu ne*

olabilir?”, “Derya kendine gülündüğünde ne hissetmiş olabilir?”, “Sizin iyi olmadığınız ama bir arkadaşınızın iyi olduğu bir özelliğiniz var mı?”, “Bu kitabın başlığını değiştirecek olsak ne yazardınız?” gibi sorular sorulmuştur. Öncelikle araştırmacı “Kitabın kapağındaki resimlere bakalım. Bu kitabın konusu ne olabilir?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrenciler kitabın kapağındaki resimden, kapakta yazılanlardan ve başlıktan yola çıkarak kitabın konusuyla ilgili tahminlerde bulunmuşlardır. Daha sonra araştırmacı “Derya kendine gülündüğünde ne hissetmiş olabilir?” sorusunu sorduğunda öğrencilerden K2 “Kendini kötü hissetmiştir. Ben de böyle hissetmişim okulda.” demiştir. Ancak kitaptaki olay ile kendi yaşadığı olay arasındaki bağlantıyı açıklamamıştır, duygularını tam olarak ifade etmemiştir. Araştırmacı “Hepimizin farklı farklı özellikleri, yetenekleri var. Sizin iyi olmadığınız ama bir arkadaşınızın iyi olduğu bir özelliğiniz var mı?” sorusunu sorduğunda öğrenciler kendilerinin yapamadığı ve arkadaşlarının yapabildiği özellikleri açık bir şekilde söyleyebilmiştir. Öğrencilerin bu şekilde duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşması hedeflenen bir durumdur. Kitap tamamlandıktan sonra araştırmacı “Bu kitabın başlığını değiştirecek olsak ne yazardınız?” sorusunu sorduğunda öğrencilerden K4 “kimse yapamadığı işlerle dışlanmamalıdır” şeklinde cümle kurmuştur. Araştırmacı başlığın iki-üç kelimeyi geçmemesi ve okunan kitabı yansıtmaması gerektiğini açıklamıştır. Öğrenciler “Dostluk, Derya ve Deniz’in hikâyesi, İyi Dostlar, Penguenler Yüzebilir” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler anlamlı ve yeni bir başlık söylemekte, söyledikleri başlığı bir temele dayandırmakta zorlanmışlardır. Araştırmacı “Bir önceki derste okuduğumuz kitapla ilgili sorular sormuştunuz. Şimdi iyice bir düşünelim. Öğretmen olduğunuzu düşünmenizi ve kitapla ilgili sınıfa soru sormanızı istiyorum.” demiştir. Örneğin, K4 “Derya ile neden alay etmişler?” sorusunu sormuştur, E6 “Derya uçamadığı için” cevabını vermiştir. E2 “Deniz neden suya girdiğinde atkısı kayboldu?” sorusunu sormuştur ve sorusunu kendisi cevaplayamamıştır. K1 “Akşama nasıl bir ziyafet çekmişlerdir?” sorusunu sormuştur. E1 “Balıkçının filesindeki balıklarla çekmişler.” demiştir. E5 “Metnin ana fikri nedir?” diye sormuştur. E3 cevap olarak “bence ana fikir

büyük dostluk” demiştir. K1 “İnsanların yaptıkları ve yapamadıklarıyla dalga geçmemeliyiz.” diye cevaplamıştır. Sorulara ve verilen cevaplara bakıldığında genelde yüzeysel ve metin içi sorular sorulduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler soru sorarken yönergeleri eksik ifade etmişlerdir ve ana fikir sorusunu cevaplamakta zorlanmışlardır. Ana fikirle ilgili soruya verilen cevapların tam bir yargı içermediği konuyu ya da başlığı belirten ifadeler şeklinde olduğu gözlenmiştir.

Daha sonra eğitim uygulamalarındaki etkinliklerde kullanılabileceği ve öğrencilerin bilmiyor olabileceği düşünülerek, öğrencilerin film afişi konusunda deneyim kazanması amacıyla okunan kitapla ilgili film afişi etkinliğine geçilmiştir. Öncelikle öğrenciler beş gruba ayrılmışlardır. Her gruba bir adet beyaz kâğıt ve beraberinde boyalar verilmiştir. Öğrencilerden okudukları kitapla ilgili film afişi hazırlamaları istenmiştir. Öğrencileri daha istekli hale getirmek amacıyla hazırlanan film afişlerinin sınıfta oylamaya sunulacağı belirtilmiştir. Tahmin edildiği üzere öğrencilerin film afişinin nasıl hazırlanacağını bilmedikleri gözlenmiştir. Araştırmacı film afişinin başlık, yazar, seslendiren gibi ifadeler içermesi gerektiğini; afişte kitabın konusunu veya karakterlerini yansıtacak görseller bulunabileceğini açıklamıştır. Açıklamadan sonra her grup okunan kitapla ilgili film afişini hazırlamıştır. Etkinliğin sonunda afişler oylanarak sıralanmış ve Şekil 17’de görüldüğü üzere bu sırayla panoya asılmıştır.



Şekil 17. Film afişi etkinliğinin panoda sunumu

Öğrencilerin bu çalışmada derse katılım konusunda oldukça istekli oldukları ve aktif bir şekilde istenenleri yerine getirdikleri görülmüştür. Grup çalışması içeren bu etkinlik ilerleyen haftalarda yapılacak grup çalışmaları için araştırmacının hazırlıklı olması gereken durumları görmesi açısından faydalı olmuştur. Örneğin, bazı öğrenciler grup çalışması yapılırken grupla iletişim kurma, grup üyelerine saygı gösterme, görev ve sorumlulukları yerine getirme gibi noktalarda problem yaşamışlardır. Öğrenciler ikili ilişkilerde sorun yaşadıkları arkadaşlarıyla grup çalışmasını sürdürmekte de zorlanmaktadır. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilere karşı gelişen negatif tutumun ve bahsedilen diğer aksaklıkların giderilmesine yönelik alınacak tedbirlerin, etkinliklerin gerçekleştirilmesi açısından olduğu kadar sınıf içi dengeler ve paylaşımlar açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Resimli Çocuk Kitaplarıyla Strateji Kullanımının Tespiti

13-17 Aralık 2021 tarihlerinde uygulama sınıfı Covid salgını sebebiyle karantinaya alınmıştır. Karantina süreci tamamlandıktan sonra 24 Aralık 2021 tarihinde araştırmacı, okuduğunu anlama stratejileri kullanım durumlarını görmek amacıyla Ek 9’da sunulan strateji kullanım formlarını öğrencilere uygulamıştır. Öğrencilerden dağıtılan “Sihirbaz Tavşan” kitabı üzerinden formlarını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin strateji kullanım formları, strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelenmiş olup Tablo 6’da formların belirlenen strateji kriterlerini karşılama durumlarına ilişkin değerlere yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Durum Tespiti Formlarının Strateji Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler

Strateji	Kriter	Gözlenme Durumu	Genele Oranı	Öğrenci Sayısı	Düzy
Tahmin	1.a. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanır.	14	%82,35	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		0	-		İyi
	1.b. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullanır.	0	-	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		6	%35,29		Orta
		5	%29,41		İyi

	1.c. Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.	17 0 0 0	%100 - - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
Bağ Kurma	2.a. Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurar. (<i>Text to self</i>)	11 3 3 0	%64,71 %17,65 %17,65 -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	2.b. Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) arasında bağ kurar. (<i>Text to text</i>)	17 0 0 0	%100 - - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	2.c. Okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurar. (<i>Text to World</i>)	17 0 0 0	%100 - - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	3.a. Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate alarak özetler.	1 16 0 0	%5,88 %94,12 - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
Özetleme	3.b. Giriş, gelişme ve sonuç yapısını bilir ve kullanır.	3 10 4 0	%17,65 %58,82 %23,53 -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	3.c. Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını bilir ve kullanır (kim? Ne? Ne zaman? Nerede? Nasıl? Niçin?)	17 0 0 0	%100 - - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	3.d. Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilir.	1 15 1 0	%5,88 %88,24 %5,88 -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	3.e. Ana fikri açık bir şekilde verir.	13 2 2 0	%76,47 %11,76 %11,76 -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	3.f. Tamamen kendi cümlelerini kullanır.	17 0 0 0	%100 - - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
Çıkarım	4.a. Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır.	7 8 2 0	%41,18 %47,06 %11,76 -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	4.b. Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır.	17 0 0 0	%100 - - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	4.c. Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir.	17 0 0 0	%100 - - -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	4.d. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.	1 6 10 0	%5,88 %35,29 %58,82 -	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
Metin	5.a. Hikâye edici metin yapılarını	7	%41,18	17	Gözlenmedi

Yapıları	bilir.	10	%58,82	17	Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
5.b. Bilgilendirici metin yapılarını bilir.		12	%70,59	17	Gözlenmedi
		5	%29,41		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
5.c. Anahtar kelimeleri tanır ve kullanır.		17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
5.d. Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan grafik örgütleyicileri kullanabilir.		17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
Soru Sorma	6.a. Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		5	%29,41		Yetersiz
		12	%70,59		Orta
		0	-		İyi
	6.b. Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		13	%76,47		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		0	-		İyi
	6.c. Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		12	%70,59		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		2	%11,76		İyi
	6.d. Sorduğu soruları kontrol eder, değerlendirir ve düzenler. Kendine ne kattığını düşünür.	17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi

Tablo 6 incelendiğinde, tahmin stratejisinin kriterlerinden ön bilgi kullanımının öğrencilerin (n=17) %82,35’inde gözlenmediği, %11,76’sında yetersiz ve %5,88’inde orta düzeyde gözlemlendiği; ipucu kullanımının öğrencilerin %35,29’unda yetersiz, %35,29’unda orta ve %29,41’inde iyi düzeyde gözlemlendiği; tahminlerin kontrolünün yapılması hususunun öğrencilerin hiç birinde gözlenmediği görülmektedir. Bağ kurma stratejisi kriterlerinden okunan metinle kendi yaşantısı arasında bağ kurmanın öğrencilerin %64,71’inde gözlenmediği, %17,65’inde yetersiz ve %17,65’inde orta düzeyde gözlemlendiği; okunan metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler ve önceden bilinen konular arasında bağ kurmanın öğrencilerin hiç birinde gözlenmediği görülmektedir. Özetleme stratejisi kriterlerinden metin yapılarını dikkate almanın öğrencilerin %5,88’inde gözlenmediği, %94,12’sinde ise yetersiz düzeyde gözlemlendiği; giriş-gelişme-sonuç yapısını kullanmanın

öğrencilerin %17,65'inde gözlenmediği, %58,82'sinde yetersiz ve %23,53'ünde orta düzeyde gözlendiği; 5N1K sorularının ve kendi cümlelerinin kullanımının öğrencilerin hiç birinde gözlenmediği; önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesinin öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %88,24'ünde yetersiz ve %5,88'inde orta düzeyde gözlendiği; ana fikrin verilmesinin öğrencilerin %76,47'sinde gözlenmediği, %11,76'sında yetersiz ve %11,76'sında orta düzeyde gözlendiği görülmektedir. Çıkarım stratejisi kriterlerinden ipucu kullanımının öğrencilerin %41,18'inde gözlenmediği, %47,06'sında yetersiz ve %11,76'sında orta düzeyde gözlendiği; ön bilgilerin kullanımının ve ön bilgilerle ipuçlarının birleştirilmesinin öğrencilerin hiç birinde gözlenmediği; çıkarımlara kanıtlar sunulmasının öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %35,29'unda yetersiz ve %58,82'sinde orta düzeyde gözlendiği görülmektedir. Metin yapıları stratejisi kriterlerinden hikâye edici metin yapılarının bilinmesinin öğrencilerin %41,18'inde gözlenmediği ve %58,82'sinde yetersiz düzeyde gözlendiği; bilgilendirici metin yapılarının bilinmesinin öğrencilerin %70,59'unda gözlenmediği ve %29,41'inde yetersiz düzeyde gözlendiği; anahtar kelimelerin ve grafik örgütleyicilerin kullanımının öğrencilerin hiç birinde gözlenmediği görülmektedir. Soru sorma stratejisi kriterlerinden metnin yapısına ve içeriğine dikkat edilmesinin öğrencilerin, %29,41'inde yetersiz ve %70,59'unda orta düzeyde gözlendiği; okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorulmasının öğrencilerin, %76,47'sinde yetersiz ve %23,53'ünde orta düzeyde gözlendiği; yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorulmasının öğrencilerin %70,59'unda yetersiz, %17,65'inde orta ve %11,76'sında iyi düzeyde gözlendiği ancak sorulan soruların kontrolü ve düzenlenmesinin öğrencilerin hiç birinde gözlenmediği görülmektedir.

Durum tespiti tutanağındaki “Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? / Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 18’de görüldüğü üzere “*Sihirbazlıkla ilgili şeyleri anlatıyor ve herkes istediği mesleği yapabilir. / Çünkü sihirbazlığı gösteren bir kitap o yüzden böyle düşündüm.*”, “*Tavşan bilmeden en çok sevdiği arkadaşını kaybetti sihir yaparak. / Bu kitap benim arkadaşımı düşündürdü.*”, “*Bence tavşan bir gösteri ayarlayıp*

sihirbazlık yapıyor. / Çünkü kitabın ön kapağında sihirli tavşan olduğu için.” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler kitabın ön kapağındaki görsellerden hareketle tahminlerde bulunurken tahmin stratejisinin ipuçlarını kullanma adımı gerçekleştirilmektedir. Ancak bu tahminler öğrenciler tarafından okuduğunu daha iyi anlamak amacıyla bir strateji olarak ele alınmamaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu tahmin stratejisinin ön bilgilerden faydalanma adımını gerçekleştirememişlerdir. Ayrıca öğrencilerin hiçbirinde yapılan tahminin kontrolüne yönelik bir adım gözlenmemiştir.

1. Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir?

Tavşan bilmeden önce sihirli arkadaşını kaybetti. Sihir yaparak.

2. Neden böyle düştün?

Bu kitap benim arkadaşlarımı düşündürdü.

1. Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir?

Sihirbazlık ile ilgili fantezi anlatıyor ve herkesin istediği
medya, güzellik, başarıları anlatıyor.

2. Neden böyle düştün?

Çünkü Sihirbazlık gösteren bir kitap gözünden geçse
düşünürüm.

1. Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir?
Bençe taşın bir gösteri yapıyor şifreli

2. Neden böyle düşündün?
Çünkü kitabın ön kapagında ve arka şifreli taşın olduğu isin.

Şekil 18. Durum tespiti tutağı- Tahmin stratejisi kullanımı örnekleri

Durum tespiti tutanağındaki “Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı? / Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 19’da görüldüğü üzere “Ben ve kardeşim yolda giderken bir tane abi bize hediye verdi. / Ben çok mutlu oldum.”, “Bana çok meraklı ve sabırsız olduğumu hatırlattı. / Çünkü bana bunu hatırlattı.”, “Hiçbir şeyi karşılıklı alamayacağımız aklıma geldi. / Çünkü bir şeyin karşılıklı alınmaz.” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler kitaptaki durumlarla kendi yaşantıları arasında nadiren de olsa ilişki kurmuşlardır. Bu durum bağ kurma stratejisinin kendi hayatımız ile bağ kurulması (text to self) adımı kapsamındadır. Ancak öğrencilerin sorulan sorudan hareketle bağ kurmak yerine çıkarım yapmaya yöneldikleri gözlenmiştir. Kurulan bu bağlantılar da öğrenciler tarafından okuduğunu daha iyi anlamak amacıyla bir strateji olarak ele alınmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin okunan kitapla daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) arasında bağ kurulması (text to text) ve önceden bilinen başka konular ile (dünya ile) bağ kurulması (text to world) adımlarını gerçekleştiremediği görülmektedir.

3. Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı?
İki bir... sevgi... karşılıklı... olmayacağıma... okuma geldi.

4. Neden böyle düşündün?
Çünkü birşeyin karşılıklı alınması.

1

3. Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı?
Beni çok meraklı... okudum... hatırlattı... sevinçliyim... hatırlattı.

4. Neden böyle düşündün?
Çünkü ben onu hatırlattı.

1

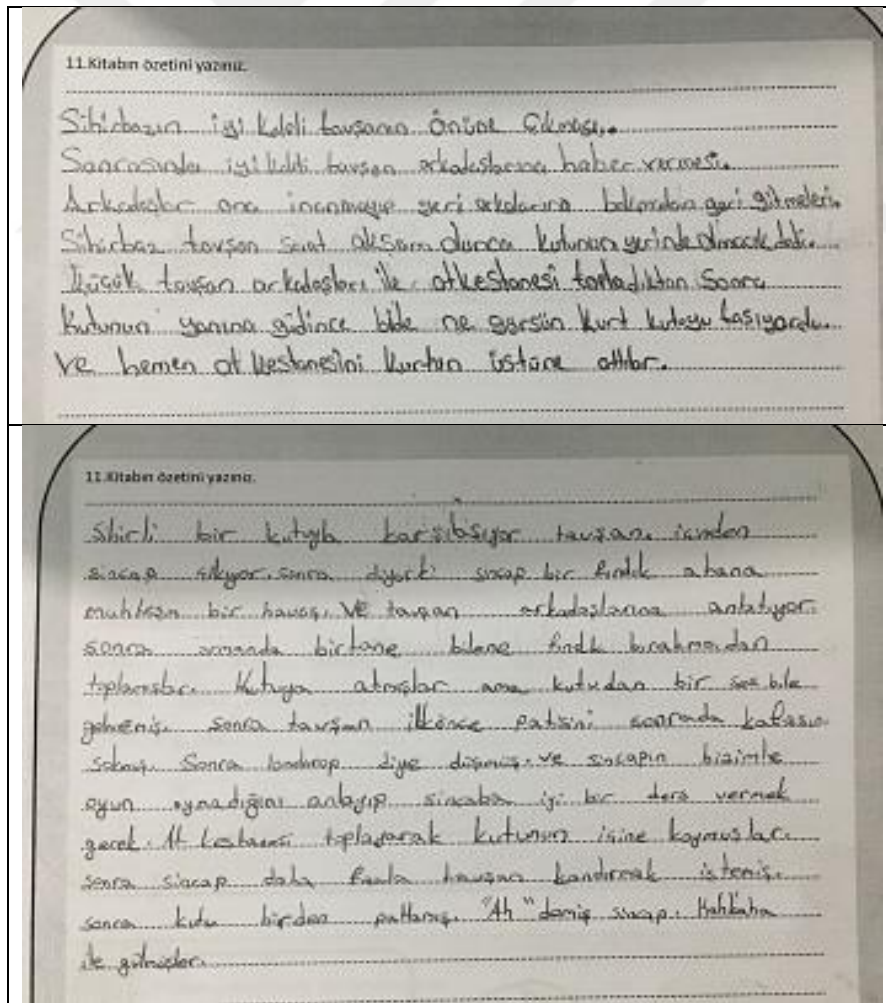
3. Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı?
Ben ve kardeşim yolda giderken bir kene dişi bize hediye verdi.

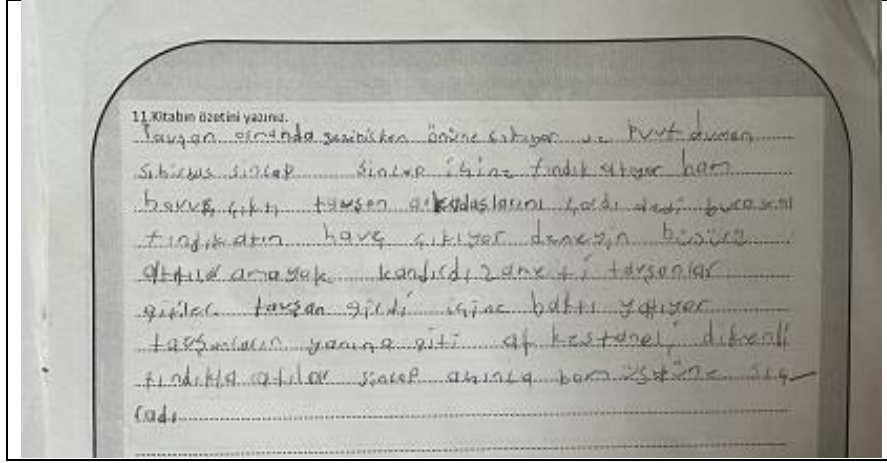
4. Neden böyle düşündün?
Ben çok çoklu okudum.

1

Şekil 19. Durum tespiti tutağı- Bağ kurma stratejisi kullanımı örnekleri

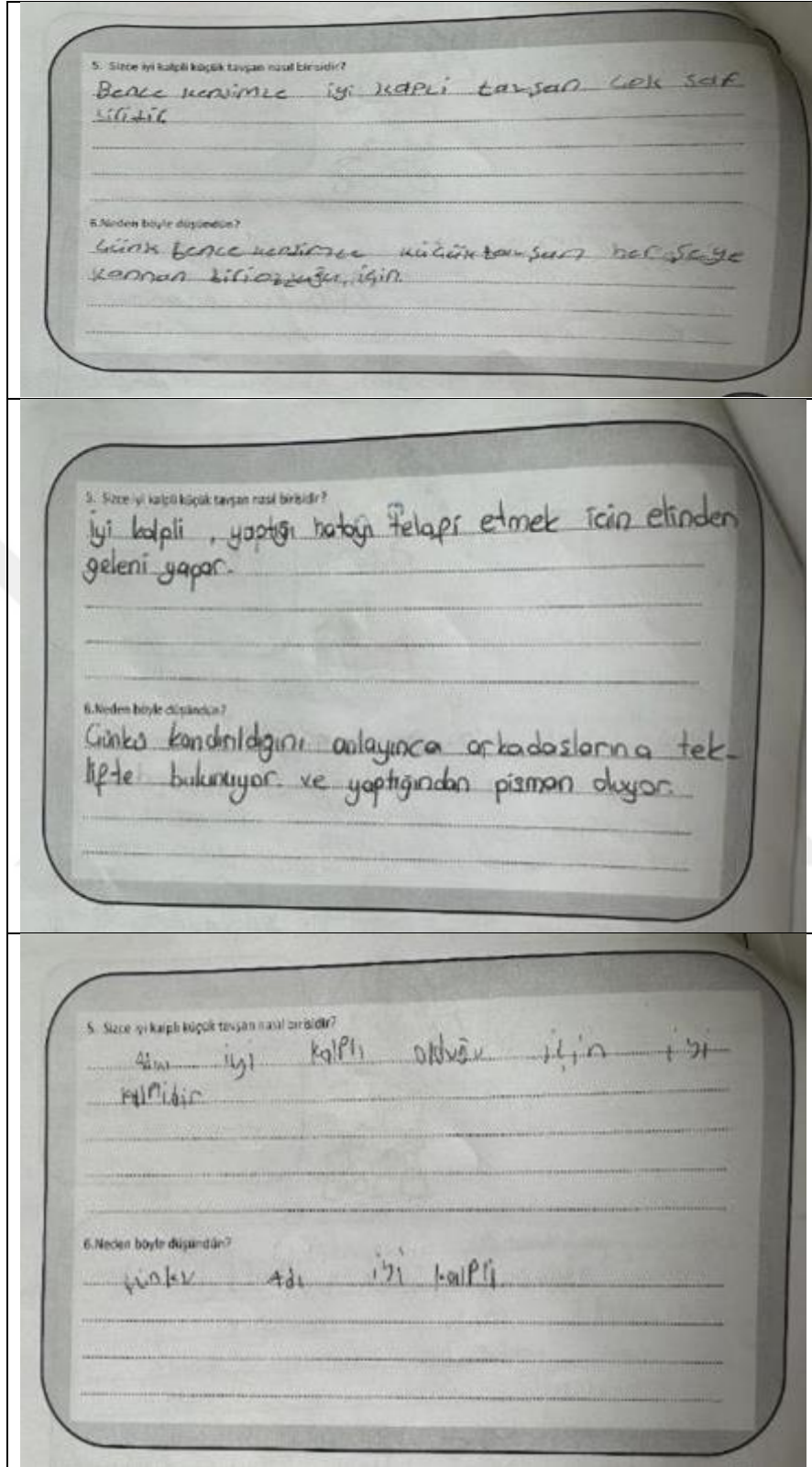
Durum tespiti tutanağındaki “Kitabın özetini yazınız. Özet yazarken nelere dikkat ettiniz.” sorusuna öğrenciler Şekil 20’deki cevapları vermişlerdir. Ayrıca özet yazarken dikkat ettikleri hususlara “Noktaya virgüle dikkat ettim.”, “Anlamlı olmasına dikkat ettim.”, “Noktalama işaretlerine dikkat ettim. Yazım yanlış yapmadım.”, “Hatırladığım yere kadar yazdım ve kafadan atmadım. Ve noktalama işaretlerine. Ve cümleye başlarken büyük başlarım.” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin okuduklarını özetlemeye çalıştıkları, ancak özet hazırlarken dikkat edilmesi gereken metin yapılarının dikkate alınması, giriş, gelişme ve sonuç yapısının kullanılması, 5N1K sorularının kullanılması, önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesi, ana fikrin açık bir şekilde sunulması ve tamamen kendi cümlelerinin kullanılması gibi adımları gerçekleştirmekte yetersiz kaldıkları görülmektedir.





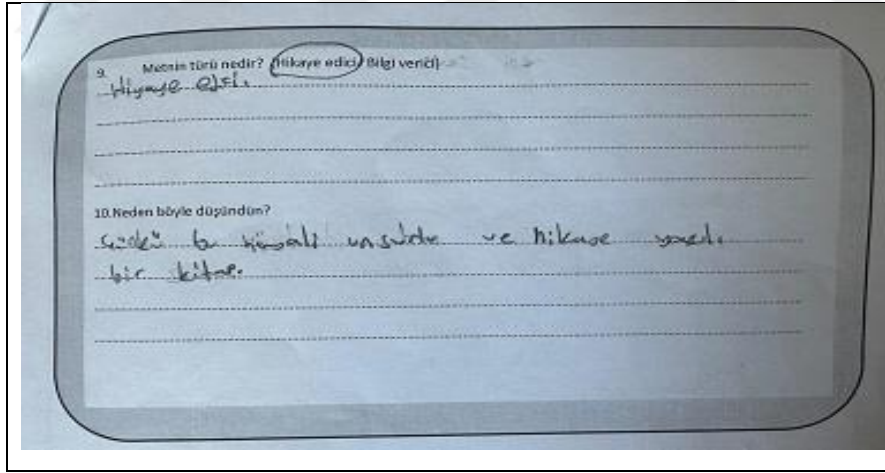
Şekil 20. Durum tespiti tutağı- Özetleme stratejisi kullanımı örnekleri

Durum tespiti tutanağındaki “Sizce iyi kalpli küçük tavşan nasıl birisidir? / Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 21’de görüldüğü üzere “Adı iyi kalpli olduğu için iyi kalplidir. / Çünkü adı iyi kalpli.” “Bence kendimce iyi kalpli tavşan çok saf biridir. / Çünkü bence kendimce küçük tavşan her şeye kanan biri olduğu için.”, “İyi kalpli, yaptığı hatayı telafi etmek için elinden geleni yapar. / Çünkü kandırıldığını anlayınca arkadaşlarına teklifte bulunuyor ve yaptığından pişman oluyor.” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin okudukları ile ilgili çıkarım yaparken metindeki ipuçlarını nadiren de olsa kullandıkları, çıkarımlarını kanıtlara dayandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Ancak öğrenciler tarafından ileri sürülen gerekçelerin önemli bir kısmı bundan uzaktır. Sadece isminden dolayı böyle olduğuna dair açıklamalar bunu göstermektedir. Öte yandan öğrenciler çıkarım yaparken dikkat edilmesi gereken ön bilgilerin kullanılması, ön bilgiler ile ipuçlarını birleştirerek çıkarımlarda bulunulması gibi adımları gerçekleştirmekte yetersiz kalmışlardır.



Şekil 21. Durum tespiti tutağı- Çıkarım stratejisi kullanımı örnekleri

Durum tespiti tutanağındaki “Metnin türü nedir? (Hikâye edici / Bilgi verici) Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 22’de görüldüğü üzere “*Hikâye edici. / Çünkü sihirbaz diye bir şey yok.*”, “*Hikâye edici. / Çünkü bu hayali unsurlu, hikâye edici bir kitap.*”, “*Bilgi verici. / Çünkü en sonunda sincap açınca kestaneler üstüne sıçırıyor. Neden çünkü diyor ki böylelere inanma.*” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerini ayırt edebilmekte fakat metin türlerinin yapılarına dair farkındalıkları bulunmamaktadır. Metnin türünü belirleme sonrası “Neden böyle düşündün?” sorusuna verilen cevaplar ve metin yapılarına dair detaylı bir anlatıma yer verilmemesi bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Öğrenciler hikâye edici metinlerin konusu, olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinmemiş ve bilgilendirici metin yapılarından söz etmemişlerdir. Ayrıca metin yapılarında kullanılan anahtar kelimelere ve ihtiyaç halinde grafik örgütleyicilerin nasıl kullanılacağına dair detaylarda da yetkin değildirler.

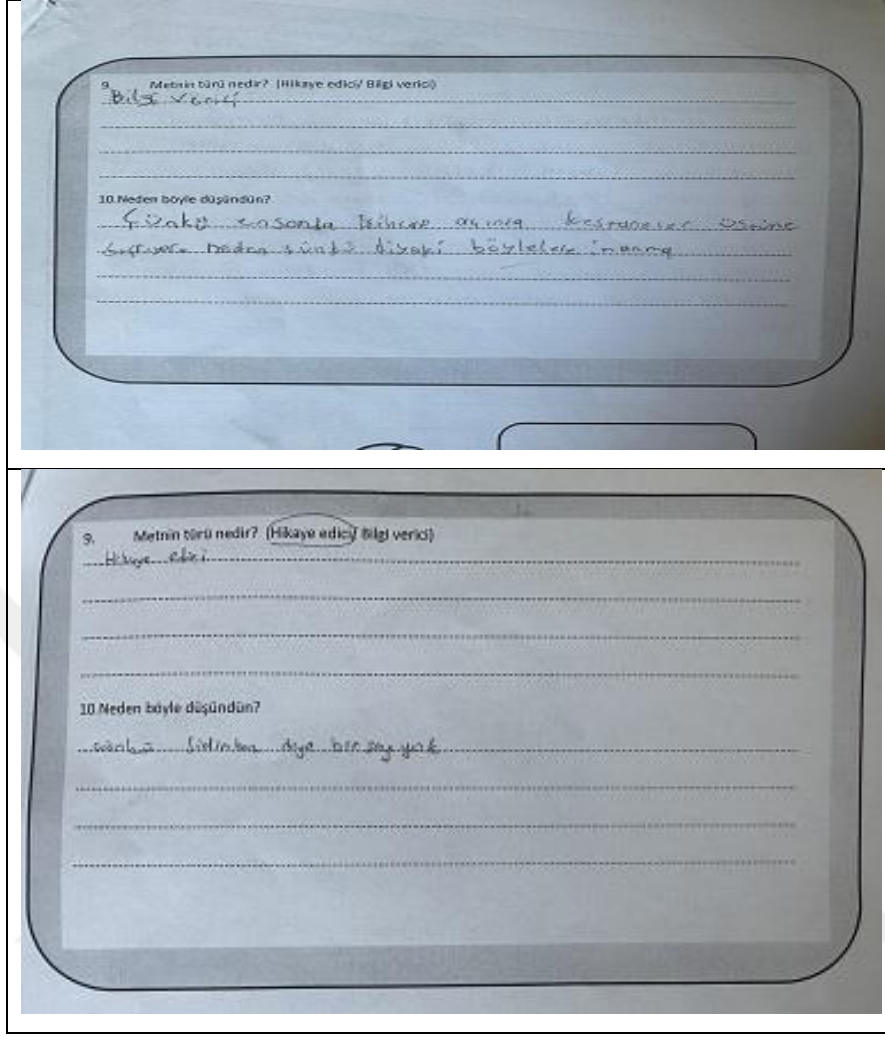


9. Metnin türü nedir? (Hikâye edici / Bilgi verici)

Hikâye edici

10. Neden böyle düşündün?

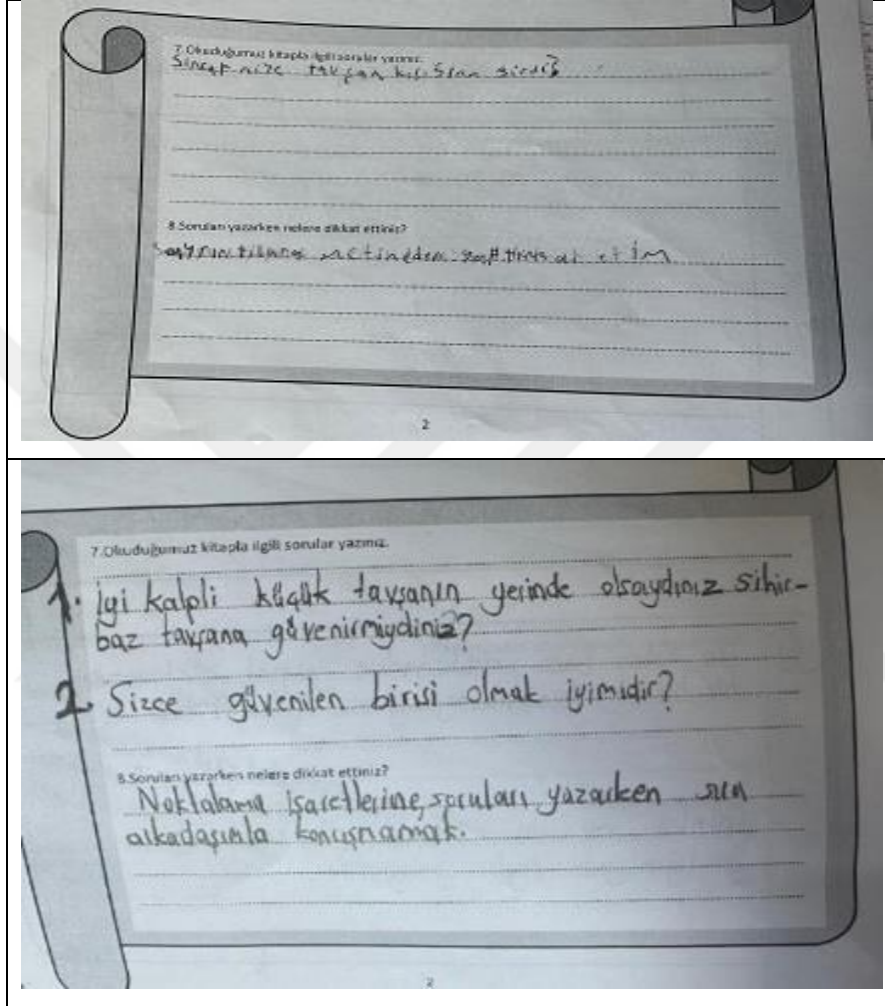
Çünkü bu hayali unsurlu ve hikâye edici bir kitap.

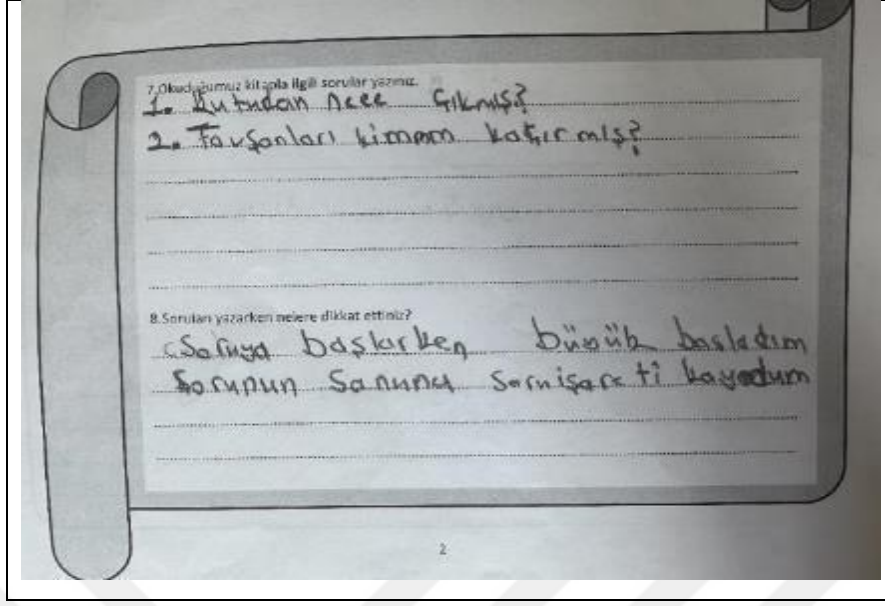


Şekil 22. Durum tespiti tutağı- Metin yapıları stratejisi kullanımı örnekleri

Durum tespiti tutanağındaki “Okuduğumuz kitapla ilgili sorular yazınız. / Soruları yazarken nelere dikkat ettiniz?” sorusuna öğrenciler Şekil 23’te görüldüğü üzere “1-Sincap niye tavşan kılığına girdi? / Ayrıntılara, metinden yaptım.”, “1-Kutudan ne çıkmış? 2-Tavşanları kim kaçırmış? / Soruya başlarken büyük başladım. Sorusunun sonuna soru işareti koydum.”, “1-İyi kalpli küçük tavşanın yerinde olsaydınız sihirbaz tavşana güvenirmiydiniz? 2-Sizce güvenilir birisi olmak iyi midir? / Noktalama işaretlerine, soru yazarken sıra arkadaşlarımla konuşmamak.” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin genel olarak yüzeysel sorular sordukları, soru sorarken ağırlıklı olarak yazım ve noktalamaya dikkat ettiklerini belirttikleri görülmüştür. Soruların nasıl yazıldığı ile ilgili kısımda yazılanlarda kısmen metnin yapısı ve içeriğine değinilmiş ancak soru sorarken dikkat edilmesi gereken,

okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorulması, derin anlamlı sorular sorulması, sorulan soruların kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gibi adımlara yeterince dikkat edilmediği gözlenmiştir.





Şekil 23. Durum tespiti tutağı- Soru sorma stratejisi kullanımı örnekleri

24 Aralık 2021 tarihinde okula gelmeyen E1 isimli öğrenci ile 27 Aralık 2021 tarihinde tekrar durum tespiti formları uygulanarak eksik formlar tamamlanmıştır.

Durum tespitine dair genel bir değerlendirme yapıldığında, sınıf içinde ders kitabındaki etkinlik soruları ile stratejilere değinildiği görülmüştür. Ancak ne sınıf öğretmeni ne de öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olmadığı açık bir şekilde görülmüştür. Örneğin, öğrencilerin ders kitabındaki etkinlik sorusunda tahmin et denildiği için tahminde bulundukları ama ön bilgilerini ya da ipuçlarını kullanmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin bağ kurdukları ya da çıkarım yaptıkları ancak bir strateji olarak bunu ele almadıkları fark edilmiştir. Öğrencilerin ders kitabında işlenen konuyla ilgili soru yazılması istendiği için soru yazdıkları ama daha iyi anlamak için nasıl sorular sorulması gerektiğini bilmedikleri ve hatta öğrencilerin kendi sorduğu soruları dahi cevaplamakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin metin türlerini hikâye edici ve bilgi verici olarak ele aldıkları ancak bunların yapıları hakkında bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir. Özetlemenin ders kitabındaki etkinlikler kapsamında sınıfta kullanıldığı ancak strateji olarak gerekliliklerinin yerine getirilmediği fark edilmiştir. En önemlisi öğrencilerin daha iyi anlamak için yapılabilecek uygulamalar hakkında fikir sahibi olmadıkları görülmüştür.

Yönergelere dayalı olarak doldurdukları formlarda yaptıklarını nasıl ve neden yaptıklarına dair açıklamalar öğrencilerin anlama stratejileri konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Ek olarak okuma ve anlama sürecine yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Zira öğrencilere “Okuduğunuzu anlamadığınızda ne yaparsınız?”, “Kitap okurken ne yaparsınız?”, “Kitap okumadan önce ne yaparsınız?” diye sorulduğunda “Dik otururum”, “Sessiz bir odaya geçerim”, “Elimi masaya koyarım”, “Parmağımla takip etmem” gibi fiziksel noktalardan bahsetmişlerdir. Öğrencilere “Kitap okuduktan sonra neler yaparsınız?” diye sorulduğunda “Kitabı çantama geri koyarım”, “Bir şey yapmam”, “Kitabı kapatırım” gibi cevaplar vermişlerdir. Sadece K1 isimli öğrenci “Okuduktan sonra beğendiğim kitabı özet defterime yazarım” demiştir. O da bu çalışmayı babası kitaplarını özetlemesini istediği için yaptığını söylemiştir. Tüm bu gözlemler sonucunda, öğrencilerin yönerge veya soru aracılığıyla bir şey yapmaları istendiğinde istenenlerin bazılarını yapabildikleri, bazılarını kısmen yapabildikleri, bazılarını ise yapamadıkları görülmüştür. Ancak istenenleri hangi derecede yapmış olurlarsa olsunlar öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda yetkin olmadıkları ve okuduğunu anlama sürecine dair üstbilişsel farkındalıklarının bulunmadığı söylenebilir.

Öğretmen Görüşmesi 1

26 Kasım 2021 tarihinde öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım durumlarının tespiti, sınıf ortamında stratejilerin yeri ve sınıf öğretmenin stratejilere bakışını ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme dersler tamamlandıktan sonra sınıfta gerçekleşmiştir ve 30 dakika 12 saniye sürmüştür. Görüşme sırasında sınıfta araştırmacı ve öğretmen bulunmakta olup süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmede sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından “Öğrencilerinizin bildiğini ve sınıf içinde kullandığını düşündüğünüz okuduğunu anlama stratejileri nelerdir? Örneklendirerek bahsedebilir misiniz?”, “Siz yönlendirmeden, talep

etmeden öğrencilerin bir strateji kullandığını gözlemliyor musunuz?” “Sınıfınızda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik öğretim çalışmaları nasıl yürütülmektedir? Bu süreçte zorluklarla karşılaşılıyor musunuz?”, “Strateji öğretimiyle ilgili bir zorluktan bahsetmediniz. Anlamayla ilgili bir zorlukla karşılaşılıyor musunuz? Karşılaştığınızda bu zorluğu nasıl gideriyorsunuz?”, “Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde ders kitapları üzerinden gittiğinizi söylemişsiniz. Kitaplardan başka kullandığınız araç ve gereçler var mı?”, “Araştırmacı öğretmen olarak benden neler bekliyorsunuz?”, “Bugün yürüttüğümüz etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz? Beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yönler nelerdir?” gibi sorular sorulmuştur. “Öğrencilerinizin bildiğini ve sınıf içinde kullandığını düşündüğünüz okuduğunu anlama stratejileri nelerdir? Örneklendirerek bahsedebilir misiniz?” sorusuna sınıf öğretmeni “*Sınıf kitaplığındaki kitabı okuma ve sonra sözlü olarak anlatma yaptırıyorum. Kahramanlar, olaylar üzerinde konuşuyoruz. Zaman sıkıntımız olduğu için sizin kadar detaylı ele alamıyoruz. Anlattırma, sordurma yaptırıyorum. Ama yazdırmalı stratejiler kullanmıyorum özet gibi.*” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Siz yönlendirmeden, talep etmeden öğrencilerin bir strateji kullandığını gözlemliyor musunuz?” sorusuna sınıf öğretmeni “*Bazı çalışkan öğrencilerin kendi stratejileri olduğunu düşünüyorum. Ancak sınıfta bir strateji kullanma fırsatı pek vermedik. Evlerinde kullandıklarını düşünüyorum. Ama ortaya çıkarmak olmadı. Mesela K3 okuduğu bir kitap sonrasında önceden bu benim başıma gelmişti dedi geçen. Kendi yaşamını yorumluyordu orada, çok beğendim.*” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Sınıfınızda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik öğretim çalışmaları nasıl yürütülmektedir? Bu süreçte zorluklarla karşılaşılıyor musunuz?” sorusuna sınıf öğretmeni “*Biz genelde Türkçe kitaplarından gidiyoruz. Müfredatı yetiştirmeye çalışıyoruz. Metin bizi yönlendiriyor o şekilde gidiyoruz. Metinler üzerindeki soruları yaptırıyoruz. Orada mesela okuduğunuz metinle ilgili üç soru sorun diyor mesela. Bu benziyor sanırım strateji öğretimine. Ama ek bir şey yapmıyoruz.*” yanıtını vermiştir. Araştırmacının “Strateji öğretimiyle ilgili bir zorluktan bahsetmediniz. Anlamayla ilgili bir zorlukla karşılaşılıyor musunuz?”

Karşılaştığınızda bu zorluğu nasıl gideriyorsunuz?” sorusuna *“Bu sınıfa özel konuşursam bu sınıfın okuduğunu anlamayla ilgili büyük problemleri yok diye düşünüyorum. Yirmi beş yıllık öğretmenim bu süreçte anlamayla ilgili sorun olunca genel olarak kitap okumaya yönlendiriyorum, aileyi işin içine katmaya çalışıyorum. Kitap okumayı sevdirmeye çalışıyoruz ancak akademik olarak bir veri yok elimde. Anlamada bir sorun olursa doğru okuma ile bu sorunları çözebileceğimizi söylüyoruz öğrencilere.”* cevabını vermiştir. Araştırmacının *“Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde ders kitapları üzerinden gittiğinizi söylemiştiniz. Kitaplardan başka kullandığınız araç ve gereçler var mı?”* sorusuna sınıf öğretmeni *“Eğitim sistemi biliyorsunuz ki yarış üzerine kurulu. Çocukları maalesef ki sınavlara sokuyoruz, yarış içinde bırakıyoruz. Ben öğrencilerin iyi okul kazanmalarını istiyorum öncelikle. Çünkü iyi okulda okumazsanız yetenekleriniz kayboluyor. O yüzden sorular üzerinde çalışıyorum. Mesela matematikte o dört işlemde sonuca ulaşması için de soruyu anlaması lazım. Soru bizden ne istiyor, ne anlatıyor üzerinde konuşuyorum. Bu şekilde anlamasını sağladığımda tüm derslerde başarı oluyor. Sizin yapacağınız etkinlik de mesela anlamayı geliştireceği için bütün derslerde başarı getirecektir. Kısa resimler, kısa metinler ve soru cümleleri üzerinde duruyorum. Piyasada çeşitli kaynaklar var. Doğru kaynak seçmeye odaklanıyorum. Öğrenciyi düşündürecek kaynakları seçiyorum. Soru bankaları, etkinlik kitapları kullanılıyor. Ben soru bankası tercih ediyorum sınıfımda.”* cevabını vermiştir. Araştırmacının *“Araştırmacı öğretmen olarak benden neler bekliyorsunuz?”* sorusuna sınıf öğretmeni *“Öğretmenlik hayatımda şunu gördüm ki sürekli kendimizi güncellemek gerekiyor. Sizden yeni yöntemler görme fırsatım olacak şimdi. Akademisyen birinden yeni yaklaşımlar, stratejiler öğreneceğim. Benim tecrübemle sizin akademik bilgileriniz birleşecektir. Öğrencilere de çok şey katacağımıza inanıyorum.”* cevabını vermiştir. Araştırmacının *“Bugün yürüttüğümüz etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz? Beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yönler nelerdir?”* sorusuna sınıf öğretmeni *“Bugün yaptığınız etkinlik çocukların da benim de çok ilgimizi çekti. Ben öğretirken masa ve sıranın daha etkili olduğunu düşünüyordum. Orada*

çocukları başınıza topladınız. Çocukların motivasyonu arttı. Kitaba daha çok odaklandılar. Sizde görünce bu yaklaşımların kullanılabileceğini düşündüm. Tek kaygım ilerde bacakları ağrır mı oldu. Ancak çocuklar çok keyif aldı. Okumanız da çok ilgilerini çekti. Ses tonunuz çok güzeldi, kitaba çok hâkimdiniz. Geçen de söylemiştim ama bütün sınıfı etkinliklere, çalışmalara katabiliyorsunuz. Bu da çok hoşuma gitti. Benim öğretmenlik felsefeme de uygun bu durum. Benden çok öğrenciler çalışsın, konuşsun isterim. Sizinle bu çalışmaları yapmaktan çok keyif alıyoruz. Sınıfımızın bir üyesi oldunuz. Veliler de çok ısındı size, ben de, öğrenciler de. Bu durum da işinizi kolaylaştıracaklardır diye düşünüyorum.” cevabını vermiştir. Yapılan görüşme sonucunda sınıf öğretmenin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olmadığı, öğrencilerine strateji kullanımına yönelik eğitim vermediği ve strateji kullanımının ders kitabında bulunduğu şekliyle sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni farklı stratejileri öğrenmek için ve öğrencilerine katkı sağlayacağını düşündüğü için bu çalışmayı kabul ettiğini ortaya koymuştur.

Okuduğunu Anlama Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümü okuduğunu anlama stratejilerinden metin yapıları, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretimi ile gerçekleşmiştir. Öğretim aşaması Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular da bu çerçevede ele alınmıştır (Şekil 24). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime yönelik çalışmalar 28 Aralık 2021 – 23 Mayıs 2022 tarihleri arasında Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Yirmi bir hafta süren eylem sürecinde haftada dört ders saati olarak başlayan uygulama süreci, sınıfın ihtiyaçları ve yaşanan pandemi sebebiyle kimi haftalar farklılaşmakla beraber genellikle haftada altı ders saati olarak devam etmiştir. Araştırmacı bu çalışmalarda gözlem, öğrenci ürünleri, video kayıtları, öğrenci günlükleri, öğretmen günlükleri, araştırmacı günlükleri ve geçerlik

komitesi kayıtları ile veri toplamıştır. Bu bölümde eylem sürecine ilişkin detaylar ve bulgular sunulmuştur.



Şekil 24. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenimi sürecinde izlenen adımlar

Birinci Döngü: Metin Yapıları Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden birisi metin yapıları stratejisidir. Metin yapıları stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin aşamaları takip edilmiştir. Bu bölümde strateji öğrenim süreci ve sürece ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular

Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma

Bu bölümde hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinin öğretimi amacıyla yürütülen etkinlikler açıklanmış ve derslere dair örneklerle değerlendirilmiştir. Hikâye edici metin

yapısının öğretilmesi amacıyla yapılan “Ellerimdeki hikâye” etkinliği 28 Aralık 2021 tarihinde gerçekleştirilmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür. Bu etkinliğe katılamayan öğrenciler için 30 Aralık 2021 tarihinde iki ders saati (40+40 dk) süren telafi dersi yapılmıştır. Bilgilendirici metin yapılarının öğretilmesi amacıyla yapılan “Bilgi bloğu” etkinliği üç ayrı günde toplam altı ders saatinde tamamlanmıştır. 31 Aralık 2021 tarihli derste Açıklama ve Sıralama türü bilgilendirici metin yapısı işlenmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür. 7 Ocak 2022 tarihli derste Sebep-Sonuç ve Karşılaştırma-Kıyaslama türü bilgilendirici metin yapıları işlenmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür. 12 Ocak 2022 tarihli derste Problem- Çözüm türü bilgilendirici metin yapısı işlenmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür.

1. Etkinlik: Ellerimdeki Hikâye

Kazanım: Hikâye edici metin yapılarını öğrenir ve ayırt eder. Bu yapılara uygun metin organize edicileri ve ipucu kelimeleri tanır ve kullanır.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli çocuk kitapları (Kırmızı Başlıklı Kız, Kırmızı Paletli Timsah), A4 kâğıdı, makas, renkli çubuklar, yapıştırıcı, sınıf afişi, izci formu (izleme çetelesi), öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Gösteri, Soru- cevap

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Uygulama aşamasında, öğrencilerin hikâye edici metin yapısını öğrenmeleri; bu yapıya uygun metin organize ediciler ile ipucu kelimeleri bilmeleri ve kullanmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, sınıf kuralları öğrenciler tarafından sesli bir şekilde okunduktan sonra öğrencilere bildikleri bir metin olan “Kırmızı Başlıklı Kız” isimli kitap okunmuştur. Daha sonra öğrencilerin her birine boş kâğıtlar dağıtılmıştır. Öğrencilerden boş kâğıda bir ellerini bastırmaları, diğer elleriyle kâğıttaki ellerinin çevresini çizmeleri istenmiştir. Herkes elini kâğıda çizdikten sonra araştırmacı da tahtaya kendi elini çizmiştir. Ellerin çizimi tamamlandıktan sonra sırasıyla öğrencilere hikâye unsurlarına yönelik sorular sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Her bir unsura yönelik

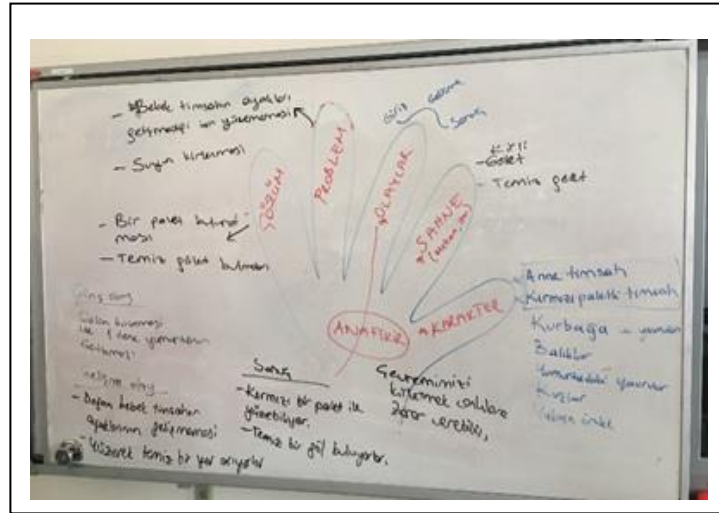
soru sorma, cevaplar alma ve hikâyenin hangi unsuru olduğunu ifade etme adımları ayrı ayrı yapılmıştır. Örneğin İlk olarak öğrencilere okunan hikâyenin ismi nedir?” denilerek elin üzerine “Kırmızı Başlıklı Kız” yazılmıştır. Yazılanın hikâyenin başlığı olduğu belirtilerek, Kırmızı Başlıklı Kız ifadesinin üzerine “Başlık” yazılmıştır. Öğrencilerden de kendi çizdikleri ellerin üzerine yazmaları istenmiştir. Sonraki süreçte bu aşama her bir unsur için; “Dinlediğimiz masalda geçen kişileri düşünelim. Kırmızı başlıklı kızdan başka hangi kişiler vardı?” – Başparmak/Karakterler; “Hikâyenin geçtiği yerleri düşündüğümde ilk olarak Kırmızı Başlıklı Kız’ın evi aklıma geliyor. Hikâyede başka hangi yerler vardı?” – İşaret parmağı/Sahneler; “Hikâyede geçen olayları düşünelim. Kırmızı Başlıklı Kız’ın annesi anneannesine yemek götürmesini istiyor. Başka hangi olaylar yaşandı?” – Orta Parmak/ Olaylar; “Hikâyede Kırmızı Başlıklı Kız bazı sorunlarla karşılaşılıyor. Sizce bu sorunlar nelerdir?” – Yüzük parmağı/Problemler; “Kırmızı Başlıklı Kız’ın karşılaştığı problemlerin çözümü nedir?” – Serçe Parmak/Çözümler şeklindeki sorularla tekrar etmiştir. Bu süreçte her bir hikâye unsuru için çizilen elin bir parmağı kullanılmıştır. Son unsur olan ana fikir için “Kırmızı Başlıklı Kız hikâyesinde asıl anlatılmak istenen nedir?” sorusu sorularak gelen cevaplar tahtaya yazılmıştır. Konuşulanların hikâyenin ana fikrini bulmak için olduğu söylenip tahtadaki elin ortasına “ana fikir” yazılmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları el figürlerini kesmeleri istenerek, kesilen figürler araştırmacının dağıttığı renkli çubuklara yapıştırılmıştır. Böylece her öğrencinin hikâye edici metin unsurlarını gösteren bir hatırlatıcısı olmuştur. Aşağıdaki resimlerde tahtaya çizilen el ile hikâye edici metin deşifresi ve her öğrenciye ait hatırlatıcı el figürleri sunulmuştur. Aşağıdaki resimlerde tahtaya çizilen el ile hikâye edici metin deşifresi ve her öğrenciye ait hatırlatıcı el figürleri sunulmuştur.

İkinci derste öğrencilere “Bugün sizinle bir kitap daha okuyacağız ve onun hakkında konuşacağız. Aynı zamanda da kitapla ilgili düşündüklerimizi unutmamak için tahtaya çizeceğim el figürüne hep beraber bir önceki dersteği gibi notlar alacağız. Her birinizin kendine özgü harika fikirleri olduğuna eminim. Düşüncelerinizi parmak kaldırarak söyleyebilirsiniz. Haydi, Kırmızı Paletli Timsah’ı okumaya başlayalım!” denilerek başlanmıştır. Aslında bu bölümde kullanmak üzere araştırmacı tarafından “Hikâye edici metin grafik örgütleyici” hazırlanmıştır (Ek 5). Ancak araştırmacının bu şekilde işlenişin daha akılda kalıcı olacağını düşünmesinden dolayı el şekli ile devam edilmiştir. Araştırmacı, günlüğünde bu durumu “... Aslında önceden bir hikâye edici metin yapısı grafik örgütleyici hazırlamıştım. Ama sınıftayken el üzerinden gitmek daha kalıcı olacak diye düşündüm. Bir hikâyeyi okuduktan sonra öğrencilerin hemen ellerini kaldırıp bu yöntemi uygulamaları sonraki süreç için de iyi olacak. O yüzden plan değiştirdim ve kartonu kullanmadım...” şeklinde ifade etmiştir.

Kitap bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutulmuştur. “Hadi bakalım derste öğrendiklerimize dikkat ederek okuyalım. Hep birlikte kitaptaki karakterleri, sahneleri, problem/ problemleri, çözüm/çözümleri, ana fikri, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bulmaya çalışalım.” denilerek sesli bir şekilde okunmaya başlanmıştır. Okuma esnasında sesli düşünmeye ve model olmaya dikkat edilmiştir.

Okuma sırasında her sayfada bulunan karakterler, sahne, olay, problem ve varsa çözümü üzerinde konuşularak kitap okunmuştur. Bu konuşmalar esnasında bir yandan “Bu sayfadaki karakterler kimler şimdi bunun üzerinde düşünelim”, “Burada sahne değişti bunun üzerinde düşünelim”, “Sanırım Anne Timsah bir problemle karşılaştı haydi yazalım” gibi ifadelerle sesli düşünülmüştür ve bir yandan da metin yapısına dikkat ederek okumaya model olunmuştur. Bu esnada sınıfla birlikte düşünülen her şey tahtaya çizilen el üzerine araştırmacı tarafından yazılmıştır. Öğrenciler karakterler, sahne, olay, problem ve çözüm üzerinde rahatlıkla konuşmuşlardır ancak metnin ana fikrinin ne olduğu sorulduğunda öğrenciler bir süre sessiz kalmışlardır. Parmak kaldıran öğrencilerden

“Duyarlı olmak.”, “Küçük timsahın ayaklarının gelişmemesi” gibi cevaplar gelmiştir. Öğrenciler ana fikir ile metnin konusunu veya metinde geçen olayları karıştırmışlardır. Bunun üzerine araştırmacı ana fikrin yazarın metinde asıl anlatmak istedikleri olduğunu ve bir cümle ile ifade edilmesi gerektiğini hatırlatmıştır. Tekrar söz hakkı verildiğinde öğrencilerden “Etrafı kirletmemeliyiz.”, “Çevremizi kirletmeyelim yoksa hayvanlar evlerinden olurlar.” gibi cevaplar gelmiştir. Araştırmacı “Çevremizi kirletmemeliyiz çünkü çevre kirliliği canlılara zarar verebilir.” şeklinde cevapları toparlayarak tahtaya yazmıştır. Bu durumla ilgili olarak K1’in öğrenci günlüğündeki “Etkinlik sırasında ana düşünceyi söylemekte zorlandım.” ifadesi araştırmacının durumla ilgili tespitini desteklemektedir. Bu olay üzerine araştırmacı sonraki derslerde ana fikir konusu üzerinde daha detaylı açıklamalar yapmaya ve örnekler vermeye karar vermiştir. Okuma tamamlandıktan sonra karakterler, sahne, problem, çözüm, giriş, gelişme, sonuç ve ana fikir boyutları hakkında yazılanlar kontrol edilmiştir; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin hangi bölümler olduğu üzerinde durulmuştur. Böylelikle öğrenciler bir resimli çocuk kitabı üzerinden hikâye edici metin yapısını deşifre etmeyi araştırmacı etkileşimiyle deneyimlemişlerdir. Aşağıdaki resimde el ile hikâye edici metin deşifresi örneği sunulmuştur.



Şekil 27. El ile hikâye edici metin deşifresi-2

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilere bir sonraki derste işlenecek olan “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” isimli metin dağıtılmıştır ve bir sonraki derse okuyup gelmeleri söylenmiştir (Ek 22). Daha sonra öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenciler okunan her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya teşvik edilmiştir. Ancak dersin bitmesine beş dakika kalması ve son ders olmasından dolayı öğrencilerin günlükleri özensiz ve acele bir şekilde doldurdıkları fark edilmiştir. Araştırmacı, günlüğünde bu durumu “... *Günlüğü son beş dakika kaldığında dağıttım ve süre yeterli gelmedi. Yeterince düşünüp odaklanamadı çocuklar. Sınıf öğretmenini de çıkışta günlüğün aceleye geldiğini dile getirdi. Ödev olarak verelim veya ben başka derste doldurabilirim dedi. Bu durumu çözmek için sonraki derslerde günlük için en az on dakika ayırmayı deneyelim dedim...*” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmenini günlüğünde bu durumu “... *Duygu ve düşünceler kısmı zil saatine sıkıştı. Çocuklar çıkmaya yakın hazırlanıyorlar ve hemen çıkmak istiyorlar. Servisle gidenler olduğu için geç kalmak istemiyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu nedenle günlük için sonraki derslerde on veya on beş dakika ayrılarak durumun yeniden gözden geçirilmesi ve tekrar sorun yaşanırsa öğretmenin önerileri ile devam edilmesi kararı alınmıştır.

Ayrıca kullanılan stratejiye yönelik izci formu olarak adlandırılan izleme çetelesini doldurmak için zaman kalmamıştır. İzleme çetelelerini araştırmacının sınıfta sesli bir şekilde doldurması öz değerlendirme sürecine model olunması açısından önemlidir. Çetelenin doldurulamaması, günlüklere yeterli zamanın kalmaması ve dersin genel işlenişi araştırmacıya ders yoğunluğunun fazla olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, günlüğünde bu durumu “... *Ders bittiğinde tükenmişim. Bu konuya bir ders saati daha ekleyebilirdim. Daha sakın ilerlerdik. İzleme çetelesini dolduramadım ve günlük çok sıkıştı. Ders bitiminde sınıf öğretmenini: “Öğrenciler de siz de çok yoruldunuz Şebnem Hanım. Hiç soluklanma aranız olmadı. Hep çok aktif kaldınız. Biraz dinlendirseydiniz kendinizi keşke.” dedi. Bu durum dersi biraz hafifletmem gerektiğini gösteriyor, dikkat etmeliyim...*”

şeklinde ifade etmiştir. Uygulama sürecinde gözlemci olarak bulunan sınıfın öğretmeni ise, günlüğünde bu durumu “...Öğretmen hazırlıklı gelmiş, sınıf hâkimiyeti iyi. Öğrencilerin dikkatini çekti. Hazırladığı materyallerle etkili bir ders işledi. Ama 2 saat aktif ders çocukları yordu. Dersin sonuna doğru çocukların ilgisi azaldı. Çocukların canlı kalması için ders arasında dinlendirici bir etkinlik araya sıkıştırılabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Bu nedenle bundan sonraki süreçte derslerin planlanan zamandan daha fazla bir zamana yayılması ya da içeriğin hafifletilmesi kararı alınmıştır. Sınıfın yönetimi noktasında başta alınan önlem ve uygulamaların isabetli olduğu ve işe yaradığı uygulama sürecinde görülmüştür. Ayrıca bir sonraki derste eksik kalan izci formunun doldurulması için hatırlatıcı not alınmıştır. En son aşamada derste kullanılan afişler ve metin organize ediciler sınıf panosuna asılmıştır.

28 Aralık 2021 tarihli derse katılamayan dört öğrenci için 30 Aralık 2021 tarihinde iki ders saati (40+40 dk) süren telafi dersi yapılmıştır. Bir önceki derste uygulananlar aynı şekilde dört öğrenciyle tekrarlanmıştır. İzleme çetelesi doldurulmuş ve günlüğe yeterince vakit ayrılmıştır. Bu durum öğrenci sayısının az olması ile açıklanabilir.

2. Etkinlik: Bilgi Bloğu

Kazanım: Bilgilendirici metin yapılarını öğrenir ve ayırt eder. Bu yapılara uygun metin organize edicileri ve ipucu kelimeleri tanır ve kullanır.

Süre: 40+40+40+40+40+40 dk

Materyaller: Lego, “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” isimli metin, grafik örgütleyiciler, “Fasulyenin büyüme süreci” konulu etkinlik kartları, siyah gazlı içecek, şekerleme, çöp poşeti, kova, armut, mandalina, resimli çocuk kitabı (Duygular Mutfağı), sınıf afişi, izci formu (izleme çetelesi), öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Gösteri, Soru-cevap, Benzetim, Beyin Fırtınası

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Uygulama aşamalarında, öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarını ve bu yapılara uygun metin organize edicileri öğrenmelerini; metin yapılarına yönelik ipucu kelimeleri tanımalarını ve kullanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. 31 Aralık

2021 tarihli derste öncelikle sınıf kuralları hatırlatılmış ve önceki derste eksik kalan izci formu model olunarak doldurulmuştur. Bu esnada, işlenen konu da yapılanlar ve yapılmayanlar üzerinden kısaca tekrarlanmıştır. İzci tablosunun öğrencilerin öğrendiklerini takip edebilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için önemli olduğu sınıfa açıklanmıştır. Daha sonra bütün öğrencilerin görebileceği şekilde beş adet renkli lego masaya çıkartılmıştır. Legoların her birinin bir yüzünde açıklama, sıralama, sebep-sonuç-karşılaştırma-kıyaslama ve problem-çözüm yazmaktadır. Öğrencilere legonun üzerinde yazarların bilgilendirici metin yapıları olduğu, bu yapıları öğrendikçe legolarla bir blok inşa edip bloğa bir isim vereceğimiz söylenmiştir.

1.blok olarak açıklama bloğu ile etkinliğe başlanmıştır. Öğrencilerden bir önceki derste dağıtılan ve evde okuyup gelmeleri istenen “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” isimli metni çıkarmaları istenmiştir (Ek 22). Metin önce araştırmacı tarafından sesli okunmuştur. Sonrasında öğrencilere sesli okuma yaptırılmıştır. Okuma tamamlandıktan sonra öğrencilere bir önceki derste okunan metinlerin hikâye edici olduğu, artık yeni konuya geçildiği ve bilgilendirici metinlerin işleneceği söylenmiştir. Öğrencilere bu metnin bize uçaklar hakkında açıklama yaptığı ve bizlere bilgi verdiği ifade edilmiştir. Bizlere bir olayı, nesneyi veya durumu açıklayan, örneklendiren metinlerin açıklayıcı metin türü olduğu söylenmiştir. Bundan sonraki iki derste daha işleyeceğimiz metinlerin bilgilendirici olacağı ve bu derslerde bilgilendirici metin yapılarını öğreneceğimiz vurgulanmıştır. Öğrencilere bilgilendirici metin yapılarını daha kolay anlayabilmek için bazı şemalar/şekiller kullanabileceğimiz ifade edilerek tahtaya açıklama türü metin grafik örgütleyici asılmıştır (Ek 23). Tıpkı bir önceki derste kullanılan el şekli ve tahtaya asılan şekil gibi birçok şekli metni daha iyi anlamak için kullanacağımız söylenmiştir. Metin yapılarında kullanılan şemaların bir metni anlamayı kolaylaştıracağı vurgulanarak bu şemaların nasıl kullanılacağının öğretileceği ifade edilmiştir. “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” metninde açıklananları tekrar konuşacağımız ve tahtaya asılan açıklama türü metin grafik örgütleyiciye söylenenleri yazacağımız belirtilmiştir. Öğrencilere birlikte Ek 24’te

sunulduğu şekilde model olunarak ve sesli düşünülerek grafik örgütleyici doldurulmuştur. Daha sonra metinlerin açıklayıcı olup olmadığını anlamak için içinde geçen bazı ipuçları olabileceğinden bahsedilmiş ve ipucu kelimeler (örneğin, ek olarak, ön önemlisi, bir diğeri, ilk olarak vb.) tahtaya yazılmıştır. Sonrasında araştırmacı *“Bilgilendirici bir metin okuduğumda hemen düşünüyorum. Bu hangi tür bilgilendirici metin olabilir? Bana bir şey açıklıyorsa ve örnekler veriyorsa, içinde tahtaya yazdığım ipucu kelimelerden varsa bu açıklama türü olabilir diyorum. Hemen metni daha iyi anlamamı sağlayacak olan şemamı hatırlıyor ve az önce yaptığımız gibi sesli düşünerek kullanıyorum. İşte yapacağım adımlar bu şekilde.”* diyerek konuyu özetlemiştir. Öğretim sürecinin sonunda açıklama legosu sınıf dolabının üzerinde herkesçe görünen bir yere kaldırılmıştır.

2.blok olarak sıralama bloğu ile etkinliğe başlanmıştır. Tahtaya “Fasulyenin büyüme süreci” konulu etkinlik kartları yapıştırılmıştır (Ek 25). Bu kartların üzerinde ipucu kelimeler (sonra, önce, ilk olarak, başlangıçta, bugün, yarın, birinci, ikinci, daha sonra, ardından, sonunda, önceleri vb.) de yazmaktadır. Öğrencilerden birinden kartları sıralaması diğerlerinin de kontrol etmesi istenmiştir. Öğrencilerin yönlendirmeleriyle sıralamaya son hali verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden kartın üzerinde yazan ipucu kelimelerini de kullanarak büyüme döngüsünü sırayla anlatmaları istenmiştir. Öğrenciler *“Başlangıçta Serdar Ağa toprağa bir çukur açıyor.”, “Daha sonra Serdar Ağa tohum ekiyor.”, “Bundan sonraki adımda tohumu su veriyor.”, “Sonrasında güneş ve suyun etkisiyle tohumlar çimlenmeye başlıyor.”, “Zaman geçtikçe tohumlar filizleniyor.”, “En sonunda bitki büyüyor.”* gibi ifadeler kullanarak süreci açıklamıştır. Araştırmacı söylenen cümleleri tahtaya asılan sıralama türü metin grafik örgütleyiciye yazmıştır (Ek 23). Sonrasında oluşan metni sesli okumuştur ve ipucu kelimeleri (başlangıçta, daha sonra, bundan sonraki adımda, sonrasında, zaman geçtikçe, en sonunda) vurgulamıştır. Birlikte oluşturduğumuz metin gibi bir durumun ya da olayın sırasını açıklayan metinlerin sıralama türü olduğu söylenmiştir. Bir olayın bir durumun sıralanması üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin daha iyi anlaması için *“Bakın size sabah uyanıp okula gelene kadar geçen süreci sırayla*

anlatayım. Sabah uyandım. Önce yataktan kalktım. Tuvalete gittim. Sonra elimi yüzümü yıkadım. Dişlerimi fırçaladım. Daha sonra kahvaltımı yaptım. En sonunda okula geldim.” şeklinde örnek verilmiştir. Sonrasında öğrencilerden sırasıyla yaptıkları bir şeyi anlatmaları istenmiştir. K8 okuldan gelip uyuyana kadar geçen süreci sıralamıştır. K1 sırasıyla nasıl yapıldığını anlatarak sucuklu yumurta tarifi vermiştir. K6 yavru köpeğinin büyüme sürecini sıralayarak anlatmıştır. Öğretim sürecinin sonunda sıralama legosu açıklama legosuna takılmış ve sınıf dolabının üzerindeki yerine kaldırılmıştır.

Günlükler bu derste ders zili çalmasına on beş dakika kala dağıtılmıştır. Öğrenciler zili çalmasına yaklaşık beş dakika kala bitirip teslim etmişlerdir. Bundan sonrasında günlükler için on dakika ayırmanın yeterli olacağı düşünülmüştür. Dersin sonunda açıklama ve sıralama türü metin organize ediciler öğrencilerin yardımıyla sınıf panosuna asılmıştır. Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde “*Öğretmenimin ne dediğini hemen anlıyorum. Etkinlikler çok güzeldi. Bir günümü sıralamak çok güzeldi.*”, “*Etkinliklerde kendimi çok iyi hissettim. Tohumları sıralamayı sevdim. Uçaklarla ilgili yerde biraz zorlandım.*”, “*Etkinlik yaparken en çok sevdiğim uçaklar oldu. Bitkileri sıraya dizerken zorlandım. Ders güzeldi.*” gibi ifadeler göze çarpmıştır. Öğrenciler sıralama türü metinleri daha kolay anlamışlardır. Bu durum açıklama türü metnin sıralama türüne göre daha soyut bir formatta işlenmesi ve daha çok odaklanma gerektirmesi ile açıklanabilir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yapıları işlendikçe konuları daha iyi pekiştirecekleri düşünülmektedir. Sınıf yönetimi konusunda keşif gözlemi sürecinde yaşanan sıkıntıların azaldığı görülmüştür.

7 Ocak 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra 3.blok olarak sebep-sonuç bloğu ile etkinliğe başlanmıştır. Sınıfa getirilen siyah gazlı içecek ve şekerleme masanın üzerine çıkartılmıştır. Yere büyük bir çöp poşeti serilmiştir. Öğrencilere “*Daha önce hiç gazlı bir içeceğin içine şeker atan oldu mu aranızda?*” sorusu yöneltilmiştir. E2 sirke ve karbonatla benzer bir deney yaptığını söylemiştir. Öğrencilerden birkaçı sosyal medyada gördüklerini ancak yapmadıklarını dile getirmiştir. Bunun üzerine öğrencilere yapılacak olan deneyi

dikkatle izlemeleri söylenmiştir. Deneye başlamadan önce “*Ben bu şekeri gazozun içine atarsam ne olur?*” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler “*Patlar.*”, “*Masayı deler.*”, “*Gazlar üzerine fışkırır.*”, “*Asit çıkar havaya.*” gibi cevaplar vermişlerdir. Gelen cevaplardan sonra siyah gazlı içeceğin içine şekerleme atılmış ve köpürüp taşması gözlenmiştir. Sebep-sonuç türü metin organize edicideki “*Gazlı içeceğin içine şeker attığım için...*”, “*Gazozun patlamasının sebebi...*”, “*Gazlı içeceğin içine şeker attım. Bu sebeple...*” gibi cümleleri öğrencilerin tamamlamaları istenmiştir (Ek 23). Araştırmacı söylenenleri tahtadaki metin organize ediciye yazmıştır. Daha sonra bir şeyin nedenini ve sonucunu açıklayan tarzdaki metinlerin sebep-sonuç türü olduğunu söylemiştir. Önceki derste işlenen açıklama ve sıralama türü gibi sebep-sonuç türünün de bilgilendirici metin yapılarından olduğu açıklanmıştır. Araştırmacı gazlı içeceğe şeker atılmasının sebep, içeceğin köpürmesinin sonuç olduğunu söyleyerek yapılan deney ile sebep-sonuç türü arasında bağlantı kurmuştur. Ayrıca araştırmacı “*Ben maskemi takmadığım için hasta oldum. Maskemi takmamam sebep, hasta olmam sonuç.*” gibi örneklerle sebep-sonuç ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Daha önce işlenen Kırmızı Paletli timsah metni ile ilişki kurularak “*Kırmızı paletli timsaha annesi palet aldığı için yüzebilmişti. Yüzebilmesinin sebebi ne? Palet alınması. Palet alınması sonucunda ne oldu? Yüzebildi.*” örneği verilmiştir. Öğrencilerden de örnek vermeleri istenmiştir. K7 “*Anahtarını unuttuğu için kapıda kaldı*” örneğini vermiştir. Daha sonra metinlerin sebep-sonuç türü olup olmadığını anlamak için içinde geçen bazı ipuçları olabileceğinden bahsedilmiş ve sebep-sonuca yönelik ipucu kelimeler (için, çünkü, sonucu olarak, bu nedenle, bu yüzden, dolayısıyla vb.) tahtaya yazılmıştır. Sonrasında öğrencilere “*Ali bir gün okula giderken pat diye düştü.*” cümlesi verilmiştir. Öğrencilerden tahtaya yazılan ipucu kelimeler ile cümleyi devam ettirmeleri istenmiştir. K3 “*Çünkü önüne bakmıyordu.*”, K4 “*Önüne bakmamasının sonucu olarak düştü.*”, K1 “*Düştüğü için pantolonu yırtıldı.*”, Sınıf öğretmeni “*Bu yüzden annesi çok kızdı.*”, K6 “*Dolayısıyla Ali ceza aldı.*”, E4 “*Bu nedenle çok ağladı.*” diye devam ettirdi. Böylece ipucu kelimeler kullanılarak öğrencilerle birlikte bir metin

hazırlanmış ve sebep-sonuç ilişkisinin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Sonrasında “Küresel İklim Değişikliği Nedeniyle Göllerdeki Oksijen Seviyesi Azalıyor” isimli kısa metin sınıfa dağıtılmıştır (Ek 26). Öğrenciler önce sessiz okuma ardından sesli okuma yapmışlardır. Araştırmacı “*Bu metinde bana metnin sebep-sonuç türü olduğunu düşündüren yerler neresi diye sesli düşünüyorum. Öncelikle başlığa baktığımda burada sebep nedir? Sonuç nedir?*” diye sormuştur. K9 “*Sonuç oksijen seviyesinin azalması*”, E6 “*Sebebi küresel iklim değişikliği olması*” cevabını vermiştir. Daha sonra öğrenciler araştırmacının desteği ile metinden sebep-sonuç ilişkisi gösteren örnekler vermişlerdir ve ipucu kelimelerin altını çizmişlerdir. Sebep-sonuç cümlelerini bildikleri için öğrencilerin konuyu rahatlıkla anladıkları gözlenmiştir. Öğretim sürecinin sonunda sebep-sonuç legosu açıklama ve sıralama legosuna takılarak sınıf dolabının üzerindeki yerine kaldırılmıştır.

4.blok olarak karşılaştırma-kıyaslama bloğu ile etkinliğe başlanmıştır. Sınıfa araştırmacı tarafından getirilen armut ve mandalina öğrencilere gösterilmiştir. Öğrencilere armut ve mandalananın benzerlikleri ve farklılıklarına göre karşılaştırılacağı, karşılaştırılan özelliklerin metin organize ediciye yazılıp kıyaslanacağı söylenmiştir (Ek 23). Sonrasında araştırmacı elma ve armudu öğrencilere göstererek karşılaştırmalarını ve farklı olan özelliklerini belirtmelerini istemiştir. Öğrenciler “*Mandalinanın kabuğu kalın, armudun kabuğu ince.*”, “*Mandalina ekşidir, armut tatlıdır.*”, “*Armut büyüktür, mandalina küçüktür.*” gibi cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplar tahtaya asılan grafik örgütleyicinin ilgili kısmına yazılmıştır. Daha sonra öğrencilerden bu ikisinin benzer yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler “*İkisi de meyvedir.*”, “*İkisi de yenilir.*”, “*İkisinde de çekirdek olabilir.*” gibi cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplar tahtaya asılan grafik örgütleyicinin ilgili kısmına yazılmıştır. Daha sonra tahtaya “benzerlik, farklılık, karşılaştırma, kıyaslama” yazılmıştır. Araştırmacı, öğrencilere “*Çocuklar biz elma ve armudun benzerliklerini ve farklılıklarını düşündük. Bazı özelliklerini karşılaştırdık. Peki, kıyaslama nasıl yapılır? Karşılaştırma ve kıyaslama aynı şey midir?*” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden “*Aynı şeydir öğretmenim.*”, “*Farklı şeydir. Çünkü armutla*

mandalina farklıdır.”, “Farklı şeydir çünkü mesela armutla mandalina aynı şekilde değil dedik. Biri yuvarlak biri ovaldir. Ama mandalina armuda göre daha yuvarlaktır demedik. Ama böyle söyleyince aynı şey mi oldu?”, “Ben bilmiyorum, karışıkmiş.” gibi cevaplar gelmiştir. Bunun üzerine araştırmacı “Ben açıklayayım o hâlde size. Karşılaştırma ve kıyaslama farklı şeylerdir. Örneğin; mandalina ve armudun özelliklerini ele alıyoruz ve karşılaştırıyoruz. Mesela rengini ele alalım. Armudun rengi yeşilimsi, mandalananın rengi turuncudur. Biz renklerini karşılaştırmış olduk. Kıyaslarken ise birinin özelliğine göre diğeri hakkında yorum yapıyoruz. Örneğin; armudun rengi mandalinaya göre daha yeşildir dediğimde kıyaslamış olurum. Ya da armudun boyutu büyük, mandalananın boyutu küçüktür dediğimde boyutlarını karşılaştırmış oluyorum. Ancak mandalinaya göre armut daha büyüktür dediğimde kıyaslamış oluyorum. Birinin boyutuna bakarak diğerrinin boyutu hakkında yorum yapıyorum.” demiştir. Öğrencilerin sessiz kalması nedeniyle anlamadıkları düşünülerek örneklere devam edilmiştir. E2 ve K5 tahtaya çağrılmıştır. İki öğrencinin saçlarının karşılaştırıp kıyaslayacağı söylenmiştir. Önce karşılaştıralım denildiğinde öğrencilerin hepsi karşılaştırma için parmak kaldırmışlardır. E5 “E2’nin saçı kısa, K5’in saçı uzun.” demiştir. Sıra kıyaslamaya gelince öğrenciler çekimser kalmışlardır. Araştırmacı “O zaman bunu da ben söyleyeyim. E2’nin saçı kısa, K5’in saçı uzun. E2’nin saçına bakarak K5’in saçı hakkında yorum yapayım. O zaman kıyaslarken şöyle derim: E2’nin saçına göre K5’in saçı daha uzundur.” demiştir. Daha sonra araştırmacı kendi ile E2’nin boylarının karşılaştırıp kıyaslanmasını istemiştir. K2 söz hakkı alarak “Şebnem öğretmene göre bakıyorum. Şebnem öğretmene göre E2’nin boyu daha kısadır. Bu karşılaştırmadır.” demiştir. Araştırmacı “Hayır, bu kıyaslama olur. E2’nin boyu kısa, Şebnem öğretmenin boyu uzun dersen boylarımızı karşılaştırmış olursun. E2’ye göre Şebnem öğretmenin boyu daha uzun dersen bizim boylarımızı kıyaslamış olursun. Başka bir örnek verelim. Örneğin Ali ile Ayşe aynı sınıflar ve çalışkan olma durumlarını düşünelim. Ali çalışkandır, Ayşe tembeldir dersem ne yapmış olurum?” demiştir. Öğrenciler bir ağızdan “karşılaştırma” cevabını vermişlerdir. Araştırmacının “Peki, Ali

Ayşe'den daha çalışkandır dediğimde ne yapmış olurum? sorusuna öğrenciler *“İkisini kıyaslamış olursunuz.”* cevabını vermişlerdir. Çeşitli örneklerle öğrencilerin daha iyi anladığı düşünülmüştür. Ancak araştırmacı birkaç örnek daha vererek pekiştirmek istemiştir. K6'yı tahtaya çağırması ve öğrencilerden K6 ile araştırmacının pantolonlarını karşılaştırıp kıyaslamalarını istemiştir. K1 *“K6'nın pantolonu bol, Şebnem öğretmenin pantolonu dar. Bu karşılaştırmadır.”* demiştir. E5 *“K6'un pantolonuna göre Şebnem öğretmeninki dardır. Bu kıyaslama olur.”* demiştir. E5'in akademik başarısı düşük bir öğrenci olsa dahi başarılı bir örnek vermesi neticesinde konunun genel itibarıyla anlaşılmış olduğu düşünülmüştür. Sonrasında “Toplu taşıma araçları” isimli kısa metin öğrencilere dağıtılmıştır (Ek 26). Öğrenciler önce sessiz okuma sonrasında sesli okuma yapmışlardır. Araştırmacı *“Bu metinde bana metnin karşılaştırma-kıyaslama türü olduğunu düşündüren yerler neresi diye sesli düşünüyorum. Öncelikle metinde neyi karşılaştırıyor?”* diye sormuştur. E3 *“Tramvayla treni karşılaştırıyor.”* cevabını vermiştir. Daha sonra araştırmacı *“Trenle tramvayın hangi özellikleri karşılaştırılıyor?”* sorusunu sormuştur. K5 *“Uzunluk, trenle tramvayın içi, kullanan kişi, bileti kontrol eden kişi”* cevabını vermiştir. Araştırmacı *“Peki metinde kıyaslama yapılan bir yer var mı?”* dediğinde K7 *“Uzunluklarını kıyaslamış ve neredeyse aynı olduğunu görmüş öğretmenim”* cevabını vermiştir.

Daha sonra tıpkı bizim yaptığımız etkinliklerde olduğu gibi metinlerde de iki ya da daha fazla olayın/kişinin/durumun/nesnenin vb. özelliklerini karşılaştıran ve kıyaslayan tarzdaki metinlerin karşılaştırma-kıyaslama türü olduğu söylenmiştir. Metinlerin karşılaştırma-kıyaslama türü olup olmadığını anlamak için içinde geçen bazı ipuçları (gibi, daha, benzer şekilde, aksine, -e rağmen, -e göre vb.) olabileceğinden bahsedilmiş ve etkinlikte oluşturulan cümlelerdeki karşılaştırma-kıyaslamaya yönelik ipuçları hatırlatılmıştır. Karşılaştırma-kıyaslama legosu öğretim sürecinin sonunda açıklama, sıralama ve sebep-sonuç legosuna takılarak sınıftaki yerine kaldırılmıştır. Öğrencilere ev ödevi olarak iki müzik aleti seçmeleri ve sınıfta yapıldığı gibi karşılaştırma- kıyaslama yapmaları

söylenmiştir (Ek 27). Böylece öğrencilerin bu konu üzerinde evde de düşüncelerinin sağlanması ve konuyu anlayıp anlamadıklarının kontrol edilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Günlükler tamamlandıktan sonra kullanılan metin organize ediciler sınıf panosuna asılmıştır. Zil çaldığında karşılaştırma- kıyaslama yapmak için getirilen armut ve mandalinalar sınıfa dağıtılmıştır ve hep birlikte yenmiştir.

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde *“Bugün meyveleri kıyaslamak çok eğlenceliydi, biraz da zordu. Mentosu kolayca atmak hoşuma gitti. Güzel şeyler öğrendim. Sebep-sonuç ve karşılaştırma kıyas gibi.”*, *“Dersle ilgili düşüncelerim çok iyi. Kola deneyi güzeldi ilk kez yaptım. Derste verilen kartlar çok güzeldi. Karşılaştırma ve kıyaslamada zorlandım ama dersin sonunda daha iyi anladım.”* gibi ifadeler göze çarpmıştır. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Öğretmen çok hazırlıklı gelmişti derse. Öğretmenimiz öğrencilerin dikkatini çekme ve motive etmede çok iyiydi. Deneyde ilgi çok fazlaydı. Karşılaştırma ve kıyaslamadaki farkı anlamakta zorlandılar.”* yazmıştır. Araştırmacı da benzer şekilde günlüğüne *“Öğrenciler karşılaştırma ve kıyaslama aynı mıdır, farklı mıdır? diye sorduğumda yüzüme boş bir ifadeyle baktılar. Konuyu anlamakta başta zorlandılar. Ancak bol bol örnek vererek, üzerinde uzun uzun konuşarak açıklayabildiğimi düşünüyorum.”* yazmıştır. Öğrencilerin ders içi tepkilerinde görüldüğü gibi öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinde de karşılaştırma-kıyaslama arasındaki farkı anlamakta zorlandıklarına dair ifadelere rastlanmıştır. Öğrenciler karşılaştırma ve kıyaslama arasındaki farkı anlamakta zorlanmış olsalar dahi dersin işleniş boyunca verdikleri cevaplar ve ödev sonuçları göz önüne alındığında konuyu anladıkları düşünülmüştür. Sınıf yönetimi bakımından keşif gözlemi sürecinde yaşanan sıkıntıların azaldığı ve kimi sorunların ise hiç yaşanmadığı görülmüştür.

12 Ocak 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra 5.blok olarak problem-çözüm bloğu ile etkinliğe başlanmıştır. Öğrencilere *“Pandemi sürecinde bir yıldan fazla süreyle okula gelemediniz. Evde çok sıkıldınız, derslerinizi uzaktan işlemek zorunda kaldınız.*

Yöneticilerin pandemi sürecinde derslerin aksamasına getirdiği çözüm uzaktan eğitim oldu. Sizce uzaktan eğitim dışında başka nasıl şekilde dersleri işleyebilirdik?” sorusu sorularak bir beyin fırtınası ortamı oluşturulmuştur. Öğrenciler “Küplerin içinde ders yapabiliydik.”, “Bir tuşa basardık öğretmen belirirdi. Onunla ders yapardık.”, “Aramıza duvarlar koysalar hastalık bulaşmazdı.” gibi cevaplar vermişlerdir. Pandemi nedeniyle derslerin yüz yüze işlenememesi problem; öğrencilerin cevapları çözüm olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin cevapları tahtaya asılan problem-çözüm türü metin organize ediciye yazılmıştır (Ek 23). Daha sonra “Tıpkı bizim pandemi probleminde ders işleme sürecine bulduğumuz çözümler gibi metinlerde de bir sorunla karşılaşılıp bu soruna çözüm aranabilir. Ya da bir sorundan bahsedilip çözüm okuyucuya bırakılabilir. Bu tarzdaki metinler problem-çözüm türüdür.” denilerek etkinlikle problem-çözüm türü arasında bağ kurulmuştur. Metinlerin problem-çözüm türü olup olmadığını anlamak için içinde geçen bazı ipuçları (Problem, sorun, cevap, çözüm vb.) olabileceğinden bahsedilmiş ve etkinlikte öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden örnekler verilmiştir. Daha sonra problem-çözüm legosu öğrenildiği için lego açıklama, sıralama, sebep-sonuç ve karşılaştırma-kıyaslama legosuna takılmıştır. Öğrencilere bloğu tamamladığımız ve bu bloğa bir isim vermemiz gerektiği söylenmiştir. Öğrenciler blokların bilgi verici metin türleri olması sebebiyle bloğa “Bilgi bloğu” adını vermişlerdir ve blok araştırmacı tarafından hazırlanan okuma köşesine hatıra olarak konulmuştur.

Çalışma tamamlandıktan sonra, hazırlanan bilgilendirici metin yapılarına yönelik sınıf afişi (Ek 21) tahtaya asılmıştır. Öğrencilere, yaptığımız etkinlikteki legoların hepsinin aslında bilgi verici metin yapıları olduğu söylenmiştir. Bilgi verici bir metni daha iyi anlamak için bu yapıları bilmemiz gerektiği vurgulanmıştır. Metinlerin bu yapılardan sadece birini olabileceği gibi birçok yapıyı da içerebileceği ifade edilmiştir. Daha önce yapılan etkinlikler hatırlatılarak afişte yer alan açıklama, sıralama, sebep-sonuç, karşılaştırma-kıyaslama, problem- çözüm türleri tek tek açıklanmış, metin organize ediciler hatırlatılmış ve ipucu kelimeler söylenmiştir.

Bu sırada öğrenciler sebep-sonuç ile problem-çözüm türlerini karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı problem-çözüm türünde probleme bulunan çözüme odaklanılması gerektiğini; sebep-sonuç türünde ise sebep ile sonuç arasında bir ilişki ya da etki bulunması gerektiğini söylemiştir. Araştırmacı *“Sebeb-sonuç türünü şöyle düşünün: Bir olayın etkisiyle başka bir olay olur. Örneğin dedeniz torununuzun çizdiği resimleri sevdiğiniz için buzdolabına asıyorum diyor. Burada dedenizin torununun resimlerini sevmesi sebeptir, buzdolabına asması sonuçtur. Neden-sonuç ilişkisinde olumsuz örnekler verdiğimizde karıştırıyorsunuz. Mesela siyah gazlı içeceğe şekerleme attığım için patladı dediğimizde şekerleme atmam sebep, patlaması sonuç olur. Ancak patlamak sizin için olumsuz bir ifade taşıdığı için sorun diye düşünüyorsunuz ve kafanız karışıyor. Sebep kısmı dede örneğindeki gibi olumlu bir ifadeyi de anlatabilir. Ancak problem-çözümde olumsuz ve sorun olan bir durum vardır. Ben bu olumsuz sonucu ortadan kaldırmak ya da düzeltmek için çözümler ararım. Örneğin siyah gazlı içecek patladı ve her yer kirlendi. Bizim için her yerin kirlenmesi bir problemdir. Bu problemi çözmek için sınıfı temizleyebilirim, yardımcı abiyi çağırabilirim. Burada bir problemden ve olası çözümlerden bahsediyorum. Örneğin; K5 kâğıt hışırdattığı için dikkatim dağıldı dersem sebep sonuç olur. Kâğıt hışırdatması bir problem olduğu için karıştırıyor olabilirsiniz. Ancak çözümü benim dikkatimin dağılması değildir. Bu bir sonuçtur. Kâğıt hışırdatma durumuna problem dersem probleme çözüm olarak kâğıdı çöpe atmak, K5’i uyarmak gibi şeyler söyleyebilirim. Bir örnek daha verelim. E2 okula geç kaldığı için öğretmeniniz ona kızmıştı. Bu ifade sebep-sonuç belirtir. E2’nin okula geç kalması gibi bir problemimiz var diye düşünelim. Buna çözüm olarak E2 erken uyanabilir, çalar saat kurabilir veya akşam erken yatabilir. Öğretmenin E2’ye kızması ise geç kalmasının bir sonucudur.”* şeklinde örneklendirmiştir. Ayrıca araştırmacı ipucu kelimelerin ve metin organize edicilerin farklarını da hatırlatmıştır. Araştırmacı böyle bir soruyu beklemediği için açıklarken zorlandığını hissetmiştir. Ancak araştırmacı ders sonunda sınıf öğretmeniyle hislerini paylaştığında sınıf öğretmeni örneklerin açıklayıcı olduğunu ve öğrencilerin farkı anladığını düşündüğünü dile getirmiştir.

Ardından öğrencilere “Bugün sizinle bir kitap okuyacağız ve onun hakkında konuşacağız. Aynı zamanda da kitapla ilgili düşündüklerimizi unutmamak için tahtaya asacağım bilgilendirici metin kartonuna hep beraber notlar alacağız. Her birinizin kendine özgü harika fikirleri olduğuna eminim. Düşüncelerinizi söz hakkı isteyerek söyleyebilirsiniz. Haydi, *Duygular Mutfağı*’nı okumaya başlayalım!” denilerek başlanmıştır. Kitap bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutulmuştur. “Hadi bakalım derste öğrendiklerimize dikkat ederek okuyalım. Hep birlikte kitaptaki bilgi verici metin yapılarını bulmaya çalışalım.” denilerek sesli bir şekilde okunmaya başlanmıştır. Okuma esnasında sesli düşünmeye ve model olmaya dikkat edilmiştir. Okuma sırasında bilgilendirici metin yapıları üzerinde konuşularak kitap okunmuştur. Bu konuşmalar esnasında bir yandan “Okuduğumuz bölüm bilgilendirici metin türlerinden hangisi olabilir?”, “Bu sayfada açıklanan duygu üzerinde düşünelim. Duygunun özelliklerini tahtaya asacağım grafik örgütleyiciye yazabiliriz. Hangi grafik örgütleyiciyi kullanmalıyım?”, “Burada bu duyguyla nasıl baş edeceğimi söylüyor. Ama bu anlatım şekli hangi bilgilendirici metin türüne giriyor? “Böyle hissetmesinin sebebi nedir?”, “Mutlulukla üzüntüyü karşılaştırıp kıyaslayabilecek olan var mı?”, “Şefin başı dertte. Çevresindekileri hayal kırıklığına uğrattı. Buna nasıl bir çözüm bulmuş?” gibi ifadelerle sesli düşünülmüş ve bir yandan da metin yapılarına dikkat ederek okumaya model olunmuştur. Araştırmacının “Okuduğumuz bölüm bilgilendirici metin türlerinden hangisi olabilir?” sorusuna K9 “Açıklama olabilir. Çünkü ne zaman mutlu olduğumuzu, mutlu olunca ne yaptığımızı açıklıyor.” cevabını vermiştir ve hangi metin organize edicinin kullanılacağını göstermiştir. Araştırmacı da öğrencilerin yardımıyla grafik örgütleyiciye duygunun özelliklerini ve mutlu olunca neler yapıldığını yazmıştır. Araştırmacının “Burada bu duyguyla nasıl baş edeceğimi anlatıyor. Ama bu anlatım şekli hangi bilgilendirici metin türüne giriyor? Sorusuna E5 “Sıralama. Çünkü nasıl olduğunu anlatırken sırayla söylüyor.” cevabını vermiştir. Araştırmacı da öğrencilerin yardımıyla grafik örgütleyiciye duygu ile baş etme yollarını yazmıştır. Araştırmacının “Böyle hissetmesinin sebebi nedir?” sorusuna K6 “Tanımadığı kişiler

olduğu için veya dalga geçerler diye utanmış olabilir. Sebeple sonuç gibi oldu yani bu da öğretmenim.” cevabını vermiştir. Araştırmacı da öğrencilerin yardımıyla grafik örgütleyiciye utanılmasının sebeplerini yazmıştır. Araştırmacının *“Mutlulukla üzüntüyü karşılaştırıp kıyaslayabilecek olan var mı?”* sorusuna K3 *“Mutluluk iyi hissettirir, üzüntü kötü hissettirir. Bu karşılaştırmadır. Mutluluğa göre üzüntü daha kötü hissettirir.”* cevabını vermiştir. Araştırmacı da öğrencilerin yardımıyla grafik örgütleyiciye söylenenleri yazmıştır. Araştırmacının *“Şefin başı dertte. Çevresindekileri hayal kırıklığına uğrattı. Burada bir problem var diye düşündüm. Buradaki problem nedir? Nasıl bir çözüm bulmuşlar?”* sorusuna K4 *“Bifteğin yanması problem.”* cevabını vermiştir. K11 *“Çözüm olarak yeniden biftek yapabilir.”*, E3 *“Yanmış biftek seven birine verebilir.”* cevabını vermiştir. Araştırmacı da öğrencilerin yardımıyla grafik örgütleyiciye problemi ve çözüm önerilerini yazmıştır. Ancak araştırmacı tarafından kitabın uzunluğundan dolayı ders saati içinde tamamlanamayacağı anlaşıncı bazı bölümleri atlanmıştır. Kitap sırayla farklı duyguları ele alıp, duygunun açıklanması ve nasıl düzenleneceğinin açıklanması ile devam etmektedir. Arada atlanan duyguların olması derste herhangi bir kopukluğa sebebiyet vermemiştir. Araştırmacı günlüğünde *“Kitap çok uzun geldi. Bir saat daha ekleyebilirdim. Ya da daha kısa bir kitap seçebilirdim. Bazı yerleri atlamam gerekti. Sorun olmadı ama düzenleme gerekir.”* şeklinde durumu belirtmiştir. Sonuç olarak bu kitap yerine daha kısa bir kitap kullanılabileceği veya bir ders saati daha eklenebileceği düşünülmektedir. Okuma tamamlandıktan sonra bilgilendirici metin yapıları hakkında yazılanlar kontrol edilmiş; ipucu kelimeler üzerinde durulmuştur. Böylelikle öğrenciler bir resimli çocuk kitabı üzerinden bilgilendirici metin yapısını deşifre etmeyi araştırmacı etkileşimiyle deneyimlemişlerdir.

Çalışma tamamlandıktan sonra bilgilendirici metin yapılarına yönelik izci formu tahtaya asılarak sesli bir şekilde öğrencilerle birlikte doldurulmuştur (Ek 8). Bu esnada işlenen konu da yapılanlar ve yapılmayanlar üzerinden kısaca tekrarlanmıştır. İzci tablosunun öğrencilerin öğrendiklerini takip edebilmesi ve kendini geliştirmesi için önemli olduğu

sınıfa hatırlatılmıştır. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca kullanılan afiş ve bilgilendirici metin grafik örgütleyici de panoya asılmıştır.

Sonrasında öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde “*Ders çok güzeldi. En sevdiğim yer kitap okumaktı. Kitabı biraz acele okuduk ama güzeldi.*”, “*Derste yeni şeyler öğrendik. Pandemiye çözüm üretmek çok hoşuma gitti.*”, “*Öğretmenin getirdiği kitaplar çok eğlenceli oluyor. Bu kitap uzundu ama en çok birlikte okumayı sevdim.*”, “*Bugün ders çok kolaydı. Öğrendiklerimizi tekrar etmek iyi oldu.*” gibi ifadeler yer almaktadır. Sınıfın öğretmeni de günlüğüne “*Öğretmen çok seri bir şekilde anlattı. Bazen öğrencilerin dikkati dağıldı ama hemen toparlandılar. Konuyu anladılar tekrarlarla iyice.*” yazmıştır. Öğrencilerin ve sınıf öğretmenin günlüklerinde de kullanılan kitabın uzunluğu ve dersin hızlı işlenmesine dair ifadeler doğrultusunda sonraki derslerde bu konuya dikkat edilmesi kararı alınmıştır. Genel olarak olumlu yansımaların olması konunun anlaşıldığını düşündürmüştür.

İkinci Aşama: Rehberli Öğretim

Kazanım: Araştırmacı, akranlar ve hatırlatıcıların desteği ile metin yapılarını bilir; bu yapılara uygun grafik örgütleyicileri ve ipucu kelimeleri bilir ve kullanır.

Süre: 40+40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Güvercin Kakası, Geri Dönüşüm, Benjamin’in süper gözlükleri, Çöp ve Geri Dönüşüm, Üç Gözlü Kurbağa, Bir Plastik Şişenin Yolculuğu), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Rehberli Öğretim

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 14 Ocak 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra öncelikle öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Gruplara ayrılma ve metin yapılarının tekrar

BAŞLIK Güvercin Kaka'sı

Güvercinin iz burunlu ağız

Güvercinin kaka

Güvercinin iz burunlu ağız

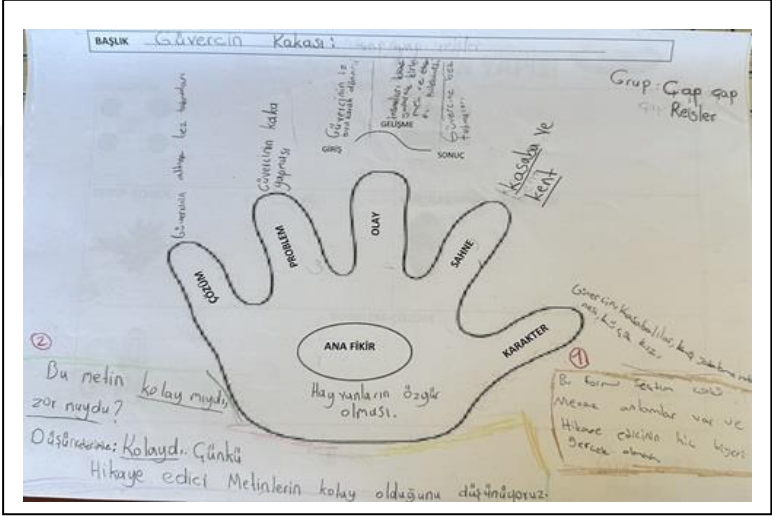
GÜVERCİN

SÖRÜC

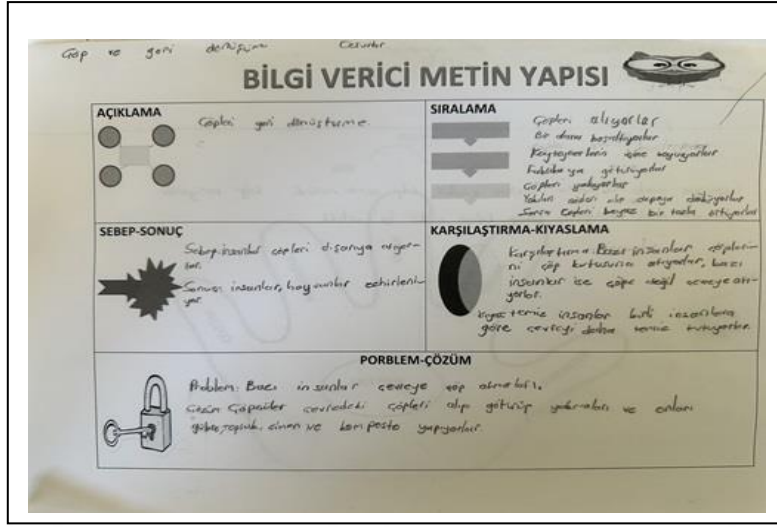
Güvercinin iz burunlu ağız

Kasaba ve nt

Grup: Gap gap Reister



Şekil 28. Rehberli öğretim aşamasında hikâye edici metin çalışması örneği



Şekil 29. Rehberli öğretim aşamasında bilgilendirici metin çalışması örneği

Çalışma sırasında bütün grupların hikâye edici metin yapısı ile bilgilendirici metin yapılarını başarılı bir şekilde ayırt edebildikleri görülmüştür. Sadece “Çap çap reisler” grubu okudukları metni hikâye edici olarak doğru bir şekilde tespit etmelerine rağmen araştırmacıya emin olamadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmacı “*Daha önce okuduğumuz metinleri düşünün. Hangisine benziyor? Kırmızı Başlıklı Kız’a mı benziyor? Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey’e mi benziyor?*” sorusunu yönelttiğinde öğrenciler hikâye edici metin türünde karar kılmışlardır. Ayrıca Şekil 29’da görüldüğü üzere Çap Çap reisler grubu ana fikri ifade ederken bir yargı ifadesi yazmak yerine bir konu ifadesi yazmıştır. Sınıfta ana fikrin bir yargı cümlesi olduğu hatırlatılmış ve “Hayvanlar özgür olmalıdır.” şeklinde ifade edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Bu nedenle ilerleyen derslerde bütün gruplara ana fikir konusu üzerinde sıklıkla hatırlatmalar yapılmasına ve dönüt verilmesine karar verilmiştir. Hikâye edici metin okuyan bütün gruplar araştırmacıya “olaylar” aşamasının nasıl yazılacağını sormuşlardır. Araştırmacı giriş-gelişme ve sonuç yapısını tekrar hatırlatarak yeniden açıklamıştır. Bilgilendirici metin okuyan gruplardan bazıları etkinliği yaparken zorlanmışlardır. “Bilgeler” grubu metnin yapısını tespit etmiş, bilgilendirici metin türünü bulmuş ancak örnekler vererek gerekçelerini açıklamak

konusunda zorluk yaşamışlardır. “Çalışkan Üçlü” grubu kitabın uzunluğundan şikâyetçi olmuşlardır. “Cesurlar” grubu sebep-sonuç türüne örnek bulmakta zorluk yaşamışlardır. Araştırmacı çalışma boyunca ihtiyaç duyan gruplara destek olmakla birlikte ihtiyaç belirtmeseler dahi sınıfta dolaşarak zorlanan gruplara yardımcı olmuştur. Yazdıklarını kontrol etmeleri, kitabı ihtiyaç halinde tekrar okumaları, grupta herkesin fikrinin alınması gibi konularda öğrencileri yönlendirmiştir. Ayrıca öğrenciler çalışma kâğıdındaki “anahtar kelime” ifadesi ve izci formundaki “grafik örgütleyici” ifadesini anlamakta zorlanmışlardır. Bundan sonrasında formlarda “anahtar kelime” yerine “ipucu” kelimesi, “grafik örgütleyici” ifadesine ek olarak “şema” ifadesi kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden etkinlik kâğıdına neden hikâye edici/bilgilendirici metin formunu doldurdıklarını ve kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler *“Okuduğum kitap kolaydı ama okuması zordu çünkü uzundu.”*, *“Kitap kolaydı çünkü hikâye edici metinlerin kolay olduğunu düşünüyoruz.”* şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Bu dersi çok sevdim. Arkadaşlarla yapmak güzeldi. Olayı yazarken zorlandım.”*, *“Böyle etkinlikleri çok seviyorum. Sadece olayları sırayla yazmakta biraz zorlandım ama arkadaşım ile yazdık.”*, *“Dersi çok sevdim. Grup arkadaşım ile anlaşıyorum ama birlikte bir şeyler hallettik.”* gibi ifadeler görülmüştür. Araştırmacının ders işleme sürecinde gözlemlediği durumlar günlüklere de yansımıştır. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Öğretmen grup isimlerine müdahale etmedi. Ben olsam bazı isimlere müdahale ederdim. Dersin başlangıcı ve konu tekrarı çok iyi oldu. Gruplar dengeli oluşturuldu. Öğretmen sınıfı iyi tanımış. Tebrik ediyorum. Öğrencilerin ilk grup çalışması olmasına rağmen oldukça olgun, motive ve isteklilerdi. Öğretmenimiz her öğrenciyi çalışmaya katmayı başardı”* yazmıştır. Öğrenci gruplarına verilen isimlerde uygunsuz sözcükler bulunmadığı için öğrencilerin grup çalışmasını benimsemesi amacıyla

grup isimlerine bilinçli olarak müdahale edilmemiştir. Yukarıda belirtilen durumlara ek olarak günlüklerde olumlu ifadelerin yer alması dersin verimli bir şekilde tamamlandığını düşündürmüştür. Sınıf yönetimi konusunda ilk grup çalışması olması sebebiyle yer yer öğrenciler arası gerilimler yaşansa dahi keşif gözlemi sürecinde yaşanan sıkıntıların azaldığı görülmüştür.

Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme

Kazanım: Akran desteği ile metin yapılarını bilir; bu yapılara uygun grafik örgütleyicileri ve ipucu kelimeleri bilir ve kullanır.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (İyi Kalpli Küçük Tavşan, Çitadan daha hızlı ne olabilir?, Büyük Beyaz Tavşan, Pandalar, Fil, Kelebek ve Kuş, Dinozorlar, Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Akran Öğrenmesi

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 17 Ocak 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra öncelikle öğrenciler altışar kişilik gruplara ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki altı kitap, gruplardaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Gruplarda hangi öğrencilerin yer aldığı ve kitapların dağıtım şeması Ek 16'da sunulmuştur. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Şekil 30 ve Şekil 31'de öğrencilerin işbirlikli öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

yardımcı olduğu görülmüştür. Ancak sınıfın genelinde arkadaşlarına soru sormaya karşı olumsuz tutum sergilenmekte olup bu durumu yetersizlik gibi algıladıkları düşünülmüştür. Yapılan çalışmanın arkadaşlardan destek almak ve yardımlaşmak üzerine olduğu hatırlatılarak sık sık grup çalışmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kamera kendi gruplarını çekmeye başladığında çekindikleri ve sessiz bir şekilde konuşmaya çalıştıkları görülmüştür. Kamera yakın çekimdeyken hata yapmaktan çekindikleri, arkadaşlarına soru sorduklarında konuyu bilmediklerinin düşünülmesini istemedikleri gözlenmiştir. Ek olarak E2'nin gözlem sürecindeki derslere ilgisiz kalmasına rağmen bu derste oldukça istekli ve verilen görevleri başarıyla yerine getiriyor oluşu dikkat çekmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden etkinlik kâğıdına neden hikâye edici/bilgilendirici metin formunu doldurdıklarını ve kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler *“Okuduğum kitap kolaydı. Bilgilendirici formu seçtim çünkü sayfalarda hep bilgi var. Dinozorların hayatını anlatıyor.”*, *“Yazıları okumak kolaydı. Bilgilendirici seçtim çünkü hikâye anlatmıyor. Pandalarla ilgili bilgi veriyor.”*, *“Çünkü filler konuşamaz ve bana bir bilgi vermiyor. Kolaydı çünkü cevaplama ve okuması kolaydı.”*, *“Bu formu seçtim çünkü hikâye edici metin özelliklerinin hepsi var. Kolaydı çünkü az yazılıyor.”* şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunulurken doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciler izci formlarındaki “grafik örgütleyici” ifadesi “şema” ifadesi ile değiştirilince sorunsuz bir şekilde formları doldurmuşlardır. Ancak öğrenciler izci formunu oldukça hızlı tamamlamışlardır. Bu durum öğrencilerin formların kullanımını tam olarak içselleştiremediklerini düşündürmektedir.

Ders sonunda öğrenciler bilgilendirici ve hikâye edici metin tercihlerini dile getirmişlerdir. K6 *“Hikâye edici tercih ederim. Çünkü daha kolay ve daha çok seviyorum.”*, E1 *“Ben de hikâye tercih ederim. Daha kolay ve daha kısa.”*, K4 *“Bilgilendirici seçerim. Çünkü ben bir şey öğrenmeyi seviyorum. Benim için iki tür de kolay.”*, K9 *“Hikâye edici seviyorum.*

Çünkü çocuklara daha uygun bence.”, E2 “Hikâye güzel bence. Çünkü bilgilendirici her yerde var derslerde.”, E4 “Bilgilendirici güzel çünkü öğrenmediğim şeyleri öğreniyorum.”, K3 “İkisini de seviyorum. Çünkü bilgilendirici de yeni şeyler öğreniyorum, hikâye edici de hayal gücüm geliyor.” cevabını vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hikâye edici metinlerden hoşlandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Bu iki ders grup çalışması yaptık. Çok güzeldi ve çalışma kolaydı. Çalışma yaparken arkadaşımdan yardım aldım, eğlendim.”, “Bana bugün en güzel kitap geldi hiç zorlanmadım. Sizin kitap okumanızı da isterim. En sevdiğim kısım arkadaşlarımıza yardım etmektir.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıfın öğretmeni de günlüğüne *“Öğrencilerin ilk kez karşılaştığı tarzda bir dersti yine. Tüm öğrenciler çalışmaya katıldılar. Öğrencilerin çaba göstermesi çok iyiydi. Anlamadıkları yerlerde sorular sordular, yardımlaştılar. Metin türleri iyi anlaşılmış. Kendi başlarına yapacak olgunluğa ulaşmışlar”* yazmıştır. Araştırmacının ders işleme sürecinde gözlemlediği arkadaşına soru sormayı eksiklik olarak görme durumu öğrenci ve sınıf öğretmeni günlüklerinde yer almamaktadır. Araştırmacı öğrencilerin ikili diyaloglarından ve birbirlerine soru sormaya karşı temkinli yaklaşımlarından dolayı bu sonucu çıkarmıştır. Bu durum öğrencilerin ilk kez akran destekli bir uygulama gerçekleştirmesi sebebiyle alışma sürecinde olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler ve günlüklerdeki olumlu ifadeler göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Sınıf yönetimi açısından grup çalışması olması sebebiyle öğrenciler arkadaşlarının sözünü kesme, sırayla konuşma gibi durumlarda zorlansalar dahi araştırmacının uyarılarıyla kurallara uymaya çalışmışlardır.

Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme

Kazanım: Desteksiz bir şekilde metin yapılarını bilir; bu yapılara uygun grafik örgütleyicileri ve ipucu kelimeleri bilir ve kullanır.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Beni Rahat Bırak!, Yaramaz Fareler, Hoş Geldiniz, Sıra Dışı Evler, İtfaiyeciler, Ağaçlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Bağımsız Öğrenme

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 21 Ocak 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra önceden hazırlanan kitap listesindeki altı kitap kodlanarak sınıfa dağıtılmıştır (Ek 17). A kitapçığı ile kodlanan kitap “Sıra Dışı Evler”, B kitapçığı ile kodlanan kitap “Beni Rahat Bırak!”, C kitapçığı ile kodlanan kitap “Ağaçlar”, D kitapçığı ile kodlanan kitap “Hoş Geldiniz”, E kitapçığı ile kodlanan kitap “İtfaiyeciler” ve F kitapçığı ile kodlanan kitap “Yaramaz Fareler” şeklindedir. Örneğin öğrencilerden birisi A kitabını alırken, yan sırasındaki öğrenci B kitabını, arka sıradaki öğrenci C kitabını ve arka çaprazdaki öğrenci D kitabını alacak şekilde sınıf mevcuduna göre kitapçıklar dağıtılmıştır. Buradaki amaç yakın oturan öğrencilere farklı kitapların denk gelmesi ve böylece iletişimin kesilmesinin sağlanmasıdır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır. Şekil 32 ve Şekil 33’te öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden etkinlik kâğıdına neden hikâye edici/bilgilendirici metin formunu doldurdıklarını ve kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler *“Okuduğum kitap kolaydı, itfaiyecilerle ilgili bilgi veriyordu. Kolaydı çünkü metinde bilmediğim kelimeler yoktu.”*, *“Kitap kolaydı ama hikâye edici metinde ana fikri tam yazamadım.”*, *“Kitap orta zorlukta idi. Uzundu biraz.”*, *“Kitap güzeldi ama karşılaştırma-kıyaslamayı yazarken zorlandım.”* şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere izci formlarının kendilerini takip edebilmeleri, eksiklerini görebilmeleri ve düzeltebilmeleri için önemli olduğu hatırlatılmıştır. Varsa hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmaların hepsi tamamlandıktan sonra metin yapıları stratejisi ile ilgili etkileşimli tartışmalar yürütölmeye çalışılmıştır. “Metin yapıları stratejisi nasıl kullanılır? Bir okuyucu için ne zaman kullanmak yararlı olur? Anlamanıza katkısı nedir?” gibi sorularla anlatılanlar üzerinde konuşulmuştur. “Metin yapıları stratejisi nasıl kullanılır?” sorusuna K6 *“Önce kitabı sizin gibi okumaya çalışırım. Kapağına, içine, dışına bakarım. Okurken kitabın hikâye edici ya da bilgilendirici olup olmadığını anlamaya çalışırım. Hikâye ediciyse okurken beş parmak kullanırım. Bilgilendiriciyse okurken karşılaştırma-kıyaslama mı, açıklama mı, başka bir şey mi diye düşünürüm.”* cevabını vermiştir. “Bir okuyucu için bu stratejiyi ne zaman kullanmak yararlı olur?” sorusuna E2 *“Okuduğum bir şeyi anlamadığımda kullanabilirim. Yani daha iyi anlarım böylece okurken kullanırsam.”* cevabını vermiştir. “Bu stratejiyi kullanmanın anlamanıza katkısı nedir?” sorusuna K7 *“E2’nin dediğı gibi daha iyi anlamamızı sağlar.”* cevabını vermiştir. Ayrıca öğrenciler okudukları her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya teşvik edilmiştir.

Dersin en son kısmında 24 Ocak- 4 Şubat tarihleri arasında yarıyıl tatili olması sebebiyle geçerlik komitesi kararıyla öğrencilerin anlatılanları tekrar etmelerini sağlamak ve konuyu ne derecede öğrendiklerini tespit etmek amacıyla yarıyıl tatil ödevleri dağıtılmıştır (Ek 6).

Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları incelendiğinde bilgilendirici metinlerle hikâye edici metinleri ayırt edebildikleri görülmüştür. Hikâye edici metinleri deşifre etmekte kullanılan el figürünün öğrencilerin çoğunluğu tarafından doğru kullanılması bu figürün metnin unsurlarını hatırlamayı kolaylaştırdığını düşündürmüştür. Öğrencilerin çoğu hikâye edici metin unsurlarını açıklayabilmiştir ancak ana fikirde eksiklikler bulunmuştur. Bilgilendirici metin yapılarında ise öğrencilerin eksik olduğu görülmüştür. Bilgilendirici metin yapılarının ne olduğunu bilseler dahi bu yapılara göre metni deşifre etmekte ve örnekler sunmakta öğrencilerin zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum konunun yeterince anlaşılamadığını düşündürmüştür.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Karşılaştırma-kıyaslamayı yazarken zorlandım.”*, *“Kitabım uzundu ve zordu. Bir dahakine hikâye edici metin isterdim.”*, *“Kitap bana zor geldi. Bilgilendiriciyi tek başıma yapmak uzun sürdü.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni, günlüğüne *“Öğrenciler sınav gibi tek başlarına çalıştılar. Çalışmalar zamanında bitirildi. Metinleri tanımada, okumada ve anlamada geliştiler. Bilgilendirici metinler zor geliyor. Ama akranlarına göre büyük gelişme sağladılar.”* yazmıştır. Araştırmacının ders işleme sürecinde gözlemlediği ve öğrenci çalışma sayfalarında da görülen bilgilendirici metinlerdeki eksiklikler günlüklerde zorlanma ifadeleri ile yer almıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler ve günlüklerdeki ifadeler göz önüne alındığında hikâye edici metinlerde sorun olmadığı, bilgilendirici metinlerin ise yeterince anlaşılmadığı düşünülmüştür. Sınıf yönetimi açısından herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Öğrencilerin tatil dönüşünde ödevleri incelenerek durumun tekrar değerlendirilmesi ve ona göre bir aksiyon alınmasına karar verilmiştir.

9 Şubat 2022 tarihinde öğrencilere yarıyıl tatili için verilen ödevler toplanmıştır. Ödevler strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelendiğinde metin yapıları stratejisinde öğrencilerin genel durumu Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Öğrencilerin Yarıyıl Ödevlerinin Metin Yapısı Stratejisi Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler

Strateji	Kriter	Gözlenme durumu	Genelle Oranı	Öğrenci Sayısı	Düzey
Metin Yapıları	Hikâye edici metin yapılarını bilir.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		8	%47,06		Orta
		5	%29,41		İyi
	Bilgilendirici metin yapılarını bilir.	0	-	17	Gözlenmedi
		8	%47,06		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		4	%23,53		İyi
	Anahtar kelimeleri tanır ve kullanır.	2	%11,76	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		6	%35,29		Orta
		3	%14,65		İyi
	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan grafik örgütleyicileri kullanabilir.	8	%47,06	17	Gözlenmedi
		5	%29,41		Yetersiz
		3	%14,65		Orta
		1	%5,88		İyi

Öğrencilerin çoğu (%76,74) hikâye edici metin yapılarını orta ve iyi düzeyde bilmektedir. Öğrenciler ödevlerinde el figürü aracılığıyla karakter, sahne, olaylar, problem ve çözüm gibi hikâye unsurlarını analiz edebilmişlerdir. Grafik örgütleyici kullanımında el figürü ile gösterilen başarı, anahtar kelimelerin kullanımında sınırlı kalmıştır. Ayrıca ana fikri konu ile karıştırma, cümleyi eksik bırakma, ana fikri hatalı yazma veya ana fikri hiç yazmama gibi eksiklikler bulunmaktadır. Sınıfın geneline bakıldığında hikâye unsurlarının yazılması ve analiz edilmesinde bir sorun olmaması sebebiyle hikâye edici metin yapılarının anlaşıldığı düşünülmüştür. Bilgilendirici metinlerle ilgili incelemede öğrencilerin çoğu (%52,94) orta ve iyi düzeyde bilgilendirici metinleri biliyor olsa dahi azımsanmayacak bir kısmı (%47,06) yetersiz düzeyde kalmıştır. Ayrıca ödevlerde anahtar kelimelerin ve grafik örgütleyicilerin kullanımındaki problemler oldukça yoğundur. Bunlara ek olarak sonuçlar geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, yarıyıl ödevlerindeki yönergelerin anlaşılmasında da problemler olduğu görülmüştür. Tüm bunlar ışığında geçerlik komitesi toplantısında, hem dersin işleniş sürecinde araştırmacının gözlemleri, hem günlüklere ve öğrenci ürünlerine yansıyanlar hem de yarıyıl ödevleri ve geçerlik komitesindeki yönergelere dair

değerlendirmeler sonucunda bilgilendirici metinlerin ek etkinliklerle yeniden anlatılması ve sonrasında durumun değerlendirilebilmesi için düzenlenmiş yönergelerle yeniden ödevlendirme yapılması kararı alınmıştır.

Ek ders

Kazanım: Bilgilendirici metin yapılarını bir bütün olarak deşifre etmeyi öğrenir. Bu yapılara uygun grafik örgütleyicileri ve ipucu kelimeleri hatırlar ve ayırt eder.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Bilgilendirici metin sınıf afişi, “Pisa Kulesi” konulu bilgilendirici metin deşifre formu, Bilgilendirici metin yapısı hatırlatıcı kodlama örneği, Ek ödev formu

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, Soru-cevap, Benzetim.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 15 Şubat 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra öğrencilerin ödevlerine dönüt verilerek başlanmıştır. Öğrencilere hikâye edici metinlerin anlaşıldığı ancak ana fikrin ifade edilmesinde sorunlar olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere ana fikrin yazarın metinde asıl anlatmak istedikleri olduğu ve birkaç kelime değil cümle formunda olması gerektiği hatırlatılmıştır. Ayrıca bilgilendirici metinlerin tespitinde sorun olmadığı ancak metnin deşifre edilmesinde, deşifre edilen yapıların örnekler verilerek açıklanmasında, ipucu kelimelerin ve grafik örgütleyicilerin kullanımında eksiklikler olduğu dile getirilmiştir. Okunan metni daha iyi anlayabilmek için bu gibi stratejileri kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Daha sonra öğrencilere ödevlerdeki eksikliklerin nedenleri ve hangi kısımları anlamadıkları sorulmuştur. Öğrenciler tatilde sınıf öğretmenini de ödev verdiği için sıkıldıklarını, yetiştiremediklerini, ödevi kaybettiklerini vb. söylemişlerdir. Sonrasında bilgilendirici metinlere yönelik sınıf afişi üzerinden konu tekrar anlatılmıştır (Ek 21). Önceki derslerde yapılan etkinlikler hatırlatılmıştır. Daha sonra Pisa Kulesi konulu bilgilendirici metin deşifre formu öğrencilere dağıtılmıştır (Ek 28). Pisa kulesi metninin nasıl deşifre edileceği dağıtılan form üzerinden ipucu kelimeler ve grafik örgütleyiciler vurgulanarak tekrar açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilere tıpkı hikâye edici metinlerde olduğu gibi hatırlamalarına yardımcı olacak bir kodlama örneği sunulmuştur

(Ek 29). Araştırmacı, örneği “Bilgilendirici metinlerde kullanılan maskotumuz bilgilendirici baykuş bir gün bir sırtlanla karşılaşır. Sırtlan baykuşun sürekli kitap okumasıyla dalga geçiyor. Kendisinin hayatı yaşadığını ve daha bilgili olduğunu savunuyor. Onunla alay ederek uzaklaşıyor. Baykuş da arkasından hiddetle “Aç sırtlan seninle sonunda karşılaşp kıyasıya problem çözeceğiz!” diye bağıyor. Baykuşun bu cümlesini ve tahtaya astığım hatırlatıcıyı hep aklınızda tutmanızı istiyorum. Gördüğünüz gibi “aç” ifadesi bize “açıklama” türü yapıları, “sırtlan” ifadesi bize “sıralama” türü yapıları, “seninle sonunda” ifadesi bize “sebebe-sonuç” türü yapıları, “karşılaşıp kıyasıya” ifadesi bize “karşılaştırma-kıyaslama” türü yapıları, “problem çözeceğiz” ifadesi ise “problem-çözüm” türü yapıları hatırlatıyor. Tıpkı hikâye edici metinlerdeki beş parmak gibi bu da bize bilgilendirici metinleri kolay hatırlamamızı sağlayacak.” şeklinde açıklamıştır. Sınıfta hep bir ağızdan birkaç kez “Aç sırtlan seninle sonunda karşılaşp kıyasıya problem çözeceğiz!” diye tekrar edildikten sonra birkaç öğrenciden cümleyi tekrarlama ve açıklama istenmiştir. Bu kodlama öğrencilerin çok hoşuna gitmiştir ve kolaylıkla öğrenmişlerdir. K3 “Öğretmenim bu baykuşla sırtlan çok iyi oldu. Ben hikâye ediciyi beş parmağımla hatırlıyordum ama bilgilendiriciyi karıştırıyordum. Şimdi kolayca hatırlarım” demiştir. Öğrencilere pratik yollar, kodlar veya hatırlatıcılar sunularak ders anlatmanın oldukça faydalı olduğu ve bu şekilde anlatılanların öğrencilerde kalıcılığı arttırdığı düşünülmüştür. Dersin sonunda hazırlanan ek ödev formu öğrencilere dağıtılarak kısaca açıklanmıştır (Ek 30). Bir sonraki derse öğrenilenlere dikkat edilerek formların tamamlanmış bir şekilde getirilmesi istenmiştir.

18 Şubat 2022 tarihinde öğrencilerin ödevleri toplanmıştır. Ödevler bilgilendirici metin yapıları ve özellikleri dikkate alınarak incelendiğinde öğrencilerin çoğunun bilgilendirici metin yapılarını öğrendiği görülmüştür. Öğrenciler ödevlerinde verilen yönergelerden yola çıkarak kendilerinden hangi yapıda bilgilendirici metin istendiğini anlamışlar ve buna uygun yazma görevini başarıyla yerine getirmişlerdir. Yazılarda çoğu öğrenci ipucu kelimelerin kullanımında iyi düzeydedir. Yazılarda öğrencilerin yarısından çoğu grafik

örgütleyici kullanımına dikkat etmiştir. Grafik örgütleyici kullanmayı tercih etmeyen öğrenciler bulunmakla birlikte, bu öğrencilerin yazılarında stratejinin gereklilikleri konusunda bir eksiklik bulunmamaktadır. Ayrıca ödevde yer alan yönergelerdeki değişikliklerin öğrencilerin yönergeleri daha açık bir şekilde anlamasını sağladığı görülmüştür. Öğrencilere önceki ödevde eksiklikler olduğunun bildirilmesi, konunun yeniden anlatılması ve yarıyıl tatili dışında daha sakin bir dönemde ödevlendirilme yapılması sebebiyle öğrencilerin ödevi başarıyla tamamlamış olabileceği düşünülmüştür.

İkinci Döngü: Tahmin Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden birisi tahmin stratejisidir. Tahmin stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin aşamaları takip edilmiştir. Bu bölümde strateji öğrenim süreci ve sürece ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular

Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma

Bu bölümde tahmin stratejisinin öğretimi amacıyla yürütülen etkinlikler açıklanmış ve derslere dair örneklerle değerlendirilmiştir. Tahmin stratejisinin öğretilmesi amacıyla yapılan “Sence ne oldu?” etkinliği 21 Şubat 2022 tarihinde gerçekleştirilmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür. 24 Şubat 2022 tarihli derste tahmin stratejisi için hazırlanan afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında doğrudan öğretim yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından, tahmin stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Köstebek Kuki” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünerek ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Bu ders üç ders saati (40+ 40+ 40 dk) sürmüştür.

1. Etkinlik: Sence ne oldu?

Kazanım: Okuma öncesinde ve sırasında, ön bilgileri ve metindeki ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunur. Okuma sırasında ve sonrasında tahminlerini kontrol eder.

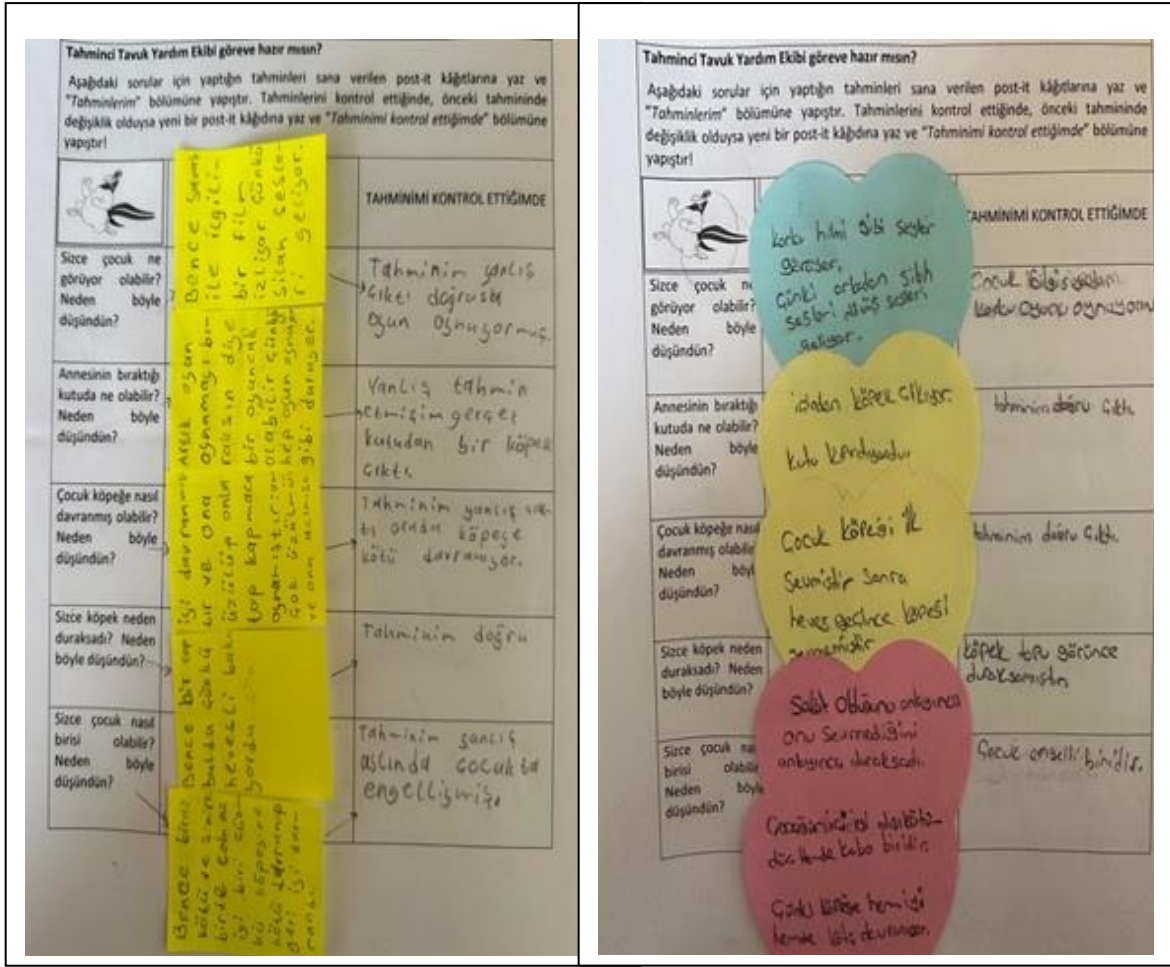
Süre: 40+40 dk

Materyaller: Kısa animasyon (Hediye), akıllı tahta, resimli çocuk kitabı (Köstebek Kuki), çalışma kâğıtları, sınıf afişi, izci formu (izleme çetelesi), öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Gösteri, Soru- cevap, Sesli düşünme

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Uygulama aşamasında, öğrencilerin ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunmasını ve sonrasında tahminlerini kontrol etmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 21 Şubat 2022 tarihli derste sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra sınıf afişi üzerinden metin yapıları stratejisi kısaca tekrar edilmiştir. Daha sonra öğrencilere “Okula gitmeden önce hazırlık yaparken hava durumuna dikkat eder misin?”, “Hava durumunun nasıl olduğunu televizyondan, telefondan, tableten vb. mi takip edersin? Yoksa annen baban mı söyler?”, “Televizyondan, telefondan, tableten vb. ulaşamadığında ya da annen-baban söylemediğinde kendin tahminlerde bulunur musun?”, “Bu tahminleri neye dayanarak yaparsın?”, “Tahminlerinin yanlış çıktığı oldu mu? Olayı anlatır mısın?” gibi sorular sorularak tahmin konusuna giriş yapılmıştır. Bu sohbet sırasında öğrencilerin hava durumunu nasıl tahmin ettiği, neye dayanarak tahminlerde bulunduğu, tahminlerinin doğru ya da yanlış çıkması durumu irdelenerek tahmin etmek, ön bilgi, ipucu, tahmini kontrol etmek gibi kavramlar vurgulanmıştır. Öğrencilere bu sohbette olduğu gibi gündelik hayatımızda da sürekli tahminlerde bulunduğumuz söylenmiştir. Araştırmacı “K4 sırada ayaklarını uzatarak oturduğu için biraz sonra düşebileceği tahmininde bulunuyorum. Bu tahminleri yaparken daha önceki bildiklerimi düşünüyorum. Otururken ayaklarımız yere değmezse, tehlikeli hareketler yaparsak düşebileceğimizi biliyorum. K4’te farklı bir oturma stili deniyor. O da düşebilir diyorum. Onun oturma stili benim tahminim için ipucu oluyor. Böyle değişik oturunca düşülebileceğini ise ben öncesinden biliyorum. Beş dakika sonra paat diye bir ses geliyor. Bir de bakıyorum K4 düşmüş. Biraz gülüyorum. Sonra tahminim

doğru çıktı diye düşünüyorum. Yaptığım tahmini kontrol etmiş oluyorum.” şeklinde bir örnekle pekiştirmiştir. Daha sonra öğrencilere “Hediye” isimli animasyonun düzenlenmiş versiyonu duraklamalar yapılarak izletilmiştir (https://drive.google.com/file/d/1vJC475OfGx9_qvNQPtY7wWasw0LYPIsv/view?usp=sharing). İzletilmeden önce öğrencilerin hepsine birer çalışma sayfası (Ek 31) ve her kümeye bir adet yapışkanlı kâğıt bloğu dağıtılmıştır. Öğrencilere videonun durdurularak izleneceği ve durdurulduğundaki düşüncelerini yapışkanlı kâğıt üzerine yazıp çalışma sayfasındaki “tahminlerim” kısmına yapıştırmaları söylenmiştir. Bu duraklamalar sırasında videoda belirli yerlere eklenen şu sorular sorulmuştur: “Sizce çocuk ne görüyor olabilir? Neden böyle düşündün? (38.sn). Hadi izleyip görelim tahminlerimizi kontrol edelim.”, “Annesinin bıraktığı kutuda ne olabilir? Neden böyle düşündün? (54.sn). Görmek için devamını izleyelim ve tahminlerimizi kontrol edelim.”, “Çocuk köpeğe nasıl davranmış olabilir? Neden böyle düşündün? (1.11.sn). Tahminlerimizle uyuşup uyuşmadığını izleyip görelim.”, “Sizce köpek neden duraksadı? Neden böyle düşündün? (1.45.sn). Evet, tahminlerimizi kontrol etmek için devamına bakalım.”, “Sizce çocuk nasıl birisi olabilir? Neden böyle düşündün? (2.02.sn). Tahminlerimizi kontrol etmek için izlemeye devam edelim.”. Her sorudan sonra tahminlerin kontrol edilmesi vurgulanmıştır. Öğrencilere tahminleri kitapta olanlarla aynıysa yazdıkları tahmine yönelik yapışkanlı kâğıdı çalışma sayfasındaki “tahminimi kontrol ettiğimde” kısmına taşımaları; tahminleri kitapta olanlarla aynı değilse kitapta olanları yeni bir yapışkanlı kâğıt üzerine yazıp çalışma sayfasındaki “tahminimi kontrol ettiğimde” kısmına yapıştırmaları söylenmiştir. Çalışma örneği Şekil 34’te sunulmuştur.



Şekil 34. "Sence ne oldu?" etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri

Bu etkinlik sırasında öğrencilerden bazıları verilen çalışma sayfasındaki soruları aynı sayfa üzerinde gördüğü için bütün soruları aynı anda okumuşlardır ve tahminlerini diğer sorulardaki bilgilere göre şekillendirmişlerdir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda çalışma kâğıdındaki soruların adım adım verilmesini sağlayacak yollar denenmesi gerektiği düşünülmüştür. Örneğin sorular sırası geldikçe adım adım çalışma kâğıdına yazdırılabilir, soruların üzeri kartlarla kapatılarak sırası geldiğinde ilgili soru açılabilir, çalışma kâğıdının formu origami stilinde tasarlanıp katlar arasına sorular yerleştirilebilir. Ayrıca sınıfın oturma düzeni küme şeklinde olduğu için her kümeye bir blok yapışkanlı kâğıt verilerek ihtiyacı olan öğrencinin sırayla alması söylenmiştir. Bu durum bir öğrencinin yapışkanlı kâğıt dağıtıcısı rolüne geçmesine, yapışkanlı kâğıt ihtiyacının geç giderilmesine, öğrenciler

arasında çekişme yaşanmasına sebep olmuştur. Ders sonunda her bir kümeye değil de her bir öğrenciye bir yapışkanlı kâğıt bloğu verilmesinin karmaşayı önleyeceği düşünülmüştür. Öğrenciler tahminleri kitapta olanlarla aynıysa yazdıkları tahmine yönelik yapışkanlı kâğıdı çalışma sayfasındaki “tahminimi kontrol ettiğimde” kısmına taşımaları; tahminleri kitapta olanlarla aynı değilse kitapta olanları yeni bir yapışkanlı kâğıt üzerine yazıp çalışma sayfasındaki “tahminimi kontrol ettiğimde” kısmına yapıştırmaları şeklindeki yönergeyi gerçekleştirmekte zorlanmışlardır. Bunun yerine derste tahminlerini yazdıkları yapışkanlı kâğıtları hareket ettirmeden, tahmini değerlendirme kısmına sadece değerlendirmelerini yazmaları şeklinde devam edilmiştir.

24 Şubat 2022 tarihli derste hazırlanan “Tahminci Tavuk” temalı tahmin stratejisine yönelik sınıf afişi (Ek 21) herkesin görebileceği bir şekilde asılmıştır. Öğrencilere, bir video izlerken, bir kitap okurken veya bir hikâyeye dinlerken daha iyi anlamak için tahminlerde bulunmanın ve yapılan tahminleri kontrol etmenin önemli olduğu; o işi yaparken ve sonrasında sürekli yaptığımız tahminleri kontrol halinde olmamız gerektiği söylenmiştir. Tahmin stratejisini kullanırken, metin ile ilgili daha önceden sahip olduğumuz bilgilere ve metindeki ipuçlarına dikkat etmemiz gerektiği vurgulanmıştır. Böylece, öylesine dalıp bir videoyu izlemek, bir hikâyeyi dinlemek ya da bir kitabı tekdüze okumak yerine metni daha iyi anlamamıza yardımcı olan bir görev gerçekleştirmiş olacağız şeklinde somutlaştırılmıştır. Daha sonraki okumalarda metni okumadan önce “Bu kitap ne hakkında olabilir?”, “Kahramanları kimler olabilir?”, “Bilgilendirici metne mi benziyor? Hikâyeye edici metne mi benziyor?” gibi sorularla; metni okurken içimizden “Biraz sonra ne olmuş olabilir? Karakter ne yapmış olabilir? Yaşanan olaydan sonra ne hissetmiş olabilir?” gibi sorularla kendimizi tahmin etmeye yönlendirirsek metni daha iyi anlayacağımız ve okuduğumuz metinden keyif alacağımız vurgulanmıştır.

Ardından öğrencilere “Bugün sizinle bir kitap okuyacağız ve onun hakkında konuşacağız. Aynı zamanda da kitapla ilgili düşündüklerimizi unutmamak için size dağıtacağım sayfalara hep beraber notlar alacağız. Yapacağımız çalışmada doğru veya yanlış cevap

bulunmuyor. Benim için sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmek önemlidir. Her birinizin kendine özgü harika fikirleri olduğuna eminim. O yüzden kendi fikirlerinizi yazmanızı istiyorum. Haydi, Köstebek Kuki kitabına başlayalım!" denilerek başlanmıştır. Daha sonra öğrencilere bir önceki etkinlikte kullanılan çalışma sayfasıyla aynı formatta hazırlanan çalışma sayfaları dağıtılmıştır. Kitap bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutulmuştur. Kitabın kapağına bakarak "Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Neden böyle düşündün?", "Sizce bu kitabın kahramanları kimler olabilir? Neden böyle düşündün?", "Sizce Köstebek Kuki nasıl birisi olabilir? Neden böyle düşündün?", "Sizce bu kitaptaki hikâye nerede geçiyor olabilir? Neden böyle düşündün?" soruları sorulmuştur. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. "Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Arkadaşları köstebeği arasına almıyor olabilir. Çünkü ağacın dibinde üzgünce oturuyor."*, *"Bence Köstebek Kuki yarışa katılıyor olabilir. Çünkü kitabın kapağında gördüm."* gibi cevaplar vermiştir. "Sizce bu kitabın kahramanları kimler olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Köstebek Kuki vardır. Çünkü başlıkta öyle yazıyor."*, *"Köstebek Kuki ve arkadaşları olabilir. Kapakta başka hayvanlar da var."* gibi cevaplar vermiştir. "Sizce Köstebek Kuki nasıl birisi olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Bence iyi birisi. Ama partiyi mahvetmiş olabilir. Çünkü köstebeğin yanında yıpranmış süsler var."*, *"Yalnız ve üzgün olabilir. Çünkü yalnız oturuyor."* gibi cevaplar vermiştir. "Sizce bu kitaptaki hikâye nerede geçiyor olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Ormanda geçiyor olabilir. Çünkü hem hayvanlar caddede gezemez, hem de kapakta yeşillikler var."*, *"Bir doğum günü partisinde geçiyor olabilir. Çünkü kapakta bir parti resmi var."* gibi cevaplar vermiştir. Araştırmacı sorulara verilen cevaplarda ipucu kullanımı ve ön bilgi kullanımını vurgulamıştır. Daha sonra "Çok güzel tahminler yürüttünüz. Şimdi kelimelere ve resimlere dikkat ederek okuyalım bakalım neler olacak?" denilerek kitap okunmaya başlanmıştır. Araştırmacı tarafından daha önceden tespit edilen dönüm noktalarında 4. sayfa 1. paragraf okunduktan sonra "Köstebek Kuki, Kurbağa

Kurbiş'e ne cevap vermiş olabilir? Neden böyle düşündün?"; 13. sayfa 5. paragraf okunduktan sonra "Köstebek Kuki'nin bu davranışlarından sonra arkadaşları ne hissetmiş olabilir? Neden böyle düşündün?"; 19. sayfa 2. paragraf okunduktan sonra "Köstebek Kuki'nin arkadaşları Kuki'ye karşı nasıl davranmış olabilir? Neden böyle düşündün?"; 23. sayfa okunduktan sonra "Köstebek Kuki ne hissetmiş olabilir? Neden böyle düşündün?"; 24. sayfa okunduktan sonra "Köstebek Kuki kendini arkadaşlarına affettirmek için ne yapmış olabilir?" Neden böyle düşündün?" soruları sorulmuştur. Sorular araştırmacı ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimi ile cevaplanmıştır ve öğrencilerden etkinlik sayfasında ilgili yere yazmaları istenmiştir. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. "Köstebek Kuki, Kurbağa Kurbiş'e ne cevap vermiş olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Bence çok sıkıcı olur gitmeyelim demiştir. Çünkü kitap kapağında Kuki gidiyor ama eğlenmiyor", "Söylenmiş olabilir. Çünkü her şeye çok sıkıcı diyor."* gibi cevaplar vermiştir. "Köstebek Kuki'nin bu davranışlarından sonra arkadaşları ne hissetmiş olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Çok kötü hissetmiştir. Çünkü birisi böyle davranırsa herkes üzülür."*, *"Arkadaşları üzülmüştür. Çünkü hepsi çok üzgündüler kitapta."* gibi cevaplar vermiştir. "Köstebek Kuki'nin arkadaşları Kuki'ye karşı nasıl davranmış olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Kimse Kuki'nin yüzüne bakmamıştır. Yaptıklarını aynen ona yapmışlardır. Çünkü arkadaşlarım bana bir kere böyle yapmıştı."*, *"Kuki'yi dışlamışlardır. Çünkü onları çok üzdü."* gibi cevaplar vermiştir. "Köstebek Kuki ne hissetmiş olabilir? Neden böyle düşündün?" sorusuna öğrenciler *"Üzülmüştür. Çünkü arkadaşları gidince hatasını anlamıştır."*, *"Pişman olmuştur. Çünkü resimde suratı asık duruyor."* gibi cevaplar vermiştir. "Köstebek Kuki kendini arkadaşlarına affettirmek için ne yapmış olabilir?" sorusuna öğrenciler *"Ertesi gün gidip özür dilemiş olabilir. Çünkü bence hatasını anladı."*, *"Bir daha yapmayacağım, beni affedin demiştir. Çünkü herkes affedilmek için özür diler."* gibi cevaplar vermiştir. Çalışma sayfası örneği Şekil 35'te sunulmuştur.

noktasında henüz yeterli farkındalığı geliştiremedikleri düşünülmüştür. Etkinlikler boyunca sık sık kontrol aşamasının nasıl yapıldığının vurgulanmasına karar verilmiştir.

Çalışma tamamlandıktan sonra tahmin stratejisine yönelik izci formu tahtaya asılarak sesli bir şekilde öğrencilerle birlikte doldurulmuştur. (Ek 8). Bu esnada işlenen konu da yapılanlar ve yapılmayanlar üzerinden kısaca tekrarlanmıştır. İzci tablosunun öğrencilerin öğrendiklerini takip edebilmesi ve kendini geliştirmesi için önemli olduğu sınıfa tekrarlanmıştır. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca kullanılan afiş panoya asılmıştır. Sonrasında öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenciler okunan her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya teşvik edilmiştir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde *“Bugün çok eğlendim. Şebnem öğretmen hikâye edici bir metin okudu. O yüzden kitap kolaydı. Metni çok iyi anladım.”*, *“Ders güzeldi, kitabın hikâyesini sevdim. Tahmin etme konusunu sevdim. Buna benzer etkinlikler yapmayı isterim.”*, *“Bugün tahmin konusu iyiydi. Başta biraz şaşırdım ama sonra anladım. Kitap ortaydı.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıfın öğretmeni ise günlüğüne *“Öğrenciler dersi çok iyi dinliyorlar. Katılım oldukça fazla. Normale göre daha ilgililer. Şebnem öğretmenin etkinlikleri çok ilgi çekiyor. Bu da konuların iyi anlaşılmasını sağladı. Tahmin anlatıldı ve önceki konudan da örnekler veriyorlar metnin yapısı ile ilgili. Demek ki konuyu anlamışlar.”* yazmıştır. Günlüklerden yola çıkılarak konunun anlaşıldığı düşünülmüştür. Ayrıca derste ve günlüklerde sıklıkla metin yapılarına dair ifadelere ve değerlendirmelere yer verilmesi öğrencilerin önceki konuyu içselleştirdiklerini düşündürmüştür. Sınıf öğretmenin günlüğüne yazdıkları da bu düşüncayı desteklemiştir. Sınıf yönetimi açısından sınıfın günden güne daha iyiye gittiği görülmektedir.

İkinci Aşama: Rehberli Öğretim

Kazanım: Araştırmacı, akranlar ve hatırlatıcıların desteği ile okuma öncesinde ve sırasında, ön bilgileri ve metindeki ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunur. Okuma sırasında ve sonrasında tahminlerini kontrol eder.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Güvercin Kakası, Geri Dönüşüm, Benjamin'in süper gözlükleri, Çöp ve Geri Dönüşüm, Üç Gözlü Kurbağa, Bir Plastik Şişenin Yolculuğu), A4 ebadında tahmin afişi, Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Rehberli Öğretim

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 25 Şubat 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra tahmin stratejisi kısaca tekrarlanmıştır. Bir önceki stratejide rehberli öğretimde gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilerin grupları ve kitapları belirlenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Şekil 36'da öğrencilerin rehberli öğretim aşamasındaki çalışma kağıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Adım-soyadım: <u>Güvercin Kaya</u> Tarih: <u>25.02.2022</u> Tahminci Tavuk Yardım Ekibi yeni görev alarını duydu mu? Aşağıdaki sorular için yaptığın tahminleri "tahminlerim" bölümüne yaz. Tahminlerini kontrol ettiğinde, önceki tahmininde değişiklik olduysa "Tahminimi kontrol ettiğimimde" bölümüne yaz. Önemli Uyarı: Tahmin ederken metnin hangi yapıda olduğunu düşün. Tahmin ederken buna dikkat etmelisin.		
	TAHMINLERİM	TAHMINİMİ KONTROL ETTİĞİMDE
METNİ OKUMADAN ÖNCE YAPTIKLARIM		
Tahmin ederken zorlanıyorsan aşağıdaki sorulardan yardım alabilirsin. - Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Neden böyle düşündün? - Sizce bu kitabın kahramanları kimler olabilir? Neden böyle düşündün? - Sizce kitap hangi metin yapıdadır? Neden böyle düşündün?		
Dür bir kış... Çok yemek... her beş... Güvercin... Kaka...	Tahmininiz doğru çıktı...	Tahmininiz doğru çıktı...
Herkesin Güvercin... Tazeler... Çocuklar...	Tahmininiz doğru çıktı...	Tahmininiz doğru çıktı...
Hikaye... Sadece...	Tahmininiz doğru çıktı...	Tahmininiz doğru çıktı...

Adım-soyadım: <u>İsve Pet Şişenin Yaratıcısı</u> Tarih: <u>25.02.2022</u> Tahminci Tavuk Yardım Ekibi yeni görev alarını duydu mu? Aşağıdaki sorular için yaptığın tahminleri "tahminlerim" bölümüne yaz. Tahminlerini kontrol ettiğinde, önceki tahmininde değişiklik olduysa "Tahminimi kontrol ettiğimimde" bölümüne yaz. Önemli Uyarı: Tahmin ederken metnin hangi yapıda olduğunu düşün. Tahmin ederken buna dikkat etmelisin.		
	TAHMINLERİM	TAHMINİMİ KONTROL ETTİĞİMDE
METNİ OKUMADAN ÖNCE YAPTIKLARIM		
Tahmin ederken zorlanıyorsan aşağıdaki sorulardan yardım alabilirsin. - Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Neden böyle düşündün? - Sizce bu kitabın kahramanları kimler olabilir? Neden böyle düşündün? - Sizce kitap hangi metin yapıdadır? Neden böyle düşündün?		
Geri dönüşüm... anlatan bir... kitapta... kitap... resim... Plastik şişenin... geri dönüşüm... resim... başlık...	Tahmininiz doğru...	Tahmininiz doğru...
Geri dönüşüm... şişelerin yeni... alıp... Sadece...	Tahmininiz doğru...	Tahmininiz doğru...

Adım-soyadım: <u>İsve Pet Şişenin Yaratıcısı</u> Tarih: <u>25.02.2022</u> Tahminci Tavuk Yardım Ekibi yeni görev alarını duydu mu? Aşağıdaki sorular için yaptığın tahminleri "tahminlerim" bölümüne yaz. Tahminlerini kontrol ettiğinde, önceki tahmininde değişiklik olduysa "Tahminimi kontrol ettiğimimde" bölümüne yaz. Önemli Uyarı: Tahmin ederken metnin hangi yapıda olduğunu düşün. Tahmin ederken buna dikkat etmelisin.		
	TAHMINLERİM	TAHMINİMİ KONTROL ETTİĞİMDE
METNİ OKURKEN YAPTIKLARIM		
Tahmin ederken zorlanıyorsan aşağıdaki sorulardan yardım alabilirsin. - Sizce bu kitaptaki hikâye nerede geçiyor olabilir? Neden böyle düşündün? - Sizce karakterler nasıl hissediyor olabilir? Neden böyle düşündün? - Sizce bundan sonra ne olmuş olabilir? Neden böyle düşündün? - Sizce anlatılan sorunu nasıl çözmüş olabilirler? Neden böyle düşündün?		
Küçük bir... Sadece... Kaka...	Tahmininiz doğru çıktı...	Tahmininiz doğru çıktı...
Kaka... Sadece... Kaka...	Tahmininiz doğru çıktı...	Tahmininiz doğru çıktı...
Çok büyük bir... her... insanlar... bazı...	Tahmininiz doğru çıktı...	Tahmininiz doğru çıktı...
Kaka... Sadece... Kaka...	Tahmininiz doğru çıktı...	Tahmininiz doğru çıktı...

Şekil 36. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma sırasında grupların okurken tahminde bulunmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler kitabın belli bir kısmına dek okuduktan sonra tahminde bulunmaya çalışmaktadır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde “*Gruplardaki öğrenciler kitabı bir süre okuyup hadi tahmin edelim, iki sayfa okuyup tahmin yapalım vb. diyorlar. Bu nedenle bazı dönüm noktalarını kaçırmış oluyorlar. Tahminin sürekli okunanlar üzerinde aktif düşünülerek yapılması gerektiğini anlamaları gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilere dinamik bir şekilde ileriye dönük olarak hangi kısımlarda tahminlerde bulunacaklarına dair model olunması ve yapılan uygulamalar boyunca bu durumun vurgulanması gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca bilgilendirici metinler üzerinde öğrencilerin tahmin yürütmekte zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilere “Yaşanan soruna nasıl bir çözüm bulmuş olabilirler? Bundan sonraki aşamada ne anlatılıyor olabilir? Bu anlatılan durumun bir sonraki aşaması ne olabilir? Anlatılan olayın sonucunda ne yaşanmış olabilir?” gibi sorularla yol gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı çalışma boyunca ihtiyaç duyan gruplara destek olmakla birlikte ihtiyaç belirtmeseler dahi sınıfta dolaşarak zorlanan gruplara yardımcı olmuştur. Öğrencileri yazdıklarını kontrol etmeleri, kitabı ihtiyaç halinde tekrar okumaları, grupta herkesin fikrinin alınması gibi konularda yönlendirmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler “*Bugün bir Plastik Şişenin Yolculuğu adlı kitabı okuduk. Kitap kolaydı ama çizimler çok komikti.*”, “*Kitabım kolaydı çünkü hikâye okumayı çok seviyorum.*”, “*Kitap bilgilendirici olduğu için biraz zordu ama yine de eğlenceliydi.*”, “*Kitap bence zordu. Bir dahakine hikâye edici metin gelirse mutlu olurum.*” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri zor buldukları, bilgilendirici metinlerdense hikâye edici metinleri tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenci günlükleri incelendiğinde “*Derste grup çalışmasına bayıldım. Etkinlikleri yaparken heyecanlandım. Çünkü tahmin ederken sonra ne olacak diye insan*

heyecanlanıyor. En sevdiğim kısım bize gelen kitaptı.”, “Grup çalışmasını seviyorum. Zorlandığımız yerlerde öğretmene de sorduk. Tahmin bence kolaymış.”, “Tahmin etmek kolay. Biraz okuyup biraz tahmin ettik. Ders güzel geçti.” gibi ifadeler görülmüştür. Araştırmacının ders işleme sürecinde gözlemlediği durumlar günlüklere de yansımıştır. Sınıf öğretmeni günlüğüne “Genel bir tekrardan sonra grup çalışmasına geçildi. Öğrenciler aktif çalışıyorlar. Anlayamadıkları yerleri sordular. Bugün bir sorun görmedim.” yazmıştır. Yukarıda belirtilen durumlara ek olarak günlüklerde olumlu ifadelerin yer alması dersin verimli bir şekilde tamamlandığını düşündürmüştür.

Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme

Kazanım: Akran desteği ile okuma öncesinde ve sırasında, ön bilgileri ve metindeki ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunur. Okuma sırasında ve sonrasında tahminlerini kontrol eder.

Süre: 40+40 dk

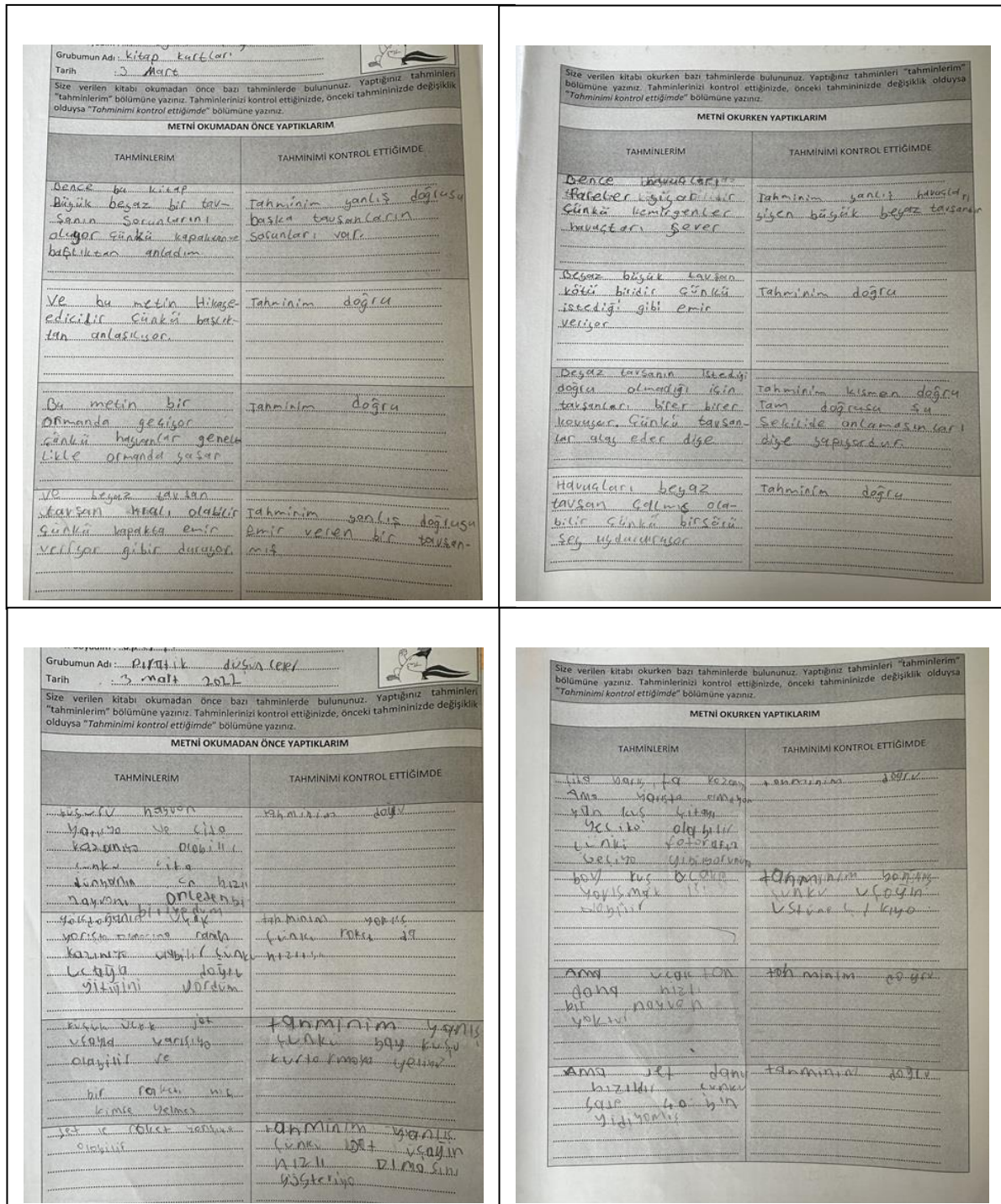
Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (İyi Kalpli Küçük Tavşan, Çitadan daha hızlı ne olabilir?, Büyük Beyaz Tavşan, Pandalar, Fil, Kelebek ve Kuş, Dinozorlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Akran Öğrenmesi

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 3 Mart 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra öncelikle sınıf altışar kişilik gruplara ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki altı kitap, gruplardaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Sonrasında öğrencilerden kitabı okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra tahmin stratejisi için neler yaptıklarını hatırlamaları istenmiştir. Okumadan önce ve okurken tahminde bulunulduğu, tahmin ederken metindeki ipuçlarına (resimler, başlıklar, metinde yazılanlar vb.) ve önceden bilinenlere dikkat edildiği, yapılan tahminlerin kontrol edildiği söylenmiştir. Bu kısa tekrar sonrasında öğrencilere tahmin etmek için birkaç sayfa

beklemek zorunda olmadıkları, okurken sürekli bir sonraki aşamayı düşünmeleri, sürekli tahmin etmek için hazır olmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Gruplarda hangi öğrencilerin yer aldığı ve kitapların dağıtım şeması Ek 16’da sunulmuştur. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Şekil 37’de öğrencilerin işbirlikli öğrenme aşamasındaki çalışma kağıtlarına dair örnekler sunulmuştur.





Şekil 37. İşbirlikli öğrenme aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Öncesinde yapılan etkinliklerde olduğu gibi öğrenciler sık sık kâğıdın kullanımı, yazım, ifadenin açıklanması ile ilgili sorular sormuştur. Araştırmacı kısa açıklamalar yapsa dahi öğrencileri tahminlerde bulunurken anlayamadıkları ya da hatırlayamadıkları yerleri

arkadaşlarına sormaya teşvik etmiştir. Ancak sınıfın genelinin özellikle işbirlikli öğrenme aşamasında grupla çalışmada zorlandığı görülmüştür. Yardımlaşmak, birbirinin bilgisine danışmak, eksikleri birlikte tamamlamak gibi deneyimleri bulunmadığı için bu sürecin öğrencilere farklı geldiği düşünülmektedir. Bu aşamada her öğrencinin farklı kitabı deşifre ediyor oluşunun da etkisi olduğu düşünülmüştür. Yapılan çalışmanın arkadaşlardan destek almak ve yardımlaşmak üzerine olduğu hatırlatılarak sık sık grup çalışmasının önemi vurgulanmıştır.

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler *“Kitap kolaydı çünkü dinzorları anlatıyor. Ben dinzorları biliyorum ama rakunla ilgili olsa zor diyebilirdim. Rakunla ilgili pek bir şey bilmiyorum.”*, *“Kitap kolaydı çünkü hikâye ediciydi.”*, *“Bugün fil, kelebek ve kuş kitabını okudum. Kolaydı ama tahmin ettiğim gibi değildi. Yine de eğlenceliydi.”*, *“Kitap kolaydı. Çünkü kısaydı, hızlıca okudum.”* şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunulurak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ders sonunda sınıf öğretmenine uygulama gidişatının nasıl olduğu, araştırmacı yokken öğrenci tepkilerinin nasıl olduğu ve süreçte değiştirmek istediği bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Sınıf öğretmeni *“Çok iyi gidiyoruz. Öğrenciler ve veliler de çok memnun. Bazen derste burada anlattığınız stratejiler çıkıyor etkinlik sorularında. Anlatmama gerek yok, siz benden bile iyi biliyorsunuz diyorum. Öğrencilerin odaklanmasından ve grup çalışmasından çok memnunum.”* şeklinde memnuniyetini dile getirmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Dersi anladım ama sürekli tahmin yapıp yazı yazmaktan ellerim ağrıdı.”*, *“Etkinlik yaptığım için mutluyum. Arkadaşlarımla konuşup, soru sormak serbest. Bu bazen iyi oluyor.”*, *“Bugün dersi iyi anladım. Kendimi çok çalışkan hissettim. Arkadaşıma yardım ettim.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Ciddi bir çalışma ortamı oluşmaya başladı. Öğrenciler zaman geçtikçe daha iyi oluyorlar. Bugün yardımlaşmaları serbestti.”* yazmıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi

gözlemler, günlüklerdeki olumlu ifadeler ve sınıf öğretmeninin fikirleri göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür.

Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme

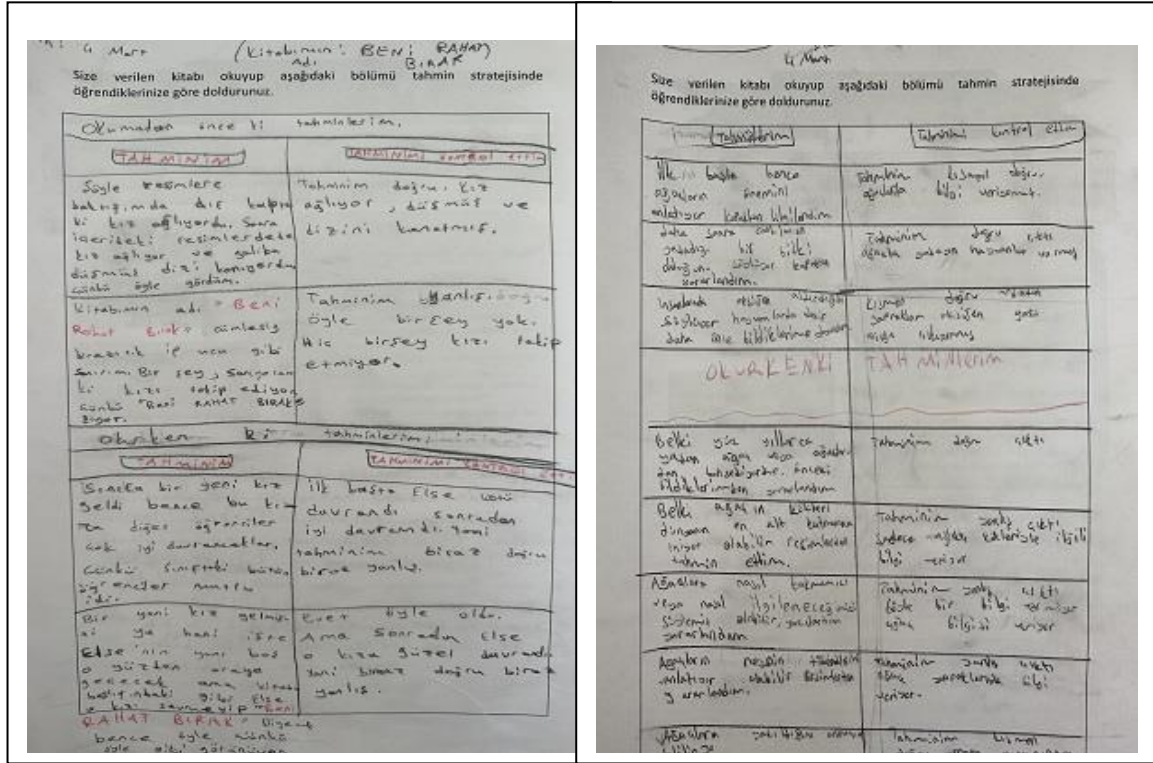
Kazanım: Desteksiz bir şekilde okuma öncesinde ve sırasında, ön bilgileri ve metindeki ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunur. Okuma sırasında ve sonrasında tahminlerini kontrol eder.

Süre: 40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Beni Rahat Bırak!, Yaramaz Fareler, Hoş Geldiniz, Sıra Dışı Evler, İtfaiyeciler, Ağaçlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Bireysel Çalışma, Bağımsız Öğrenme

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 4 Mart 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra bir önceki stratejide bağımsız öğrenme aşamasında gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilere altı kitap kodlanarak dağıtılmıştır ve öğrencilerin neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır. Şekil 38’de öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 38. Bağımsız öğrenme aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler “Okuduğum kitap kolaydı, çünkü kısıydu.”, “Kitap güzeldi ama çok uzun geldi. Okurken yoruludum.”, “Bilgilendirici yerine hikâye gelirse daha iyi olur.” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunulurarak doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere izci formlarının kendilerini takip edebilmeleri, eksiklerini görebilmeleri ve düzeltebilmeleri için önemli olduğu hatırlatılmıştır. Varsa hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmaların hepsi tamamlandıktan sonra tahmin stratejisi ile ilgili etkileşimli tartışmalar yürütölmeye çalışılmıştır. “Tahmin stratejisi nasıl kullanılır? Bir okuyucu için ne zaman kullanmak yararlı olur? Anlamanıza katkısı nedir?” gibi sorularla anlatılanlar üzerinde konuşulmuştur. “Tahmin stratejisi nasıl kullanılır?” sorusuna K1 “Kitabı okumadan önce tahminlerde bulunurum. Bu kitap ne anlatıyor olabilir, kahramanları kimler olabilir diye düşünürüm. Okurken de sürekli biraz sonra ne

olacak olabilir diye düşünmeye çalışırım. Sonrasında da tahminlerim doğru mu yanlış mı diye kontrol ederim.” cevabını vermiştir. K4 *“Öğretmenim bir şey ekleyeceğim. Tahminleri yaparken kitaptaki başlık, resimler gibi ipuçlarını kullanırım. Sizin söylediğiniz gibi daha önceki bildiklerimi de düşünürüm.”* şeklinde ekleme yapmıştır. “Bir okuyucu için bu stratejiyi ne zaman kullanmak yararlı olur?” sorusuna K11 *“Okuduğum bir şeyi daha iyi okumak, daha iyi anlamak için öğretiyorsunuz bize bunları.”* cevabını vermiştir. “Bu stratejiyi kullanmanın anlamınıza katkısı nedir?” sorusuna E6 *“Anlamamız artar.”* cevabını vermiştir.

Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları incelendiğinde metni okumadan önce ve okurken tahminlerde bulundukları görülmüştür. Öğrencilerin metni okumadan önceki tahminleri rahatlıkla yaptıkları, bazı öğrencilerin ise metni okurken ki tahminlerinin sınırlı kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin tahminlerinde çoğunlukla kitabın başlığı, resimler gibi ipuçlarından ve yer yer ön bilgilerinden faydalandıkları görülmüştür. Öğrenciler tahminlerini kontrol ederken yeterli açıklamalar yapamıyor olsalar dahi tahminlerini kontrol etmelerinin gerekli olduğunun bilincinde oldukları görülmüştür. Bunun sonucunda tahmin stratejisinin anlaşıldığı, ilerleyen süreçte diğer stratejilerin öğretimi sürecinde de desteklenmesi kararı alınmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Ders çok güzel geçti. Etkinlikleri yaparken en sevdiğim kısım tahminimi kontrol etmek. Hiç zorluk çekmedim, bence dersi iyi anladım.”*, *“Derste zorlandığım yer yoktu. Ama tahmin kâğıdını sizin yapmanızı isterdim. Çizmek zor geldi.”*, *“Bugün derste yoruludum.”*, *“Etkinlik sırasında sevmediğim şey yazı yazmak. Ama bunu değiştiremeyiz. Yine de etkinlikleri çok sevdim.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Öğrenciler istekli ancak kitap üzerinden gitmeye alışkın oldukları için yazı yazmak zor geliyor. Hiç bu kadar yoğun okuyup yazmamışlardır herhalde. Genelde sınavlara hazırlık yapıyoruz.”* yazmıştır. Öğrenci ve sınıf öğretmeni günlüklerinde yer alan ifadelerde de görüldüğü üzere öğrenciler yazı yazmakta sıkıntılar yaşamaktadır. Yazı yazmaktan hoşlanmadıklarını, yorulduklarını, sıkıldıklarını sıklıkla dile

getirmektedirler. Ayrıca öğrencilerin eğitim uygulamaları başlamadan önce gerçekleştirdikleri yazılı etkinliklerde de içerik, sayfa düzeni, imla ve noktalama gibi hususlarda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu durumun sınıf öğretmeninin de belirttiği üzere öğrencilerin yazma etkinlikleriyle yeterince karşılaşmamasından ve test kültürü ile kuşatılmasından kaynaklı olabileceği düşünülmüştür. Yapılan etkinliklerde dolaylı olarak yazma görevlerinin de bulunmasının, bu görevlerin nasıl gerçekleştirileceğinin açıklanmasının ve öğrencilere dönütler verilmesinin süreç boyunca öğrencilerin yazma becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca geçerlik komitesi üyelerinin de onayı ile sürecin bu şekilde devam etmesi yönünde karar verilmiştir ve bağ kurma stratejisinden sonra bir izleme çalışması yapılması kararı alınmıştır.

Üçüncü Döngü: Bağ Kurma Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden bir diğeri bağ kurma stratejisidir. Bağ kurma stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin aşamaları takip edilmiştir. Bu bölümde strateji öğrenim süreci ve sürece ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular

Birinci Aşama: Öğretme Odaklanma

Bu bölümde bağ kurma stratejisinin öğretimi amacıyla yürütülen etkinlikler açıklanmış ve uygulamalara dair örneklerle değerlendirilmiştir. Bağ kurma stratejisinin öğretilmesi amacıyla yapılan “Gizemli kutu” etkinliği 7 Mart 2022 tarihinde gerçekleştirilmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür. 8 Mart 2022 tarihli derste bağ kurma stratejisi için hazırlanan afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında doğrudan öğretim yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından, bağ kurma stratejisi ile

ilgili özelliklere dikkat edilerek “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünerek ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Bu ders iki ders saati (40+ 40 dk) sürmüştür.

1. Etkinlik: Gizemli Kutu

Kazanım: Okunan metin ile kendisi, başka metinler, çevresinde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağlantı kurar.

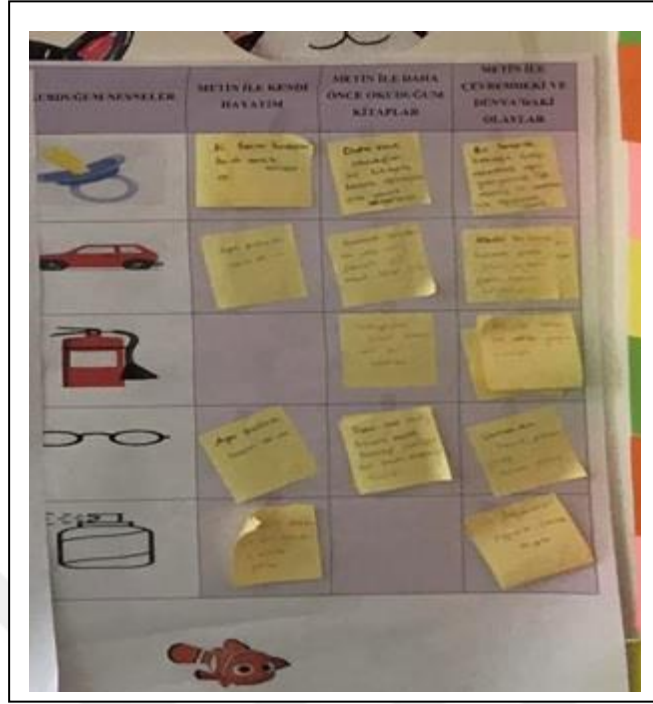
Süre: 40+40 dk

Materyaller: Kutu, emzik, gözlük, oyuncak araba, deodorant, yangın söndürme tüpü, yapışkanlı kâğıt, bağ kurma kartonu, resimli çocuk kitabı (Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan), çalışma kâğıtları, sınıf afişi, izci formu (izleme çetelesi), öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Gösteri, Beyin Fırtınası, Soru- cevap, Sesli düşünme.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Uygulama aşamalarında, öğrencilerin okunan metin ile kendileri, diğer okudukları metinler ve çevrelerinde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağlantı kurmalarını sağlamak amaçlanmıştır. 7 Mart 2022 tarihli derste sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra sınıf afişleri üzerinden metin yapılarının öğretimi ve tahmin stratejisi kısaca tekrar edilmiştir. Sonrasında bugün yeni bir stratejiye geçildiği belirtilerek sınıf afişi üzerinden bağ kurma türleri kısaca açıklanmıştır. Daha sonra sınıfta içi görünmeyen bir kutu ortaya çıkarılmıştır. Kutunun içinde emzik, gözlük, oyuncak araba, deodorant, yangın söndürme tüpü bulunmaktadır. Araştırmacı öğrencilere “Kutunun içindeki gizemli nesneleri tek tek çıkaracağız ve çıkan nesne ile ilgili aklımıza gelen şeyleri paylaşacağız. Paylaşımlarımız kendi hayatımızla ilgili olabilir, daha önce okuduğumuz kitaplarla ilgili olabilir; çevremizde gördüğümüz, duyduğumuz veya bir şekilde bildiğimiz olaylarla ilgili olabilir” demiştir. Sırayla kutudan emzik, gözlük, oyuncak araba, deodorant ve yangın söndürme tüpü çıkarılıp öğrencilere gösterilerek “Bu nesne aklınıza ne getirdi? Bu nesne size ne hissettiriyor? Bu nesne daha önce okuduğunuz kitaplarda geçiyor muydu? Bu nesne daha önce izlediğiniz bir filmi, haberi veya duyduğunuz bir olayı hatırlatıyor mu?” gibi sorular sorulmuştur. Öğrenciler “*Bu emziği*

görünce küçükken emzik emdiğim aklıma geliyor”, “Daha önceki etkinliklerimizde okuduğum Benjamin’in Süper Gözlükleri kitabında da bu gözlüklerden vardı.”, “Bu arabayı gördüğümde bana araba çarpıyordu az kalsın onu düşündüm.”, “Deodorant görünce bunları hayvanlar üzerinde denedikleri aklıma geliyor.”, “Son derste bana itfaiyeciler kitabı denk gelmişti. Aklıma o geldi. Orada nasıl kullanıldığını anlatıyordu.” gibi cevaplar vermiştir. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından bir yapışkanlı kâğıda yazılarak gizemli kutunun üzerine yapıştırılmıştır. Bütün cevaplar alındıktan sonra araştırmacı, öğrencilere “Gördüğümüz nesnelerle ilgili birtakım bağlantılar kurduk. Bu bağlantıların bazıları kişisel deneyimlerimizle ilgiliydi, bazıları daha önce okuduğumuz kitaplarla ilgiliydi ve bazıları ise dünyadaki olaylarla ilgiliydi. Tıpkı az önce yaptığımız gibi kitap okurken de okuduklarımızla ve kitaptaki resimlerle ilgili bağlantılar kurmamız gerekir. Bu bağlantılar okuduklarımızı daha iyi anlamamızı sağlar. Burada önemli olan nasıl bir bağ kurduğumuzun farkında olmaktır. Okuduğumuz metinle üç şekilde bağ kurabiliriz: Metin ile kendimiz arasında, metin ile daha önce okuduğumuz metinler arasında, metin ile dünya (çevremizde olanlar) arasında. Şimdi az önce nesneleri görünce kurduğunuz bağlantıların hangi bağlantı türüne girdiğini hep beraber inceleyelim.” demiştir. Hazırlanan gizemli kutuyla “Bağ Kurma Kartonu” tahtaya asılmıştır (Ek 32). Gizemli kutu üzerine yapıştırılan yapışkanlı kâğıt kâğıtlar sırayla alınmış, yüksek sesle okunmuş ve öğrencilere her seferinde “Sizce bu bağlantı hangi türe girmektedir? Bunu söyleyen kişi metin ile kendisi arasında mı, metin ile daha önce okuduğu metinler arasında mı, metin ile dünya arasında mı bağlantı kurmuştur?” soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda okunan yapışkanlı kâğıt kartonda uygun olan bağlantı türüne yapıştırılmıştır. Böylece yapılan etkinlikte bağ kurma stratejisi ilişkilendirilmiştir. Etkinlik örneği Şekil 39’da yer almaktadır.



Şekil 39. “Gizemli Kutu” etkinliği bağ kurma kartonu örneği

Bu etkinlik sonrasında araştırmacı tarafından sınıf kitaplığından rastgele seçilen “Futbol” isimli kitapla sesli düşünme yoluyla bağ kurulmuştur. Araştırmacı kitabı eline alarak doğaçlama bir şekilde “*Kitabın başlığında futbol geçiyor ve kapakta çocuklar futbol oynuyor. Benim de teneffüste arkadaşlarımla futbol oynadığım anlar aklıma geliyor ve kendi hayatımla bağ kuruyorum. Kitabı okurken ben Ronaldo’nun hayatını anlatan bir kitap okumuştum o kitapta olanları hatırlıyorum. Bu kitapta bahsettiği kişi gibi Ronaldo’da çok iyi futbol oynuyordu. Daha önce okuduğum bir kitapla bu kitap arasında bağ kurmuş oluyorum. Okuduğum sayfada kaleci çok fena bir gol yedi. Hemen aklıma eskiden Rüştü diye bir kaleci olduğu geliyor. Bu kitaptaki kalecinin aksine maçlarda her topu yakalardı, panter gibiydi diye düşünüyorum. Böylece çevremden ya da dünyadan bildiğim olaylarla bağ kurmuş oluyorum.*” gibi bağlantılar kurarak öğrencilere model olmuştur. Derste sınıf yönetimi açısından birtakım sorunlar yaşanmıştır. Bu ders yazma faaliyetleri bulunmadığı için öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla okuma köşesinde işlenmiştir. Ancak öğrenciler birbiriyle konuşmaya çalışmış, dersle ilgisiz nesnelerle ilgilenmiş ve sık sık

ayaklarının ağrıdığını dile getirmişlerdir. Araştırmacı, öğrencileri sık sık uyarmak durumunda kalmıştır. Öğrenci günlüklerinde bu durum *“Dizlerim ve belim çok ağrıdı. Keşke sıramızda otursaydık.”*, *“Ders iyi geçti ama ayaklarım ağrıdı.”*, *“Yerde oturunca ayaklarım uyuşuyor. Bir sonraki derste yerde oturmak istemiyorum”* gibi ifadelerle yer almıştır. Öğretmen günlüğünde ise *“Uzun bir aradan sonra okuma köşesindeki minderlerde ders işlendi. Yorumlama ve konuşturma açısından çok etkili olduğunu düşündüm. Ancak bazı öğrenciler uzun süre oturmakta zorlandılar.”* şeklinde durumdan söz etmiştir. Geçerlik komitesi ile bu durum paylaşıldığında, komite tarafından kullanılan minderlerin rahat olmadığı ve alanın dar olduğu dile getirilmiştir. Ders sırasındaki gözlemler, incelenen günlükler ve geçerlik komitesinin değerlendirmeleri sonucunda, bundan sonraki etkinliklerde okuma köşesinin kullanılmaması kararı alınmıştır.

8 Mart 2022 tarihli derste “Bağ Kuran Balık” temalı bağ kurma stratejisine yönelik sınıf afişi (Ek 21) herkesin görebileceği bir şekilde asılmıştır. Öğrencilere, bağ kurma stratejisini kullanırken, metin ile kendimiz arasında, metin ile daha önce okuduğumuz metinler arasında, metin ile dünya (çevremizde olanlar) arasında bağ kurmaya ve bu bağlantı türlerine dikkat etmemiz gerektiği hatırlatılmıştır. Daha sonraki okumalarda metni okurken içimizden “Bu bana kendi hayatımda neyi hatırlatıyor? Bu bana ne hissettiriyor? Benimle ilgili neye benziyor? Bu okuduğum şeyde benden farklı olan ne?” gibi sorularla metinle kendimiz arasında; “Daha önce böyle bir şey okudum mu? Bu okuduğum kısım bana başka bir kitaptan neyi hatırlatıyor? Bu okuduğum diğer okuduklarıma benzer mi veya farklı mı?” gibi sorularla metin ile daha önce okuduğumuz metinler arasında; “Bu bana dünyadaki neyi hatırlatıyor? Bu okuduğum kısım dünyada olan neye benziyor? Bu okuduğum kısım dünyada olan hangi şeyden farklı?” gibi sorularla metin ile dünya arasında kendimizi bağlantı kurmaya yönlendirirsek metni daha iyi anlayacağımız ve okuduğumuz metinden keyif alacağımız ifade edilmiştir.

Sonrasında araştırmacı, öğrencilere “Bugün sizinle yeni bir kitap okuyacağız ve onun üzerinde çalışacağız. Aynı zamanda da kitapla ilgili düşündüklerimizi unutmamak için

size dağıtacağım sayfalara hep beraber notlar alacağız. Yapacağımız çalışmada doğru veya yanlış cevap bulunmadığını, benim için sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmenin önemli olduğunu hatırlatayım. O yüzden lütfen kendi fikirlerinizi yazın. Haydi, Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan kitabına başlayalım!” diyerek başlamıştır. Sonrasında öğrencilere hazırlanan etkinlik sayfaları dağıtılmıştır.

Kitap bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutulmuş ve okunmaya başlanmıştır. Araştırmacı tarafından daha önceden tespit edilen dönüm noktalarında aşağıdaki sorular sorulmuş ve etkinlik sayfasında ilgili bölüme cevaplarını yazmaları söylenmiştir. Kitabın kapağına baktıktan sonra öğrencilere “Kitabın kapak sayfasını incelediğinizde aklınıza neler geliyor?” sorusu sorulmuştur. Araştırmacı kapağı incelerken *“Köşede kırmızı başlıklı bir kız çizilmiş. Bana daha önceden bildiğim masallardaki Kırmızı başlıklı kıızı hatırlattı. Ayrıca masada bir kar küresi var. Doğum günümde kardeşim bana çok büyük bir kar küresi almıştı. Görünce onu hatırladım.”* diyerek öğrencileri bağ kurmaya cesaretlendirmiştir. Daha sonra “Kitaptaki resimleri incelediğinizde aklınıza neler geliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca 10. sayfa okunduktan sonra “Yavru Kurt’un yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?”; 22. sayfa okunduktan sonra “Yavru Kurt’un mektubunu okuyunca ne düşündünüz? Siz olsanız nasıl bir mektup yazardınız?”; kitap tamamlandıktan sonra “Yavru Kurt’un annesiyle olan konuşmalarına benzer bir olayla karşılaştınız mı?”, “Bu hikâyenin daha önce okuduğunuz hikâyelere benzer ya da farklı bir tarafı var mı?”, “Kitapta sizi en çok etkileyen veya en çok hoşunuza giden olayı çiziniz. Neden bu olayı çizdiğinizi açıklayınız.” soruları sorulmuştur. Okuma sırasında sorulan soruların ardından gerektiğinde “Bu düşüncen sence hangi bağ kurma türüne giriyor?” sorusuyla öğrencinin fikirlerinin hangi bağ türüne girdiği konuşulmuştur. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. “Kitabın kapak sayfasını incelediğinizde aklınıza neler geliyor?” sorusuna öğrenciler *“Benim aklıma kurtlar geldi, hayvanlar geldi. Bu da çevredeki ve dünyadaki şeylere giriyor sanıyorum.”*, *“Bence kurdun bir bebeği var. Benim annem de beni kucağına alırdı”* gibi cevaplar vermiştir.

“Kitaptaki resimleri incelediğinizde aklınıza neler geliyor?” sorusuna öğrenciler *“Kırmızı başlıklı kızı kurdun tuzağa düşürdüğünü hatırlıyorum. Çünkü kitapta öyleye benziyordu.”*, *“Kırmızı başlıklı kızın tilkinin bebeğini kaçırmaması. Bir tane çocuğun kaçırılması. Önceden böyle bir haber görmüştüm. Bu çevremle bağ kurma oluyor.”* gibi yanıtlar vermiştir. “Yavru Kurt’un yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusuna öğrenciler *“Kırmızı başlıklı kız yanımdan geçerse ben de yavru kurt gibi saklanırdım. Çünkü kendimi kötü şeylere atılmayı istemezdim. Ama diğer okuduğum kitapta tam tersiydi.”*, *“Ben kırmızı başlıklı kızı yedim. Çünkü daha önceki okuduğum kitaplarda Kırmızı başlıklı kızı yiyordu.”* gibi cevaplar vermiştir. Bu cevaplara karşılık olarak araştırmacı “Bu düşüncen sence hangi bağ kurma türüne giriyor?” sorusunu sorduğunda *“Daha önce okuduğum kitaptan bahsettim.”*, *“Daha önce okuduğum metinle bağlantı kurmuş oldum.”* gibi cevaplar almıştır. “Yavru Kurt’un mektubunu okuyunca ne düşündünüz? Siz olsanız nasıl bir mektup yazardınız?” sorusuna öğrenciler *“Ben bu afişi okuyunca ablamın bana yazdığı mektup aklıma geliyor. Mektupta “Ben uyuyorum. Uyandırma yoksa bittin sen.” yazıyordu. / Avcı abi! Ben yavru kurdum. Sana hiç zarar vermem. Aman dikkat zehirliyimdir. Benim karnımı yararsan koku yapıp seni zehirlerim. Sakın yeme beni yoksa öldün.”*, *“Karnımı yarmasından korktuğundan öyle yazmıştır. Çünkü kimse istemez karnının yarılmasını. / Lütfen avcı amca benim karnımı yarma. Şiş duruyor ama biraz yemek yedim. Benim karnımı lütfen yarma.”* gibi yanıtlar vermiştir. Araştırmacının “Ablanın sana yazdığı mektupla bağlantı kurman hangi bağlantı türüne giriyor?” sorusuna öğrenci *“Kendi hayatımla bağ kurmuş oldum.”* cevabını vermiştir. “Yavru Kurt’un annesiyle olan konuşmalarına benzer bir olayla karşılaştınız mı?” sorusuna öğrenciler *“Ben aşağıya inip oyun oynamak istiyorum. Annem bana hırsızlara ve kötü insanlara dikkat et demişti. Bu aklıma geldi.”*, *“Annemden tableti istediğimde bana sorular soruyor. Ödevlerin bitti mi? Ders çalıştın mı? Kitap okudun mu? gibi sorular.”* gibi cevaplar vermiştir. Araştırmacı *“Bu söyledikleriniz kendi hayatınızla bağ kurma türüne giriyor değil mi?”* şeklinde cevapların bağlantı türünü teyit etmiştir. “Bu hikâyenin daha önce okuduğunuz hikâyelere

benzer ya da farklı bir tarafı var mı?” sorusuna öğrenciler “*Bu kitapta kırmızı başlıklı kızdan kaçmış, diğer kitapta yemişti.*”, “*Daha önce okuduğum Kırmızı Başlıklı Kız hikâyesi aklıma geldi. Bu okuduğum iki kitabın farkı ise, kırmızı başlıklı kız hikâyesinde kurt kötü karakter olarak geçiyor. Bu hikâyede ise kurt iyi olarak geçiyor.*” gibi yanıtlar vermiştir. Çalışma sayfası ve “Kitapta sizi en çok etkileyen veya en çok hoşunuza giden olayı çiziniz. Neden bu olayı çizdiğinizizi açıklayınız.” sorusuna verilen yanıt örneği Şekil 40’ta sunulmuştur.



Tarih: 03.03.2022

Kitabın kapak sayfasını incelediğinizde aklınıza neler geliyor?

Diğer... kardeşim... arkadaşları... çünkü... kurtlar...
Gök... alıyorsa... bir... haberde... duyuyorum.

Kitaptaki resimleri incelediğinizde aklınıza neler geliyor?

Deneyim... Bu... iki... kurt... fakir... ve... gemekleri...
yak... bu... gülden... annesi... kız... mesin... dişe...
gerek... aklınıza... gidiş... ve... kızı...
başlıklı... kız... götür... kim... karkar... kırmızı...
başlıklı... kimden... dişe... çünkü... kapak...
ve... kırmızı... başlıklı... kız... hikayesinden...
aklıma... geldi.

Yavru Kurt'un yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

Dedim ki... salıver... af... kassın... saklanın...
güçlüce... canımdaki... gemekleri... al... kardeşim...
demiş... çünkü... gemekleri... lezzetli... annesi...
kassın... sekeşilde... canı... gidiş... sapkası... var...
Diğer... hikayesinde... kurt... gemekleri... sekişiden...

Yavru Kurt'un mektubunu okuyunca ne düşündünüz?

Ben... hikaye... ile... diğer... hikaye... çok... farklı...
ve... kurt... büyü... hikaye... gemekleri... deşil...

Siz olsanız nasıl bir mektup yazardınız?

Dedim ki... dinle... oku... annesi... hikaye... var...
ne... isim... al... hikaye... var... kızı...
başlıklı... kız... ve... başlıklı... annesi... kız...
meyve... sekeş... gidiş... başlıklı... besleniyor...

Yavru Kurt'un annesiyle olan konuşmalarına benzer bir olayla karşılaştınız mı?

Anayem... benana... bir... kurt... ve... gidiş...
ve... annesi... başlıklı... kızı... ve...
başlıklı... kızı... deşil... kızı... evet...
deşil...

Bu hikayenin daha önce okuduğunuz hikayelere benzer ya da farklı bir tarafı var mı?

Ben... kızı... başlıklı... kız... hikayesinin...
tarih... deşil... kızı... kızı... başlıklı...
kızı... kızı... gidiş...

Kitapta sizi çok etkileyen veya çok hoşunuza giden olayı çiziniz.



Neden bu olayı çizdiğinizi açıklayınız.

Gök... evli... duruş... nine... bu... gülden...
Gidim...

Şekil 40. “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan” kitabı çalışma kâğıdı örneği

Çalışma tamamlandıktan sonra bağ kurma stratejisine yönelik izci formu araştırmacı tarafından sınıfın göreceği bir şekilde doldurulmuştur (Ek 8). İşlenen konu kısaca tekrarlanmıştır. İzci formunun öğrencilerin öğrendiklerini takip edebilmesi ve kendini geliştirmesi için önemli olduğu sınıfa hatırlatılmıştır. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca kullanılan afiş panoya asılmıştır. Sonrasında öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini

yazmaları talep edilmiştir. Ayrıca öğrenciler okunan her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya yönlendirilmiştir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde “*Bugünkü kitap kırmızı başlıklı kızın tam tersiydi. Kitap kolaydı ve eğlenceliydi. Derste en çok sevdiğim kısmı çizmeyi ve kendi hayatıma benzer kısımları yazmayı sevdim.*”, “*Ders güzeldi ve bence anladım. En sevdiğim kısım mektup yazmaktı. Bağ kurma çeşitlerini öğrendim.*” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıfın öğretmeni ise günlüğüne “*Sınıfın dikkati ve öğrenme isteği dikkatimi çekti. Çalışmalara katılım yine çok iyiydi. İyi anladıklarını düşünüyorum*” yazmıştır. Araştırmacının gözlemlerinden, öğrenci ürünlerinden ve öğrenci günlüklerinden yola çıkılarak konunun anlaşıldığı düşünülmüştür. Sınıf öğretmenin günlüğüne yazdıkları da bu düşünceyi desteklemiştir. Sınıf yönetimi açısından herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

İkinci Aşama: Rehberli Öğretim

Kazanım: Araştırmacı, akranlar ve hatırlatıcıların desteği ile okunan metin ile kendisi, başka metinler, çevresinde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağlantı kurar.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Güvercin Kakası, Geri Dönüşüm, Benjamin’in süper gözlükleri, Çöp ve Geri Dönüşüm, Üç Gözlü Kurbağa, Bir Plastik Şişenin Yolculuğu), A4 ebadında tahmin afişi, Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Rehberli Öğretim

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 10 Mart 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra bağ kurma stratejisi kısaca hatırlatılmıştır. Öğrenciler altı gruba ayrıldıktan sonra önceden hazırlanan kitap listesindeki altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Gruplarda hangi öğrencilerin yer aldığı ve kitapların dağıtım şeması Ek 15’te yer almaktadır. Ayrıca her bir gruba bir bağ kurma afişi, bir çalışma kâğıdı, bir izleme çetelesi, her öğrenciye birer öğrenci günlüğü dağıtılmıştır. Bu süreçte her gruptan bir öğrencinin verilen kitabı grup arkadaşlarına sesli okuması, grup üyelerinden okunan kitapla kendisi,

başka metinler, çevresinde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağlantılar kurması istenmiştir. Okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra bağlantılar kurulabileceği belirtilmiştir. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında hep birlikte dağıtılan kitapları okuyarak grup olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya, akranlarına ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Şekil 41’de öğrencilerin rehberli öğretim aşamasındaki çalışma kağıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Adım:..... Okuduğum Kitap:..... Geri dönüşüm.....

Grupumun Adı:..... Gökten Gelen..... Tarih:..... 12..... Mart 2022

Size verilen kitabı okuyunuz. Daha sonra aşağıdaki bağ kurma türlerini dikkate alarak kitapla kurduğunuz bağları yazınız.

BAĞ KURDUĞUM NESNELER VEYA OLAYLAR	METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
	- Bu bana kendi hayatımda neyi hatırlatıyor? - Bu bana ne hissettiriyor? - Benimle ilgili neye benziyor? - Bu okuduğum peyde benden farklı olan ne?	- Daha önce böyle bir şey okudum mı? - Bu okuduğu bana başka bir kitapta neyi hatırlatıyor? - Bu okuduğum diğer okuduklarıma benzer mi? - Bu okuduğum diğer okuduklarımdan farklı mı?	- Bu bana dünyadaki neyi hatırlatıyor? - Bu okuduğum kısım dünyada olan neye benziyor? - Bu okuduğum kısım dünyada olan hangi şeyden farklı?
Başlıklar ve kapakla bağ kurdum	_____	Daha önce <u>Geri dönüşümle</u> ilgili bir kitap okumuştuk. Bize onu hatırlatıyor.	_____
Kitabın içindeki resimlere bakılıp bağ kurdum	_____	_____	Haberlerde <u>Geri dönüşüm</u> tu diye bir kanal vardı. Bize bunu hatırlatıyor.

BAĞ KURDUĞUM NESNELER VEYA OLAYLAR	METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
	- Bu bana kendi hayatımda neyi hatırlatıyor? - Bu bana ne hissettiriyor? - Benimle ilgili neye benziyor? - Bu okuduğum peyde benden farklı olan ne?	- Daha önce böyle bir şey okudum mı? - Bu okuduğu bana başka bir kitapta neyi hatırlatıyor? - Bu okuduğum diğer okuduklarıma benzer mi? - Bu okuduğum diğer okuduklarımdan farklı mı?	- Bu bana dünyadaki neyi hatırlatıyor? - Bu okuduğum kısım dünyada olan neye benziyor? - Bu okuduğum kısım dünyada olan hangi şeyden farklı?
Kitaptaki cümlelerle bağ kurdum	Sizim sınıfta nöbetçiler var onlarda <u>Geri dönüşüm</u> gibi yerlerdeki cümleleri alıyor	Biz bir kere <u>Geri dönüşüm</u> adlı bir kitap okumuştuk	Çevremizde çok fazla <u>Geri dönüşüm</u> var. Bize bunu <u>Geri dönüşüm</u> yapıyor. Hatta <u>Geri dönüşüm</u> bir sürü canlı hayatını kaybediyor.
<u>Geri dönüşüm</u> makinesiyle bağ kurdum.	<u>Geri dönüşüm</u> makinesiyle <u>Geri dönüşüm</u> yapıyor.	_____	<u>Geri dönüşüm</u> makinesi yolda <u>Geri dönüşüm</u> denir. Bir sürü yama ve <u>Geri dönüşüm</u> vardı.
Biz tehlikeli atıkların <u>Geri dönüşüm</u> bağ kurdum.	Bizim arkadaşımız <u>Geri dönüşüm</u> ken deterjanı su sarıp <u>Geri dönüşüm</u> kalemle kalemimiz.	Tehlikeli Makineler adlı bir kitap okumuştum. Orada <u>Geri dönüşüm</u> makinesi, kim yasal gibi bir sürü bilgi	Haberlerde bir tane <u>Geri dönüşüm</u> Petrol <u>Geri dönüşüm</u> makinesi

Adı: [Redacted] Okuduğum Kitap: Benjamin'in Süper Gözlekləri
 Grubumun Adı: 406 506 606 Tarih: 10 Mart 2022

Size verilen kitabı okuyunuz. Daha sonra aşağıdaki bağ kurma türlerini dikkate alarak kitapla kurduğunuz bağları yazınız.

BAĞ KURDUĞUM NESNELER VEYA OLAYLAR	METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
 Kitabın kapağında tavşan ile bağ kurduk	• Bu bana kendi hayatımda neyi hatırlatıyor? • Bu bana ne hissettiriyor? • Benimle ilgili neye benziyor? • Bu okuduğum şeyde benden farklı olan ne? Tavşanı görünce aklı- ma arkadaşımın tavşanı geldi.	• Daha önce böyle bir şey okudum mu? • Bu okuduğu bana başka bir kitaptan neyi hatırlatıyor? • Bu okuduğum diğer okuduklarıma benzer mi? • Bu okuduğum diğer okuduklarımdan farklı mı? (Daha önce tavşan)	• Bu bana dünyadaki neyi hatırlatıyor? • Bu okuduğum kısım dünyada olan neye benziyor? • Bu okuduğum kısım dünyada olan hangi şeyden farklı? Çarlatan ve work
Kitabın arka kapağı ile bağ kurduk	Kitabın arka kapağında hayvanlar var. Benim bu- nu gözlemledim.	Arka kapağı tavşan ile ilgili tavşan gelise	Arka sayfada at neli görünce aklıma atlar geldi.

BAĞ KURDUĞUM NESNELER VEYA OLAYLAR	METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
 Papatya ile bağ kurduk	• Bu bana kendi hayatımda neyi hatırlatıyor? • Bu bana ne hissettiriyor? • Benimle ilgili neye benziyor? • Bu okuduğum şeyde benden farklı olan ne? Resimlerde papatya görünce bir kere sağıma papatya taktığım geldi.	• Daha önce böyle bir şey okudum mu? • Bu okuduğu bana başka bir kitaptan neyi hatırlatıyor? • Bu okuduğum diğer okuduklarıma benzer mi? • Bu okuduğum diğer okuduklarımdan farklı mı? Daha önce kuzey- nim bana bu ben- zer kitap okuttu.	• Bu bana dünyadaki neyi hatırlatıyor? • Bu okuduğum kısım dünyada olan neye benziyor? • Bu okuduğum kısım dünyada olan hangi şeyden farklı? Dünyada bir kuzey papatya olduğunu gördüm.
Gözle ile il- li bağ kurduk	Arka kapağın gö- rüşü var. Gö- rüşüme geldi.	Daha önce göz- lüks ile ilgili kitap okutmuşuk.	Gözlemlerimden her şeyden
Hayvanlarla ilgili bağ kurduk	Ben bir kez bir araban görmüşüm. Gö- rüşüme geldi.	İnekler bir kitap okudum. Geldi aklıma.	Dünyada geyik insanlar gözlemler takyor.

Şekil 41. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma sırasında öğrenciler sıklıkla araştırmacıya bağ kurma türleri hakkında sorular sormuştur. Özellikle kendiyle bağ kurma ve dünyayla bağ kurma türlerini anlamlandırmaya çalışmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin doğrudan kendileriyle ilgili olan bağlantılarının metinle kendisi arasında bağ kurma türüne girdiğini, öğrencilerin daha önce okuduğu metinlerle ilgili olan bağlantılarının metinle daha önce okunan metinler arasında bağ kurma türüne girdiğini tekrarlamıştır. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin kendileriyle ilgili olmayan, daha önce okuduğu kitaplarda yer almayan, bir şekilde bir yerden bildiği, duyduğu ya da öğrendikleriyle kurduğu bağlantıların metin ile dünya (çevremizde olanlar) arasında bağ kurma türüne girdiğini hatırlatmıştır. Grupların çalışma sayfaları incelendiğinde daha önce okudukları kitaplarla bağ kursalar dahi bu bağlantıları açık bir şekilde ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilere nasıl bir metinle bağ kurduklarını ve okunan metinle bağ kurulan metnin hangi noktalarının bağlantılı olduğunu daha açık bir şekilde ifade etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacı çalışma boyunca ihtiyaç duyan gruplara destek olmuştur. Ayrıca ihtiyaç belirtmeseler dahi sınıfta dolaşarak zorlanan gruplara yardımcı olmuştur. Öğrencilere yazdıklarını kontrol etmeleri, kitabı ihtiyaç halinde tekrar okumaları, grupta herkesin fikrinin alınması gibi konuları hatırlatmıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler “*Kitap kolaydı çünkü hikâye ediciydi. Ben hikâye edici kitapları daha çok seviyorum.*”, “*Kitap bilgilendiriciydi. Umarım bana bir sonraki derste hikâye edici gelir. Bu kitap çok uzun ve sıkılıyorum.*” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin her seferinde olduğu gibi bu derste de hikâye edici metinleri tercih ettikleri görülmüştür. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “*Derste bağ kurmak kolaydı.*”, “*Kendimiz yaparken başta zorlandım ama sonra alıştım. Bence iyi geçti.*”, “*Arkadaşlarıma ve Şebnem öğretmene sordukça daha iyi anladım. Zaten biliyordum.*” gibi ifadeler görülmüştür.

Sınıf öğretmeni günlüğüne “Öğrenciler anlayamadıkları yerleri sürekli sordular. Öğretmen bütün grupları dolaştı ve türlerle ilgili soruları cevapladı. Bence Şebnem öğretmenin birebir ilgisi anlaşılmasını kolaylaştırdı.” yazmıştır. Ders sürecindeki gözlemlere ve öğrenci ürünlerine ek olarak günlüklerdeki ifadeler ufak eksikler olsa da konunun anlaşıldığını düşündürmüştür. Sınıf yönetimi açısından grup üyeleri arasında bazen sözlü çatışmalar ve anlaşmazlıklar görülmüştür. İşlenen dersin öncesinde deneme sınavı yapılmış olması sebebiyle öğrencilerin gergin olduğu ve bu durumun grup çalışmasına da yansıdığı düşünülmüştür. Öğretmen bu durumu günlüğünde “Sabah deneme sınavı olduğu için derse yorgun başlandı. Öğrenciler ilk ders konsantre olmakta zorlandılar. İkinci derse daha iyi odaklandılar.” şeklinde ifade etmiştir. Geçerlik komitesi ile bu durum paylaşıldığında, daha öncesinde grup çalışması deneyimi bulunmayan öğrencilerin bu anlamda da bir öğrenme sürecinde olduğu düşünülerek durum normal karşılanmıştır. Dersi aksatacak bir durum yaşanırsa yeniden değerlendirilmesi kararı alınmıştır.

Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme

Kazanım: Akran desteği ile okunan metin ile kendisi, başka metinler, çevresinde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağlantı kurar.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (İyi Kalpli Küçük Tavşan, Çitadan daha hızlı ne olabilir?, Büyük Beyaz Tavşan, Pandalar, Fil, Kelebek ve Kuş, Dinozorlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Akran Öğrenmesi

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 14 Mart 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra bir önceki stratejide işbirlikli öğrenme aşamasında gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilerin grupları ile kitapları belirlenmiştir ve neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır.

Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Şekil 42'de öğrencilerin işbirlikli öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Size verilen kitabı okuyunuz. Daha sonra aşağıdaki bağ kurma türlerini dikkate alarak kitapla kurduğunuz bağları yazınız.

METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
aynı bir dinozorun aynı kapaktaki dinozor gibi	bu dinozor benzer en çok okudum	ben dinozor filmi izledim aynı kitapta gibi
benim dinozor oyuncam var kapaktaki truck gibi	okudum kitapta dinozorun sözlerini anlatıyor	benim dinozor kelimesi izledim dinozorların hayatı anlatıyor
aynı benim gibi canlılar kitapta gördüğüm gibi	okudum kitapta dinozorun sözlerini anlatıyor kitapta bir kapağında sözler	izledim filmde dinozor zehirleniyordu

Adım:

Okuduğum Kitap: dinozorlar

Grubumun Adı: çocuklar Tarih: 26 Mart 2022

METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
aynı dinozor kılıcı benim aileme benzer	benim bir kidebim de etkil dinozorlar etkil dinozorları yaklaşıyor. Bu kitapta da tam tersi	izledim bir çizgi filmde uzun boylu dinozor bir bina kapadığı (S.8)
aynı benim ailem Sibi mesele biz kerten kaleviz ailemiz dinozor	evet ben de o etkil dinozorun hayatını kitapta anlatıyordum. (S.8)	izledim bir filmde kitapta dinozor zehirleniyordu S.12'deki dinozorun yalıtı kapsülü siliyordu
aynı benim gibi seksu iğneler dinozorlar	aynı bu kitapta Sibi okuyan dinozorun hayatı adlı bir kitap okudum	dinozor park diye SITS bir film izledim filmde dinozor kitapta Sibi bir kılıcı saldırmıştı

Size verilen kitabı okuyunuz. Daha sonra aşağıdaki bağ kurma türlerini dikkate alarak kitapla kurduğunuz bağları yazınız.

METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
Bir kere tombul bir tavşan görmüştüm	daha önce burdaki tavşanın başından geçen bir kitap okudum	kuzenimide beyaz bir tavşanı vardı
Bir parka gitmiştik ve orda tavşan sevmiştim - beyaz tavşanı görüncüye biber yaprağıyla tavşanı beslemiştim	Sebnem öğretmen bize burdaki tavşanla ilgili bir kitap okumuştuk	için dedi resme baktığımda bir reklam aklıma geldi -> tavşanın havuş na havuşa reklam dolda da havuşa dolması
	Kitap bana daha önce okuduğum kitapta ki kurmaz sincaplı anımsattı	resime baktığımda Tv'deki meclisler aklıma geliyor

Adım: [Redacted]
Okuduğum Kitap: Büyük beyaz tavşan
Çalışmamın Adı: Pratik düşünmeler Tarih: 14 Mart 2022

METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
Köydeki bahçemiz aklıma geliyor (Bahçeği gördüğüm için)	Okuduğum kitapta da tavşan vardı. Bu kitapta da var	daha önce izlediğim bir filmde de çalışan sobze ve meyveleri anlatıyordu
Aklımın cezaevinin önünden geçtiğinde gördüğüm umutkılar geliyor	havuşlar okuduğum kitapta ki havuşu görüp tuzağa düşen tavşan aklıma geldi	Arkadaşlarımın ayırıcılık yapması aklıma geliyor
Tavşanların inlerinde kalmış kur antina da kalmış kalmış aklıma geliyor	bu kitapta ki tavşanlar daha önce okuduğum kitapta ki tavşanlara benziyor	Aklımın Tv'deki hırsızlar geliyor (görüşelden)

↓
Beyaz tavşanın sebzeleri çalışması

Şekil 42. İşbirlikli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Öncesinde yapılan etkinliklerde olduğu gibi öğrenciler araştırmacıya sık sık kâğıdın kullanımı, yazım, ifadenin açıklanması ile ilgili sorular sormuştur. Araştırmacı kısa açıklamalarda bulunsa dahi öğrencileri stratejiyle ilgili anlayamadıkları ya da hatırlayamadıkları yerleri arkadaşlarına sormaya yönlendirmiştir. Sınıfın genelinin bu derste işbirlikli öğrenme aşamasında bireysel çalışmaya yöneldiği gözlenmiştir. Grup arkadaşına danışma durumunun önceki derslere göre daha az olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumu günlüğünde “Öğrenciler bir kitap üzerinde ortak çalışmaktansa, bir kitap üzerinde bireysel çalışmayı tercih ediyorlar. Ortak bir yol bulmak, ortak bir fikir

üretmek, birlikte çalışmak daha zor geliyor sanırım. Bugün birbirleriyle daha az etkileşimeler.” ifadeleriyle ele almıştır. Bir önceki derste yaşanan grup içi huzursuzlukların bu duruma sebep olduğu düşünülmüştür. Yapılan çalışmanın arkadaşlardan destek almak ve yardımlaşmak üzerine olduğu hatırlatılarak sık sık grup çalışmasının önemine değinilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bağ kurdukları, bağ kurma türlerini bildikleri ancak halen bunu açık bir şekilde ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilere okunan metinle kurulan bağlantıların hangi konu veya durum özelinde olduğunun, bu bağlantıların nasıl bir ortaklığı bulunduğunun açıkça yazılması gerektiği hatırlatılmıştır.

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler “Kitap kolaydı çünkü bir hikâye anlatıyor. Kolayca anladım ve kısa sürdü.”. “Kitap kolaydı çünkü dinazorları anlatıyordu. Bildiğim bir şey olduğu için kolay bağ kurdum.” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunulurken doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “Ders işlenirken eğleniyorum ve bu beni mutlu ediyor. Bence dersi iyi anlıyorum.”, “Bağlantı kurmak kolay ama sebebini yazarken biraz zorlanıyorum. Grup arkadaşlarımdan yardım istedim.”, “Grup arkadaşları çok konuşuyorlar. O yüzden kendim yaptım. İyi anladığım için yapabildim.” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne “Öğrencilerin gelişimleri gözleniyor. Etkinliklere istekli katılıyorlar. Yaşlarının özelliklerine göre olgun bir çalışma süreci geçiriyorlar. Sınıfta çok olumlu bir hava var, öğrenciler mutlu. Yapılan çalışmaların diğer derslerde de katkıları gözleniyor. Öz güvenleri gelişti. Olayları yorumlamaları gelişti.” yazmıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler, günlüklerdeki olumlu ifadeler göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Bu derste sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir sorun gözlenmemiştir. Ayrıca geçerlik komitesiyle elde edilen bulgular ve özellikle sınıf

öğretmeninin günlüğündeki yorumları paylaşıldığında öğrencilerin genel olarak gelişiminin olumlu yönde olduğu kanısına varılmıştır.

Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme

Kazanım: Desteksiz bir şekilde okunan metin ile kendisi, başka metinler, çevresinde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağlantı kurar.

Süre: 40+ 40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Beni Rahat Bırak!, Yaramaz Fareler, Hoş Geldiniz, Sıra Dışı Evler, İtfaiyeciler, Ağaçlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Bireysel Çalışma, Bağımsız Öğrenme

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 15 Mart 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra önceden hazırlanan kitap listesindeki altı kitap kodlanarak sınıfa dağıtılmıştır (Ek 17). Böylece yakın oturan öğrencilere farklı kitapların denk gelmesi ve iletişimin kesilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır. Şekil 43'te öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Okuduğum Kitap: JaOS... geldi Tarih: 15 Mart 2022

Size verilen kitabı okuyup aşağıdaki bölümü bağ kurma stratejisinde öğrendiklerinize göre doldurunuz.

kendi hayatıma bağlayım	Okuduğum kitap bagları	Dünya ve çevremle kullandığım bag
Akıllıma somut bir şey yazdım bence hayvanlar geliyor	Akıllıma muzu seven maymun kitabı geliyor çünkü onun kapakları	Akıllıma hayvanlar bahçesindeki
Yok	Akıllıma hayvanlar bahçesindeki hayvanlar kitabı geliyor çünkü onun kapakları	Akıllıma Akili Ayılar kitabı geliyor çünkü kapakları Ayı çok masum gibi
Yok	Hayvanlar bahçesine benziyor	Akıllıma güb güb kitap geliyor çünkü kapakları bütünü çiziyor

kendi hayatıma kullandığım bag	Okuduğum kitapla kullandığım bag	Çevre ve dünyadaki baglar
Akıllıma kitapların içindeki yelleri	Suvar tutkunu kitabı geldi çünkü orada su kalımları geliyor	Akıllıma kutup ayılarının suya nasıl atıyorları
Yok	Dalgalar kitabı geliyor çünkü orada dalgalar çıkıyor	Zoo'da Polideki Zürafa Akıllıma geldi orada tırsın konuşuyor Zürafa bi şey mi geliyor tiyo
Yok	Büyük zırma geliyor kare resiminde Zürafa geliyor	Yok

Okuduğum Kitap: JaOS... geldi Tarih: 15 Mart 2022

Size verilen kitabı okuyup aşağıdaki bölümü bağ kurma stratejisinde öğrendiklerinize göre doldurunuz.

Kendi hayatıma bağ kurma	Kitapla bağ kurma	Çevre ve dünya ile bağ kurma
Kitapın kapakından baktığımda fare bahçesindeki fare görmüştim bence fareler	Kitapın kapakından baktığımda fare bahçesindeki fare görmüştim bence fareler	Dünyada bir fare fare var insanlara farede hayvanlara farelere bi sürümleri
Kitapın kapakından baktığımda fare bahçesindeki fare görmüştim bence fareler	Kitapın kapakından baktığımda fare bahçesindeki fare görmüştim bence fareler	Burada kulan fare var kitapta kapakta bende kulan farede kulanlı bir film izlemiştim
Kitapın kapakından baktığımda fare bahçesindeki fare görmüştim bence fareler	Kitapın kapakından baktığımda fare bahçesindeki fare görmüştim bence fareler	Kitapın kapakından baktığımda fare bahçesindeki fare görmüştim bence fareler

Kente hasatında bağların Değirmenle birlikte eskiden farelere kapalı kur-surda kitaben içindeki resimden öğrendim	Kitapla bağ kurma Daha önce buna benzer kitap okumadım	Kevre ile diğer ile bağ fareler dans ediyor resiminde ben böyle bir film izlemiştim
Fareler çen ek sığa altına limonlu kek sebze resiminde fareler kek sığadı	Bir keş keşle le ilgili kitap okum-ışım resiminde de keş var	Bir resiminde arabası var bir delemiş
kitapteki resiminde Sarımsak bir pazar var ben de sarı bızda Pazara giderim		Burada bir Sere ev var İstanbul'da da bir Sere var o altına geldi

Şekil 43. Bağımsız öğrenme aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler “Bugün Sıra Dışı Evler adlı kitabı okudum. Sevdim, eğleneliydi. Ama hikâye edici istiyordum, bu bilgilendiriciydi.”, “Yaramaz Fareler kitabı çok kolaydı. Meraklandırırdı beni okurken.”, “Kitabım kolaydı ama bilgilendirici yerine hikâye edici istiyorum. Daha çok seviyorum.” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği tekrarlanmıştır. Sınıf yönetimi noktasında oldukça rahat bir ders gerçekleşmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde “Ders gayet iyiydi. Anlamadığım bir yer yok. En sevdiğim kısım tek başıma yapmak.”, “Ders güzel geçti. Bağ kurmak için çok düşünmek gerekiyor. Bazen bağ bulmakta zorlandım. Ama düşündükçe yapabildim.”, “Ders güzeldi. Sadece biraz çok yazmış gibi hissediyorum. Bu yüzden bunaldım. Yazmak dışında eğleneliydi.” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni rahatsız olduğu için bu dersten sonra günlük yazamamıştır. Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları incelendiğinde bağ kurma türlerinin bilincinde bağlantılar kurdukları görülmüştür.

Öğrencilerin metni okumadan önce bağ kurarken çoğunlukla kitabın başlığı, resimler gibi ipuçlarından faydalandıkları görülmüştür. Metni okurken veya okuduktan sonra ise metinde bahsedilenler ve resimlerden faydalandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kendi hayatlarıyla bağ kurmakta ve dünyayla (çevreyle) bağ kurmakta zorlanmadıkları görülmüştür. Sadece Şekil 43'te çalışma kâğıdı sunulan öğrenci kendi hayatıyla bağ kurmakta zorlandığını belirtmiştir. Öğrenciye metni okurken kendi başından geçen olayları düşünmesi ve kendisine “Bu bana kendi hayatımda neyi hatırlatıyor? Bu bana ne hissettiriyor? Benimle ilgili neye benziyor? Bu okuduğum şeyde benden farklı olan ne?” gibi sorular sorarak kendini bağ kurmaya yönlendirmesi hatırlatılmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin okudukları kitapla daha önce okudukları metinler arasında bağ kurmakta zayıf kaldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yeterince kitap okumadığını, okumuş olsalar dahi okunan kitabı anlamakta ve içselleştirmekte sorun yaşadıklarını düşündürmüştür. Bazı öğrenciler derinlemesine ve detaylı bağlantılar kursalar da öğrencilerin bağlantılarının genelde oldukça basit düzeydeki yüzeysel bağlantılar olduğu görülmüştür. Bahsi geçen durumlar geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, bağ kurma stratejisinin nasıl kullanıldığının ve türlerinin anlaşıldığı düşünülmüştür. Gerçekleştirilecek izleme çalışmasında durumun tekrar incelenmesi, ilerleyen süreçte daha önce öğretilen stratejilerin sıklıkla hatırlatılması ve desteklenmesi gerektiği kararı alınmıştır.

İzleme Çalışması 1

23 Mart 2022 tarihinde geçerlik komitesi kararıyla öğrencilerin anlatılanları tekrar etmelerini sağlamak ve konuyu ne derecede öğrendiklerinin değerlendirmesini yapmak amacıyla izleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan metinde daha önce anlatılan stratejilerin (metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma) metin üzerinde kullanılabilirliğine ve seçilen metnin daha önce okunan metinlerle bağlantılı olmasına dikkat edilmiştir. Bir Sınıf Eğitimi alan uzmanından görüş alınarak “Kule mi? Gökdelen

mi?” adlı bilgilendirici metin kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce işlenen stratejiler öğrencilere yapılan etkinlikler hatırlatılarak, sorular sorularak ve hatırlayamadıkları kısımlar açıklanarak tekrar edilmiştir. Öğrencilerden metni okuyarak izleme formu üzerinde o güne dek öğrendikleri stratejileri kullanmaları ve kullandıkları stratejileri işaretlemeleri istenmiştir (Ek 18). Daha sonra günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. İzleme formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelendiğinde metin yapılarının öğretimi, tahmin ve bağ kurma stratejisinde öğrencilerin genel durumu Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8
Birinci İzleme Çalışmasına Yönelik Bulgular

Strateji	Kriter	Gözlenme Durumu	Genele oranı	Öğrenci Sayısı	Düzy
Metin Yapılarının Öğretimi	Hikâye edici metin yapılarını bilir.	17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
	Bilgilendirici metin yapılarını bilir.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		5	%29,41		İyi
	Anahtar kelimeleri tanır ve kullanır.	8	%47,06	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		3	%17,65		İyi
	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan grafik örgütleyicileri kullanabilir.	13	%76,47	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		0	-		İyi
Tahmin	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanır.	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		5	%29,41		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		1	%5,88		İyi
	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullanır.	3	%17,65	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		7	%41,18		İyi
	Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.	8	%47,06	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		4	%23,53		İyi
Bağ Kurma	Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurar. (<i>Text to self</i>)	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		4	%23,53		İyi
	Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler (film,	4	%23,53	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz

video, hikâye vb.) arasında bağ	6	%35,29	Orta
kurar. (<i>Text to text</i>)	4	%23,53	İyi
Okunan metin ile önceden bildiği	3	%17,65	17 Gözlenmedi
başka konular ile (dünya ile) bağ	3	%17,65	Yetersiz
kurar. (<i>Text to World</i>)	3	%17,65	Orta
	8	%47,06	İyi

İzleme formları öğretilen stratejiler dikkate alınarak incelendiğinde, öğrencilerin hiçbirinin sunulan metni hikâye edici olarak ele almadığı görülmüştür. Sınıftaki bütün öğrencilerin metnin bilgilendirici metin türünde olduğunu tespit edebildiği ve bilgilendirici metin yapılarına göre değerlendirme yapabildiği görülmüştür. Öğrencilerin yarısının anahtar kelimelere dair ifadeleri göze çarparken, diğer yarısı anahtar kelimelerden bahsetmemiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun grafik örgütleyici kullanmayı tercih etmediği görülmüştür. Tahmin stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunun tahminlerinde ön bilgilerine yer vermediği görülmüştür. Buna karşılık öğrenciler tahminlerinde çoğunlukla metindeki ipuçlarını kullanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeye yönelik ifadeler kullansa dahi orta ve iyi düzeyde olan öğrenci sayısı sınırlıdır. Bağ kurma stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunun metin ile önceden bildiği başka konular (dünya ve çevre) arasında bağ kurduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun metinle kendi yaşantısı arasında bağ kurmadıkları veya kurdukları bağlantıların sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında kurulan bağlantıların çoğunlukla orta ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Şekil 44'te öğrencilerin izleme çalışmasına ait formlarından örnekler sunulmuştur.

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

Adım ve Soyadım: [REDACTED]

Tarih: 24 MART 2022

Okuduğum Metnin Adı: Kule mi? Gökdelen mi?

1- Metni okurken daha iyi anlamak için aşağıdaki stratejilerden hangilerini kullandınız?

☒ Metin yapılarına dikkat ettim. (Bilgi/Anlam Metni)

☐ Tahminlerde bulundum.

☒ Bağlantılar kurdum.

2- Yukarıda işaretlediğiniz stratejileri nerede ve nasıl kullandığınızı, nelere dikkat ettiğinizi ayrıntılı açıklayınız.

Okumadan önce

Yukarıda bağ kurdum dedim çünkü bir keresinde Pissa kulesi ile ilgili bir kitap vermişsiniz aklıma bu geldi. Bu metnin bilgilendirici metin olduğunu düşünüyordum. Çünkü basit bir soru soruyor sanki.

OKUYURKEN

Daha önce okuduğum kitapta kuleleri tanıttıyordu Pissa kulesi. Bu metinde kuleleri anlatıyor. Çünkü kitapta "örneğin" diye bir ifade vardı. Bu metinde kuleleri karşılaştırmaya çalışıyor çünkü "Gökdelenlerin içinde ofis, ev gibi insanlar çalışıyor ya da yaşadıkları alanlar bulunur fakat kulelerde bu yok" diyor.

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

Adım ve Soyadım: [REDACTED]

Tarih: 24 MART 2022

Okuduğum Metnin Adı: Kule mi? Gökdelen mi?

1- Metni okurken daha iyi anlamak için aşağıdaki stratejilerden hangilerini kullandınız?

☒ Metin yapılarına dikkat ettim. (Bilgi/Anlam Metni)

☐ Tahminlerde bulundum.

☒ Bağlantılar kurdum.

2- Yukarıda işaretlediğiniz stratejileri nerede ve nasıl kullandığınızı, nelere dikkat ettiğinizi ayrıntılı açıklayınız.

Okumadan önce ki

Sana bu bilgi verici içinde bir ses böyle dediği yani böyle gibi düşünüyordum. Bir de Kule mi? Gökdelen mi? diyor ya bari işte sanki kule ve gökdeleni anlatıyor, gökdelen böyle gibi OKUYURKEN ki

Metin le kuleyi anlatırken aklıma ben bir keresinde kız kulesi (görmüştüm) onu aklıma getirdiğime kiyiince bari gökdelenlerin içerisinde bir yaşamı geri gibi bir yerler varmış ya aklıma işte karavan ve evler geldi. Çünkü bari karavanlarda ve evlerde böyle yaşamı alanı gibi bir yer vardı bari işte böyle aklıma geldi. Birde bir keresinde bence öğretmen Pissa kulesini okumustum. O aklıma geldi.

Nelere DİKKAT ETTİM

Bütün ☒ semaları kullandım. Analizim. Bütün ☒ semaları kullandım.

YAPTIKLARIMI KONTROL ETTİM

İlk tahminim doğru bilgi verici imiş. 2. tahminim

Şekil 44. İzleme çalışması formu örneği

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “Ders güzeldi, metin kısaydı. Nedense biraz kafam karıştı. Bazı yerleri hatırladım ama nasıl açıklayacağımı bilemedim.”, “Bugün her konudan bir parça olan bir ders işledik. Tahminde biraz kafam karıştı ama yine de bence iyi yaptım. Eğlendim ve metin kolaydı.”, “Bugün zorlandığım yer yok. Öğrendiklerimizin hepsini biliyorum. Etkinliği kolayca yaptım.” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğü incelendiğinde “Konular tekrar edildikten sonra bütün konuların değerlendirmesi yapıldı. Öğrenciler bence zorlandılar ama yine de ellerinden geleni yapmaya çalıştılar. Öğrencilerde katılım isteği çok fazla.” ifadeleri görülmüştür. Günlüklerden ve gözlemlerden yola çıkarak öğrencilerin etkinliği gerçekleştirirken bütün öğrendiklerini sergilemeleri gereken bu tarz bir çalışmayla ilk kez karşılaşmaları sebebiyle zorlandıkları düşünülmüştür. Öğrencilerin izleme aşamasındaki formları incelendiğinde öğretilen stratejilerde bazı eksikler olsa dahi strateji kullanımının bilincinde oldukları görülmüştür.

Stratejilerde eksik kalan kısımların tespiti ve giderilmesi amacıyla izleme çalışmalarının sistematik bir şekilde sürdürülmesinin önemi fark edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin izleme formunda ikinci soruyu önce birinci soruyu sonra doldurduğu fark edilmiştir. Bu durum geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, kullanım durumu göz önüne alınarak sonraki izleme çalışmalarında soruların sıralamasının değiştirilmesi kararı alınmıştır. Ek olarak komitede daha önce anlatılan konuların sık sık hatırlatılması kararı tekrarlanmıştır.

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerle süreçle ilgili sohbet gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler *“Sizce biz bu stratejileri neden öğreniyoruz? Size stratejileri neden anlatıyorum?”* sorusuna *“Daha çalışkan olmak için.”*, *“Dersleri daha iyi anlamak için.”*, *“İyi kitap okumayı öğrenmek için”* gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin cevaplarından sonra araştırmacı, öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için stratejileri öğrettiğinden bahsetmiştir. Sonrasında araştırmacı sınıfa *“Derslerle ilgili hayatınızda bir şey değişti mi? Yani daha önce şunu yapmıyordum ama şimdi yapıyorum dediğiniz bir şey oldu mu? Bu derslerin size faydası ya da zararı oldu mu?”* sorularını yöneltmiştir. E2'nin *“Eskiden tembeldim. Kitap okumayı sevmezdim. Okuyor gibi yapardım. Serdar öğretmenle siz gelince konuları daha iyi anlamaya başladım. Şimdi kendimi baya çalışkan hissediyorum”* şeklindeki cevabı dikkat çekmiştir. Büyük bir gelişim süreci geçiren bu öğrencinin kendisindeki ilerleme sürecinin farkında olması üstbilişsel açıdan bir kazanım olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çoğu cevaplarında etkinliklerden, eğlenerek öğrendiklerinden, Türkçe dersini ve kitap okumayı sevmeye başladıklarından bahsetmişlerdir. Daha sonra araştırmacı *“Daha önceki okuduğunuz kitaplarla bu sene benimle okuduğunuz kitapları düşünmenizi istiyorum. Kitaplar önce nasıldı? Şimdi nasıl? Daha önce kitap okumak nasıl hissettirirdi? Şimdi nasıl hissettiriyor?”* sorusunu sormuştur. Öğrenciler *“Sizin okurken yaptığınız sesler (vurgu ve tonlama) benim ilgimi çekti. Ben de öyle okuyorum artık.”*, *“Eskiden bilgilendirici metin çok okumazdım. Okusam da pek anlamazdım. Şimdi anlıyorum.”*, *“Eskiden kitap okurken eğlenmiyordum. Şimdi okumayı seviyorum.”*, *“Eskiden okumadan önce, okurken, okuduktan sonra*

yapılanlara dikkat etmezdim. Artık hepsine dikkat ediyorum.” yanıtlarını vermişlerdir. Ayrıca K3 *“Eskiden okuduğum kitaplarda resim çok olmuyordu ve sıkıcı geliyordu. Annem resimli kitaplar küçükler için diyordu, almıyordu. Şimdi okuyabiliyorum ve seviyorum.”* yanıtını vermiştir. Araştırmacı tarafından daha öncesinde sınıf öğretmeninin “Kitaplar resimli olacağından öğrencilere basit gelir, sorun yaşamazsınız”, velilerin “Hocam bu kitaplar bizimkiler için kolay kalmaz mı?” gibi söylemlerinde resimli çocuk kitaplarına karşı ön yargılar olduğu hissedilmiştir. Öğrencinin söyledikleri bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmacı resimli çocuk kitaplarının her yaşa uygun olduğunu belirtmiştir. Küçük Prens kitabını örnek vererek, kitapların okuduğumuz yaşa, zamana, hisse ya da başka duruma göre farklı anlamlar taşıyacağından bahsetmiştir. Gerçekleştirilen bu sohbetle ilgili olarak sınıf öğretmeni günlüğüne *“Öğrenciler kendilerindeki gelişimlerden bahsettiler. Türkçe dersini sevdiklerini söylediler. Daha bilinçli okur olduk, kitap okuma alışkanlığı kazandık vb. dediler. Öğrenciler sürecin, gelişmenin farkındalar. Çok olumlu sözler duyduk. Demek ki işe yarıyor yapılanlar.”* ifadelerini yazmıştır. Araştırmacı bu durumla ilgili günlüğüne *“Öğrenciler sürecin, etkinliklerin, emeğin çok farkındalar. Geliştiklerini görmeleri onları da beni de motive ediyor. Düşük seviyeli bir öğrencimin gelişimini gururla anlatması beni çok mutlu etti. Amacıma ulaştığımı ilk kez hissettim sanki bugün.”* ifadelerini yazmıştır. Öğrencilerin cevapları, sınıf öğretmenin düşünceleri ve araştırmacının gözlemleri geçerlik komitesiyle paylaşıldığında sürece dair olumlu bir gidişatın olduğu noktasında fikir birliğine varılmıştır.

Günün son dersi olması sebebiyle ders zili çaldıktan sonra öğretmenden sınıfın anahtarı alınmıştır. Öğrencilere yarın bir etkinlik yapılacağı ve sınıf kitli olacağı için koridorda araştırmacıyı beklemeleri söylenmiştir. Öğrenciler evlerine gittikten sonra ertesi gün ilk ders saatinde anlatılacak olan çıkarım stratejisi etkinliği için sınıf düzenlenmiştir. Sınıf “Olay Yeri İnceleme” etkinliğine hazırlandıktan sonra kilitlenerek okuldan çıkmıştır. Sınıfın kilitlenmesinin sebebi ertesi gün öğrencilerin ders başlamadan sınıfa girmesini engellemek ve etkinlik malzemelerini bütün sınıfın aynı anda görmesini sağlamaktır.

Dördüncü Döngü: Çıkarım Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden bir diğeri çıkarım stratejisidir. Çıkarım yapma stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin aşamaları takip edilmiştir. Bu bölümde strateji öğrenim süreci ve sürece ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular

Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma

Bu bölümde çıkarım stratejisinin öğretimi amacıyla yürütülen etkinlikler açıklanmış ve uygulamalara dair örneklerle değerlendirilmiştir. Çıkarım stratejisinin öğretilmesi amacıyla yapılan “Olay yeri inceleme” etkinliği 25 Mart 2022 tarihinde gerçekleştirilmiş olup üç ders saati (40+40+40 dk) sürmüştür. 28 Mart 2022 tarihli derste çıkarım stratejisi için hazırlanan afiş üzerinden stratejinin ne olduğu ve ne zaman kullanılabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından, çıkarım stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Arkadaşım Korku” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünerek ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Bu ders üç ders saati (40+ 40+ 40 dk) sürmüştür.

1. Etkinlik: Olay Yeri İnceleme

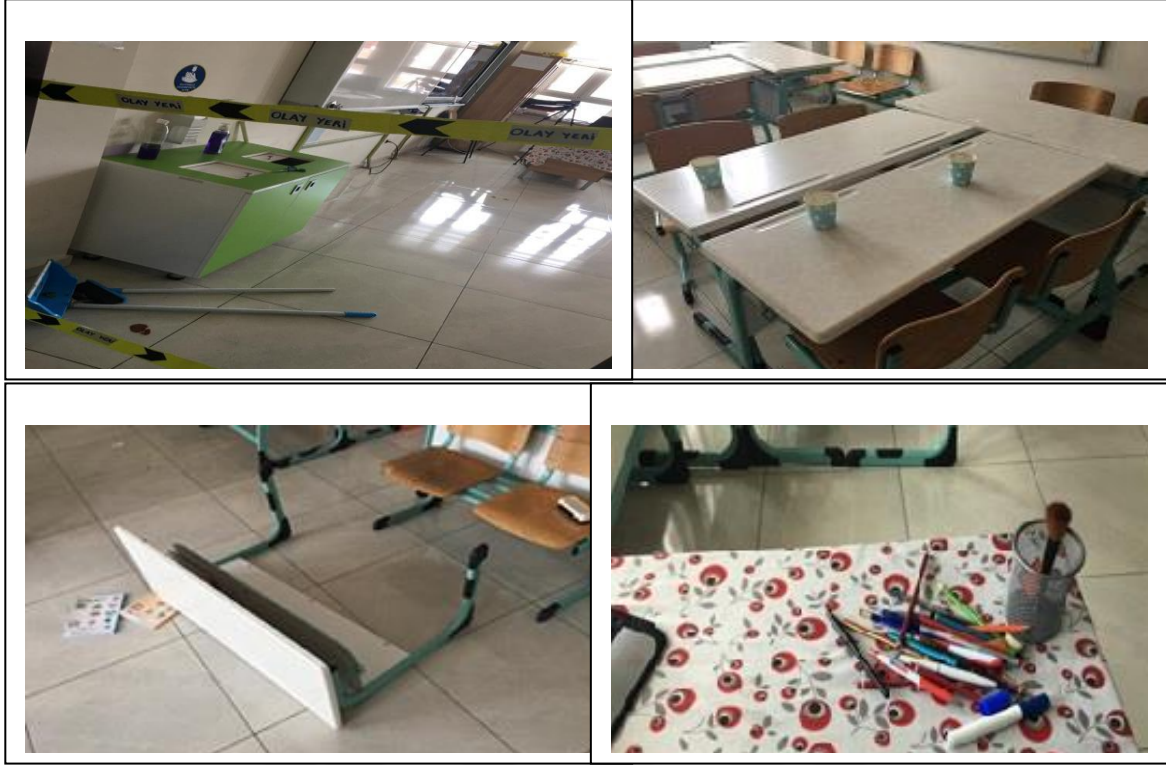
Kazanım: Ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunur. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.

Süre: 40+ 40+40 dk

Materyaller: Faraş, fener, yabancı dilde bir kitap, yayınevi kartı, karton bardaklar, soda şişesi, ağır kesici, atıştırma paketi, makyaj fırçası, muz kabuğu, toka, tarak, tahta kalem, şifre yazılmış kâğıt parçası, sarı şerit, kartondan hazırlanmış dedektif rozetleri ve büyüteçler, iğne veya ataç, çıkarım kartonu, resimli çocuk kitabı (Arkadaşım Korku), çalışma kâğıtları, sınıf afişi, izci formu (izleme çetelesi), öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Örnek Olay, Rol Oynama, Beyin Fırtınası, Soru- cevap, Sesli düşünme.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Uygulama aşamasında, öğrencilerin ön bilgileriyle metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunmaları ve çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunmaları amaçlanmaktadır. Etkinlik yapılmadan bir gün önce 24 Mart 2022 tarihinde okul çıkışında sınıf etkinliğe hazırlanmıştır. Araştırmacı sınıf kapısına üzerinde “olay yeri” yazan sarı bantlar çekmiştir. Sınıfta bulunan faras devrilmiş, sınıfa girişte ilk kümede yer alan bir sıra devrilmiş ve yanına bir fener konulmuş, diğer kümeye Almanca bir resimli çocuk kitabı bırakılmış, diğer kümeye üç tane karton bardak konulmuş, diğer kümeye boş soda şişesi ve ağrı kesici ilaç bırakılmış, son kümeye de yenilmiş abur cubur poşetleri bırakılmıştır. Öğretmen masası dağıtılmış ve kalemlige bir makyaj fırçası konulmuştur. Yere basım evi kartviziti, muz kabuğu ve toka atılmış, akıllı tahtanın önüne üzerinde saç teli olan bir tarak bırakılmıştır. Tahtaya rakamlarla bir şifre yazılarak, küçük bir kâğıda deşifresi yazılmış ve öğretmen sandalyesinin üzerine buruşturulup atılmıştır. Böylece temsili bir suç mahalli hazırlanmıştır. Yapılan hazırlıklara dair örnek görseller Şekil 45’te sunulmuştur.



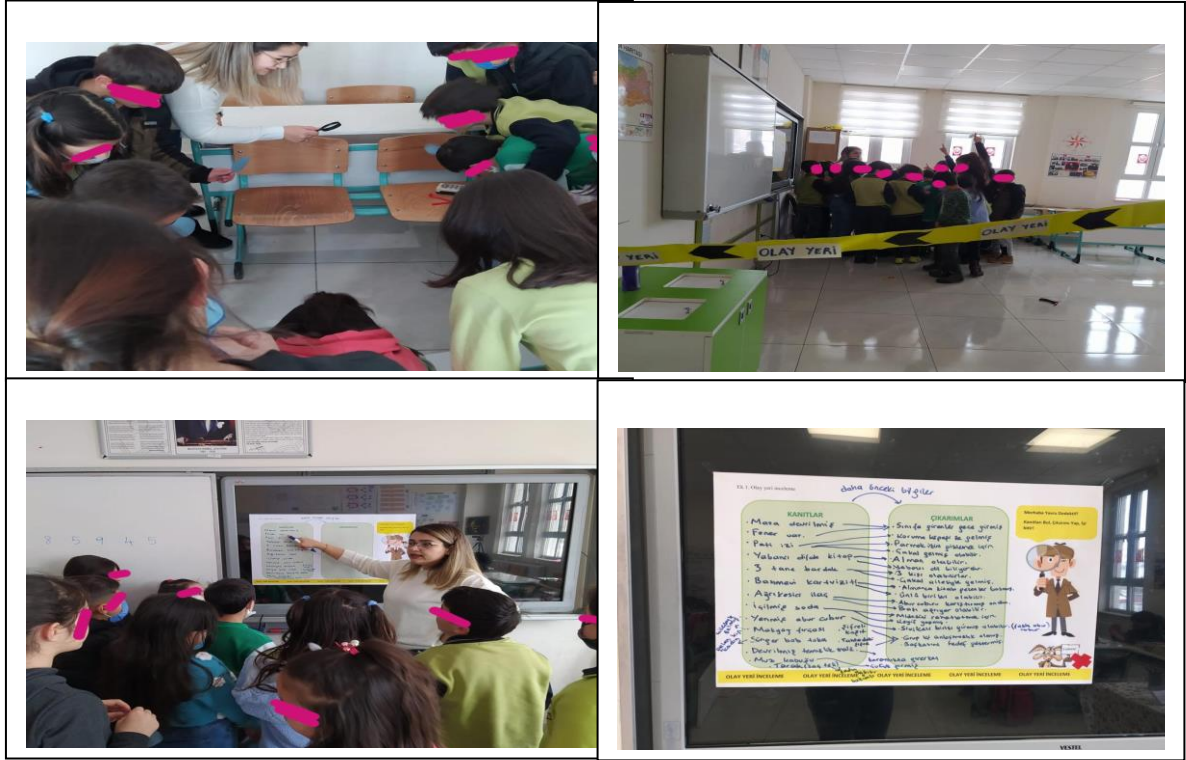
Şekil 45. Olay yeri inceleme etkinliğine hazırlık görselleri

Ertesi gün 25 Mart 2022 tarihinde araştırmacı sabah ilk dersten önce okula gitmiştir. Öğrenciler gelmeden önce sınıfa girerek sınıf afişi ve çıkarım kartonunu duvara asmış, kameraları kurarak kaydı başlatmıştır. Ders akışını son kez gözden geçirdikten sonra öğrencileri koridorda karşılamıştır. Öğrencilere bir gün öncesinde kartondan hazırladığı dedektif rozetleri ve mercekleri dağıtmıştır. Öğrencilere “Size kötü bir haberim var. Dün sınıfımıza benden sonra birisi girmiş. İçerisi oldukça karışık durumda. Polis kapıya olay yeri inceleme bantları çekmiş. Kim olduğu henüz bilinmiyor. Bizim içeri girip sakince kanıtları bulmamız gerekiyor. Sakın delillere dokunmayın ki sizin de parmak iziniz çıkmasın. Sırayla baş dedektifle olay mahallini gezeceksiniz. Bulduğumuz ipuçlarını ben kırmızı bantla işaretleyeceğim. Bütün kanıtları bulduktan sonra kartonumuza yazıp sınıfa girenin kim olduğunu bulmaya çalışacağız. Bulduğumuz ipuçlarından yola çıkarak kim olabileceği ile ilgili çıkarımlar yapacağız.” demiştir. İki öğrenci sınıfa gerçekten birinin girdiğini zannetmiştir. Diğer öğrenciler “Etkinlik için yapıyoruz.”, “Baksana öğretmen

çıkarm yapacağız dedi. Yeni konumuz bu demek ki.” diyerek arkadaşlarını rahatlatmaya çalışmıştır. Öğrencilerin yeni bir strateji ile karşılaşma konusunda algılarının açık olduğu düşünülmüştür. Araştırmacı ilk olarak dikkatlice sınıfa girmiştir. Sonrasında olay yeri inceleme bantlarının içinden geçirerek öğrencileri sırayla içeri almıştır. Öğrenciler için alışılmış çalışmaların dışında bir etkinlik olması, böyle bir etkinlikle ilk kez karşılaşılıyor olmaları, sınıfta aktif dolaşım ve etkin katılım gerektiren bir etkinlik olması sebebiyle sınıf yönetimi açısından bir problem yaşanmaması adına öğrencilerin ilk etapta sınıf içinde sıra olması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı *“Olay mahallini benimle dolaşmanızı istiyorum. Çünkü ben baş dedektifim. Gruptan ayrılıp başka bir noktaya bizden önce giderseniz, buradaki bütün dedektifler gidenin delil kararttığını düşünebilir. Ayrıca delillere dokunursanız parmak izi bırakmış olursunuz. Bu nedenle sınıfa giren şüphelilerden birisi de siz olmuş olursunuz. O yüzden lütfen birlikte hareket edelim. Şüpheliyi birlikte bulalım.”* gibi söylemlerle öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Böylece hem öğrencilerin çalışmaya daha çok odaklanmaları hem de etkinliğin karışıklık yaşanmadan gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerle birlikte olay mahalli incelenmeye başlanmıştır. Öğrencilerden bir dedektif gibi hiçbir şeye dokunmadan sınıftaki normalden farklı nesneleri/durumları bulmaları ve araştırmacıya söylemeleri istenmiştir. Araştırmacı *“Faraşın devrilmiş olduğunu fark ettim. Faraş (temizlik malzemesi) devrildiğine göre çıkarken acele etmiş olabilirler ya da içlerinde sakar bir kişi olabilir.”* gibi ifadelerle öğrencilerin nasıl çıkarım yapması gerektiğini örneklendirmiştir. Daha sonra öğrencilerle ilk olay mahallinde durulmuştur. Öğrencilere bu kısmı incelemeleri söylenerek burada buldukları bir ipucu olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciler masanın devrildiğini, sıra üzerinde bir fener olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerle fener varsa sınıfa giren kişilerin gece girmiş olabileceği, karanlıkta çarpıp sırayı devirmiş olabileceği üzerinde konuşulmuştur. Ayrıca araştırmacının hazırlıklarından bağımsız olarak öğrenciler sıra üzerinde pati izine benzer biz iz fark etmişlerdir. Araştırmacı hazırlanan etkinlikte strateji maskotu olarak çıkarımcı çakal kullanılması ve bulunan izin çakal ayak izine benzerliği

sebebiyle bu ipucunu da sürece doğal bir şekilde dahil etmiştir. Öğrencilerle sınıfa bir çakal, köpek vb. girmiş olabileceği, giren kişilerin yanında koruma köpeği olabileceği gibi durumlar üzerinde konuşulmuştur. Sonraki olay mahallinde Almanca resimli çocuk kitabı bulunmuştur. Öğrenciler kitabın hangi dilde yazıldığını anlamakta zorlanmışlardır. Araştırmacı tarafından Almanca olduğu söylendikten sonra öğrencilerle sınıfa giren kişinin Alman olabileceği, yabancı dil bilen biri olabileceği üzerinde konuşulmuştur. Sonrasında öğrenciler yerdeki basımevi kartvizitini fark etmişlerdir. Üzerinde isim ve telefon numarası yazması sebebiyle giren kişinin kartını düşürdüğünü ve böylece bulunduğunu düşünen öğrenciler olduğu gibi hedef şaşırtmak için bu kartın bırakıldığını düşünen öğrenciler de olmuştur. Ayrıca Almanca kitabın basımevinde çalışan birilerinin gelmiş olabileceğini, gelen kişilerin ünlü birileri olabileceğini de söylemişlerdir. Sonraki olay mahallinde üç tane karton bardak bulunmuştur. Öğrenciler sınıfa girenlerin üç kişi olabileceğini söylemişlerdir. Bir sonraki olay mahallinde öğrencilerle içilmiş soda şişesi ve ağır kesici bulunmuştur. Öğrencilerle giren kişilerin atıştırmalığı fazla kaçırması olabileceği, başı ağrıyorsa olabileceği, midesini rahatlatması gerektiği, keyif yapmak için soda içmiş olabileceği gibi durumlar üzerinde konuşulmuştur. Bir sonraki olay mahallinde yer alan yenilmiş atıştırmalık paketlerini olay mahalline gelmeden önce görmelerinin bu söylemlere neden olduğu düşünülmüştür. Atıştırmalık paketlerinin olduğu kısımda öğrenciler fazla abur cubur yediği için sivilceli birisinin sınıfa girmiş olabileceğini söylemişlerdir. Daha sonra öğretmen masasındaki makyaj fırçasını görünce öğrenciler sınıfa giren kişilerin ailesiyle gelmiş olabileceğini, yerdeki tokayı görünce sınıfa giren kişilerde bir kadının olabileceğini, muz kabuğunu görünce sınıfa giren kişilerde bir çocuk bulunabileceğini, tıraşı görünce bakımlı biri veya bir kadının sınıfa girmiş olabileceğini söylemişlerdir. Bulunan ipuçları araştırmacı tarafından kırmızı bantla işaretlenmiş ve olay yeri inceleme kartonundaki “kanıtlar” kısmına (Ek 33) not alınmıştır. Sonra öğrencilerin ipuçları bulunurken yaptıkları konuşmalar tekrarlanmıştır. Bulunan nesneler/durumlar (ipuçları) ve konuyla ilgili daha önceden bildikleri şeyler (ön bilgiler) vurgulanarak öğrencilerin ders

boyunca çıkarım yaptıkları açıklanmıştır. Yapılan çıkarımlar tekrar edildikçe olay yeri inceleme kartonundaki “çıkarımlar” kısmına eklenmiştir. Araştırmacı tarafından çıkarımların dayandığı kanıtlar ve ön bilgiler sürekli vurgulanarak bu noktaya sınıfın dikkati çekilmiştir. Etkinlikle ilgili bazı görseller Şekil 46’da sunulmuştur.



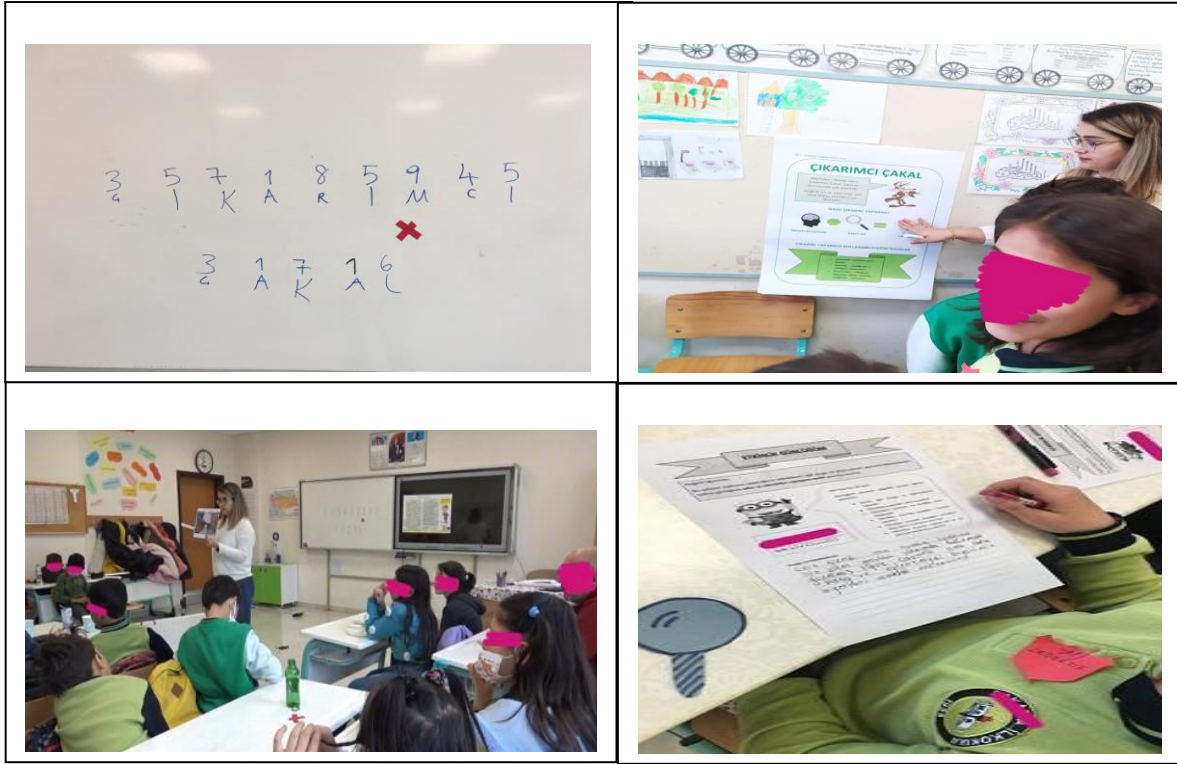
Şekil 46. Olay yeri inceleme etkinliği görselleri

Çıkarım kartonu öğrencilerle birlikte doldurulduktan sonra tahtada yazan şifre çözülmüştür. Şifrenin çözülmesinde öğretmen sandalyesinde bulunan deşifre kâğıdı kullanılmıştır. Tahtada şifre olarak “357185945-31716” yazan sayı öbeği öğrencilerle birlikte “1=A, 2=N, 3=Ç, 4=C, 5=I, 6=L, 7=K, 8=R, 9=M, 10=S” deşifresinde rakamların harf karşılığı yerine yazılarak çözülmüştür. Şifre çözüldüğünde “Çıkarımcı Çakal” ifadesi ortaya çıkmıştır. Öğrencilere sınıfa girenin Çıkarımcı Çakal olduğu ve öğrencilere çıkarım stratejisini öğretmek için geldiği söylenmiştir. Öğrenciler bazı ipuçlarının kim olduğu anlaşılmasını diye şaşırtmacalı olduğunu, çıkarım stratejisiyle ilgili birisinin girdiğini

tahmin ettiklerini söylemişlerdir. Daha sonra sınıfın arka duvarına asılan “Çıkarımcı Çakal” temalı çıkarım stratejisine yönelik sınıf afişinin önüne geçilmiştir. Öğrencilere *“Yapılan etkinlikte sınıfa kimin girmiş olabileceği ve neler yapmış olabileceği ile ilgili kanıtlar bulduk, daha önceden bildiklerimizi düşündük. Bu kanıtlara ve ön bilgilerimize dayanarak çıkarımlarda bulunduk. Bir metni okurken de tıpkı az önce yaptığımız gibi çıkarımlarda bulunmak metni daha iyi anlamamızı sağlar. Metindeki karakterlerin ve olayların doğrudan yazılmayan tarafları veya yazarın doğrudan ifade etmediği durumlar olabilir. Bunları daha iyi anlamak için metindeki ipuçlarına dikkat etmeli, daha önce bildiklerimizle birleştirerek çıkarımlarda bulunmalıyız. Burada önemli olan çıkarımlarımız mutlaka bir kanıta dayalı olmalıdır.”* denilerek yapılan etkinlikte çıkarım yapma stratejisi arasında ilişki kurulmuştur.

Sonrasında, öğrencilere dedektif gibi bazı fotoğrafları birlikte inceleyeceğimiz ve çıkarımlarda bulunacağımız söylenmiştir. Daha önceden hazırlanan ağlayan bebek, doğum günü ve beğenilmeyen yiyecek konulu fotoğraflar sırayla öğrencilere gösterilmiştir (Ek 34). Her bir fotoğrafta ipuçlarına ve ön bilgilere odaklanılarak çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmacı çıkarım yapılırken ipuçlarını ve önceki bilgilerle ilgili noktaları vurgulamak amacıyla *“Öğretmenim ben fotoğrafta şöyle bir şey gördüm. Daha önceden bu gördüğüm şeyle ilgili şunu biliyordum. O yüzden şöyle olmuş olabilir diye düşünüyorum”* şeklinde açıklama beklediğini söylemiştir. Öğrenciler *“Resimde biberon gördüm, bebek de ağlıyor. Annem kardeşim ağladığında ona süt veriyordu. Bebeğin annesi burada bebeğine süt vermeyi düşünüyor olabilir.”*, *“Bu fotoğrafta doğum günü pastası, hediye, başlarında şapka var. Doğum günü kutlamalarında genelde pasta ve bu malzemeler olur. Burada bir doğum günü partisi olabilir.”*, *“Bence annesi çocuğa hamburger yapmış masada görüyorum. Ama çocuğun suratı asık. Çocuk belki sosyal medyada görüp özenmiş olabilir. Bu yüzden belki çocuk vejetaryen olabilir.”* gibi cevaplar vermişlerdir. Tamamlandıktan sonra metinleri okurken de az önce yaptığımız gibi ipuçlarını ve ön bilgilerimizi kullanarak çıkarımda bulunduğumuzda metni daha iyi anlayacağımız tekrarlanmıştır. Çıkarım

yapmanın iyi okuyucuların okuduklarını daha iyi anlamak için kullandığı yollardan biri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca tahmin stratejisi ile çıkarım stratejisinin çok benzer olduğu ancak arasında fark olduğu ifade edilmiştir. *“Tahminde sonuçları, olayları, eylemleri tahmin ederiz; çıkarım daha çok ima edilen şeylerle ilgilidir. Kişinin kendi deneyimini, önceden bildiklerini sürece dâhil ederek metindeki yorumlamasıdır.”* denilerek aradaki fark açıklanmıştır. Daha sonra sınıfın arka duvarına asılan “Çıkarımcı Çakal” temalı çıkarım stratejisine yönelik sınıf afişinin önüne geçilmiştir (Ek 21). Öğrencilere, çıkarım yapma stratejisini kullanırken, metin ile ilgili daha önceden sahip olduğumuz bilgilere ve metindeki ipuçlarına dikkat etmemiz gerektiği tekrarlanmıştır. Daha sonraki okumalarda metni okurken içimizden *“Yazar ne demek istemiş olabilir? Karakter aslında ne düşünmüş/yapmış olabilir? Yaşanan olay aslında neye sebep olmuş olabilir?”* gibi sorularla kendimizi çıkarım yapmaya yönlendirirsek metni daha iyi anlayacağımız ve okuduğumuz metinden keyif alacağımız ifade edilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiyle ilişkili günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları talep edilmiştir. Etkinlik sürecine dair görseller Şekil 47’de sunulmuştur.



Şekil 47. Olay yeri inceleme etkinliği görselleri 2

Bu ders boyunca öğrencilerin olay mahallerini dolaşması öğrencilerin dikkatini fazlasıyla çekmiştir. Öğretmen bu durumdan günlüğünde “Şebnem öğretmenin hazırlığı öğrencileri çok heyecanlandırdı. Yine çok iyi hazırlık yapılmış. Eğlenceli bir etkinlik oldu.” şeklinde bahsetmiştir. Öğrenci günlüklerinde ise “Dedektif olmayı çok sevdim. Çok eğlendim.”, “Bugün ders çok iyi geçti. Acayip iyiydi. En iyi dersti diyebilirim. Sınıfa girip sırayla her şeyi inceledik. Özellikle şifre çözmek çok hoşuma gitti.”, “Büyüteçle bir yerleri aramak mükemmeldi. Çok eğlendim. Çıkarımcı çakalı öğrenmiş olduk.” gibi ifadeler görülmüştür. Olay mahallerinin konumlandırılmasında küme oturma düzeni kullanımı oldukça verimli olmuştur. Sınıf öğretmeni teneffüste gerçekleştirilen sohbette “Ben küme tarzı oturtmayı pek tercih etmem. Çok konuşuyorlar, tahtayı görmüyorlar diye düşünürdüm. Ama şimdi işe yaradığını görmek beni şaşırttı. Bazı uygulamalarda öğrenciler için çok faydalı oluyor. Bakış açımı değiştirdiniz.” demiştir. Bu söylem öğrencilerle yürütülen çalışmaların

yanında örtük olarak öğretmenin de değişimi ve gelişimine katkı sağlandığını düşündürmüştür. Öğrenciler merakla sürece katılmış ve derste aktif rol almışlardır. Ancak iki ders saati boyunca ayakta kalmak öğrenciler için yorucu olmuştur. Sınıf afişi önünde konu anlatımı yapılırken sıklıkla yorulduklarını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni de bu durumu günlüğünde *“Öğrencilerin katılımı çok iyiydi. Öğretmenin somut, açıklayıcı anlatımı da çok iyiydi. Ancak öğrenciler çok ayakta kaldıkları için yoruldular. Ayakları ağrıdı.”* şeklinde yazmıştır. Öğrenci günlüklerinde ise bu durum *“Bugün çok güzeldi ama ayakta çok yoruldum.”*, *“Güzeldi ama cidden ayağım çok ağrıdı.”*, *“Ders güzeldi ama ayakta kaldığımız için biraz yoruldum.”* gibi ifadelerle yer almıştır. Öğrencileri ara ara dinlendirerek süreci tamamlamanın daha verimli olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bu derste her olay mahallinde aynı anda bulunmanın, birlikte dolaşmanın oldukça önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle öğrenciler sık sık uyarılmış, bu uyarılarda parmak izi bırakmak, delil karartmak gibi dikkatlerini çekecek ifadelere yer verilmiştir. Bu derste sürekli öğrencilerin birbirini şikâyet etmesi durumuyla karşılaşılmıştır. Araştırmacı etkinliğe odaklanmayı zorlaştırdığı noktalarda sert uyarılar yapmak durumunda kalmıştır. Araştırmacıya yönelik bir saygısızlık yaşanmamakla birlikte sınıf öğretmene karşı keskin çıkışların da arttığı gözlenmiştir. Teneffüste sınıf öğretmeniyle bu durum konuşulduğunda öğretmen *“Sınıfta birbirini şikâyet çok arttı. Sürekli mutsuzlar, çekişiyorlar. Bugün sizi de etkilediğini fark ettim. Yarış odaklı sınıf seviyorum ve sınavlarda, derslerde yarış halinde tutuyorum. Bu gelişmelerini sağladı ama kendini iyi gösterme, diğerlerini kötü gösterme çabası oluştu. Her şeyi yapmak mübah, ben yeter ki öne çıkayım fikri oluştu. Bu sorunu çözmem gerekiyor.”* demiştir. Araştırmacı, öğrencilerle ders dışında konuşarak, derslerde bu durumu kıracak söylemlerle bulunarak sınıf öğretmene destek olacağını dile getirmiştir. Üçüncü dersin başında araştırmacı sınıf kuralları, sınıf içi ilişkiler ve diyaloglar konusunda sınıfa kısa bir konuşma yapmıştır. Uygulama öncesi gözlemlerle öğrencilerin yapısını tanımanın ve en başından beri bu doğrultuda kurallarla ilerlemenin araştırmacının bu noktada işini kolaylaştırdığı düşünülmüştür.

Bu etkinlik öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin hoşuna gittiği kadar diğer sınıflardaki öğrencilerin ve öğretmenlerin de dikkatini çekmiştir. Diğer sınıflardaki öğrenciler teneffüslerde sınıfa gelerek ne yapıldığı, içeride neler olduğu ile ilgili sorular sormuşlardır. Kısaca yapılan çalışmadan bahsedildiğinde diğer sınıflardaki öğrenciler de çıkarımlarda bulunmaya çalışmış, diğer teneffüslerde gelip sınıfa girenin kim olduğunu öğrenmek istediklerini dile getirmişlerdir. Başka sınıfların bu ilgisi uygulama yapılan sınıfı da oldukça memnun etmiştir. Öğrenciler diğer öğrencilerin meraklandıklarını, kendilerinin çok güzel etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler gelerek neler yapıldığını sormuşlardır. Yan sınıfın öğretmeni sınıfa gelerek bu çalışmalardan kendi sınıfında da yapılmasını talep etmiştir. Sınıf öğretmeni bu durumu günlüğünde *“Öğrencilerin bakış açısı geliyor. Ders materyalleri özenle hazırlanmış ve çok etkileyiciydi. Şebnem öğretmenin konu anlatım yöntemleri çok iyi. Bu başka sınıfların, öğretmenlerin de ilgisini çekti. Öğrenciler geliştiği kadar benim de okulda, veliler üzerinde bir reklamım olmuş oldu. Üniversiteden hoca eğitim farklı bir veriyor diye konuşuluyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler ise günlüklerinde *“Herkes bizim sınıfı çok kışkırdı. Özendiler bize. 3-B bize de bu etkinlikleri yapın dedi. Çok isterlerse yapın bence. Sınıftakiler istemiyor ama onların da öğrenmek hakkı.”*, *“Herkes bizim sınıfın kapısına toplandı. Bize sorular sordular, onlar da etkinliğe girip cevap vermek istediler.”*, *“Diğer 4’ler bizi kışkırdılar. Bence biz çok şanslıyız.”* gibi ifadelerle bu konuya değinmişlerdir. Diğer sınıflardaki öğrencilerin ve öğretmenlerin strateji kullanımı ile ilgilenmesini sağlamak, sadece sınıf içi değil okul boyutunda da bir stratejik farkındalık oluşmaya başladığını düşündürmüştür. Bahsedilen durum öğrencilerin, sınıf öğretmeninin ve araştırmacının motivasyonunu arttırmıştır.

28 Mart 2022 tarihli derste sınıf kuralları tekrar edildikten sonra son derste yapılan etkinlikten örnekler verilerek sınıf afişi üzerinden çıkarım stratejisi tekrar edilmiştir. Daha sonra öğrencilere *“Bugün sizinle bir kitap okuyacağız ve onun hakkında konuşacağız. Aynı zamanda da kitapla ilgili düşündüklerimizi unutmamak için size dağıtacağım sayfalara*

hep beraber notlar alacağız. Bu etkinliği çıkarım stratejisini kitap okurken nasıl kullanacağınızı görmeniz için yapıyoruz. Yapacağımız çalışmada doğru veya yanlış cevap bulunmuyor. Benim için sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmek önemlidir. O yüzden kendi fikirlerinizi yazmanızı rica ediyorum. Haydi, Arkadaşım Korku kitabına başlayalım!” denilerek başlanmıştır. Daha sonra öğrencilere bir önceki etkinlikte kullanılan çalışma sayfasıyla aynı formatta hazırlanan çalışma sayfaları dağıtılmıştır. Kitap bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutularak okunmaya başlanmıştır. Araştırmacı tarafından daha önceden tespit edilen dönüm noktalarında aşağıdaki sorular sorulmuş ve etkinlik sayfasında ilgili yere yazmaları istenmiştir.

Kitabın kapağına bakarak, “Kitabın konusu ne olabilir? Olaylar nerede geçiyor olabilir?” soruları sorulmuştur. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. “Kitabın konusu ne olabilir?” sorusuna öğrenciler “İpucu: Kitabın kapağında yağmur yağıyor. / Çıkarım: Yağmur yağdığı için şimşek çakmıştır. Korku korkmuştur.”, “İpucu: Korku olduğunu düşündüğüm canavar küçülüyor. / Çıkarım: Korkusunu yenen bir çocuk olabilir.” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. “Olaylar nerede geçiyor olabilir?” sorusuna ise “İpucu: Kitabın kapağında yüksek binalar var. / Çıkarım: Yüksek binalar genellikle şehirlerde bulunur. O yüzden olay şehirde geçiyor olabilir.”, “İpucu: Sokakta geçiyor olabilir. / Çıkarım: Çünkü çocuklar ve köpek var.” gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin yanıtları dikkate alındığında tahmin ile çıkarım stratejilerini karıştırıyor olabilecekleri düşünülmüştür. Ancak öğrencilerin bu derste tahmin stratejisinin aksine örtük anlamları çıkarma ve daha derin yorumlar yapma çabası olduğu da görülmüştür. Süreçte bu durumun takip edilmesine karar verilmiştir. 5. sayfa okunduktan sonra “Kahramanımız nelerden korkuyor olabilir? Çıkarımlarınızı sebebiyle açıklayınız?” sorusu sorulmuştur (Şekil 48). Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. Öğrenciler “İpucu: Resimde köpekler havlıyordu/ Çıkarım: Daha önce ablamda köpeklerden korkuyordu. Bu kız da köpeklerden

korkuyor olabilir.”, “İpucu: Resimde sarı gözler ve köpekler var. / Çıkarım: Canavarlardan ve köpeklerden korkuyor olabilir.” şeklinde cevaplamışlardır.



Şekil 48. “Arkadaşım Korku” kitabı 4. ve 5.sayfa

7. sayfa okunduktan sonra “Kahramanımızın daha önce yaşadığı yer nasıl bir yer olabilir? Şimdi yaşadığı yer nasıl bir yer olabilir? Çıkarımlarınızı sebebiyle açıklar mısınız?” soruları sorulmuştur. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. Öğrenciler “İpucu: Hava güneşli ve deniz var. / Çıkarım: Sahili olan, sıcak bir ülke olabilir.”, “İpucu: Korku yeni yerde büyüyor. Bu ülkede gittikçe sinirleniyor. / Çıkarım: Daha önce yaşadığı yere alışmıştı. O yüzden önceki yer bence şimdikinden güzel bir yer olabilir.” şeklinde cevaplamışlardır. 13. sayfa okunduktan sonra “Okuldaki çocuklarla ilgili çıkarımlarınız nelerdir? Sebebiyle açıklar mısınız?” soruları sorulmuştur (Şekil 49). Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. Öğrenciler “İpucu: Görsellerdeki çocukların farklı ten renklerinde olması. / Çıkarım: Bu okuldaki çocuklar farklı ülkelerden olabilir. Rus, Afrikalı, Japon.”, “İpucu: Çocuklar dik dik bakıyor. Ama sakın sakın de duruyorlar. / Çıkarım: Kıza çok baktıkları için onunla arkadaş olmak istemiş olabilirler. Sakın durdukları için de iyi birileri ve saygılı biri olabilirler.” gibi cevaplar vermişlerdir.



Şekil 49. “Arkadaşım Korku” kitabı 13. sayfa

14. sayfa okunduktan sonra sorulması planlanan “Kahramanımızın gittiği ülkede konuşulan dil hakkındaki çıkarımlarınızı sebebiyle açıklayınız?” sorusu dersin gidişatı göz önüne alınarak bir sonraki soru ile birleştirilmiştir. Her iki sorunun cevabının benzer olacağının uygulama esnasında fark edilmesi sebebiyle bu soru cevaplanmamıştır. 18. sayfa okunduktan sonra “Kahramanımız burada aslında ne anlatmak istiyor olabilir? Çıkarımlarınızı sebebiyle açıklayınız?” sorusu sorulmuştur. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. Öğrenciler “İpucu: Kimse beni anlamıyor, ben de kimseyi anlamıyorum cümlesi. / Çıkarım: Oradaki dili bilmediği için arkadaşlarıyla oynayamıyor. Korkusu ona engel oluyor”, “İpucu: Korku ona sınıksız sarılıyor. / Çıkarım: Yani o kadar sıkı sarılmış ki korku kızın duymasını engelliyor. Yani kimseyi duyamıyor.” gibi yanıtlar vermişlerdir. 27. sayfadan sonra “Yeni arkadaş kimin arkasına saklanmış olabilir? Çıkarımlarınızı sebebiyle açıklayınız?” soruları sorulmuştur. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. Öğrenciler “İpucu: Kızın yeni arkadaşının arkasına saklanması. / Çıkarım: Kızın da kendi korkusu olabilir.”, “İpucu: Korku çok benziyor o şey. / Çıkarım: Korkunun kardeşi olabilir. Ya da kız köpekten korkunca bütün korkuları bitmiştir ve korkuları küçülmüştür.” gibi cevaplar vermişlerdir. 31. sayfadan sonra

“Sınıftaki diğer çocukların korkuları neler olabilir? Çıkarımlarınızı sebebiyle açıklar mısınız?” soruları sorulmuştur. Herkes soruların cevabını etkinlik kâğıdına yazdıktan sonra sınıfta sırayla söz hakkı verilmiştir. Öğrenciler “*İpucu: Resimde köpekler, kuşlar, böcekler var. / Çıkarım: Bu hayvanlardan korkuyor olabilirler.*”, “*İpucu: Herkesin yakınında bir korku var. / Çıkarım: Turuncu saçlı çocuk böcekten korkuyor olabilir.*” gibi cevaplamışlardır. Araştırmacı sorulara verilen cevaplarda ipucu kullanımı, ön bilgi kullanımı, metinde ima edilen ya da yorumlanan anlamları vurgulamıştır. Okuma sırasında sorulan soruların hemen ardından gerektiğinde “Neden böyle düşünmüştün? Bu düşüncen hangi kanıta dayanıyor?” gibi sorularla öğrencinin fikirleri irdelemiştir. Araştırmacı kapağı incelerken “*Yüksek binalar resmedilmiş. Olay bir şehirde geçiyor olabilir*” diyerek, “Kahramanımız nelerden korkuyor olabilir?” sorusuna “*İlk sayfada kahramanımız bir böceğe bakıyor ve korkusu da yanı başında duruyor. Böcekten korkmuş olabilir*” diyerek ipuçlarını bularak çıkarım yapmaya cesaretlendirmiştir. Uygulama sırasında bazı öğrencilerin ipucu kısmına yazmaları gerekenleri çıkarım bölümüne, çıkarım kısmına yazmaları gerekenleri ipucu bölümüne yazdıkları fark edilmiştir. Öğrencilerin bu konu ile ilgili sıklıkla uyarılması gerekmiştir. Acele ettikleri için çıkarımlarını ilk kısma yazdıkları, kanıtlarını ise çıkarım kısmına yazdıkları görülmüştür. Bu durum devam ederse çalışma kâğıdında bu iki kısmın yerinin değiştirilebileceği düşünülmüştür. Ders sırasında çalışma kâğıdında yer alan 5. soru (Kahramanımızın gittiği ülkede konuşulan dil hakkındaki çıkarımlarınızı sebebiyle açıklar mısınız?) ile 6. sorunun (Kahramanımız burada aslında ne anlatmak istiyor?) benzer cevaplara götürdüğü fark edilmiştir. Bu nedenle ders işlenirken 5. soru atlanmıştır. Durum geçerlik komitesiyle paylaşıldığında örnek çalışma kâğıdından bu sorunun çıkarılması kararı alınmıştır. Ayrıca uygulama yapılırken 3.a. sorusu (Kahramanımızın daha önce yaşadığı yer nasıl bir yer olabilir?) ve 3.b. (Şimdi yaşadığı yer nasıl bir yer olabilir?) sorusunun sırayla değil de aynı anda sorulmasının daha iyi olduğu fark edilmiştir. Ayrıca bu soruyu cevaplama noktasında öğrencilerin araştırmacı desteğine fazlasıyla ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Araştırmacı karakterin daha önce yaşadığı ve

şimdi yaşadığı yeri tasvir eden sayfaları tekrar göstermiştir. Karakterin önceki yaşadığı yerde bulunan ağaçlar, kuşlar, böcekler vb. ve yeni yaşadığı yerde bulunan kalabalık, insanlar, koşturmaca vb. üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin bu kanıtlar üzerinden çıkarımlar yapması sağlanmıştır. Bu destek sonrasında araştırmacıyla öğrenciler “Karakterin önceki yaşadığı yerde korkusunun küçük olduğuna, şimdi yaşadığı yerde ise büyük olduğuna dikkat edelim. Yeni yaşadığı yerde korkuları artmış olabilir.” çıkarımına ulaşmıştır. Çalışma sayfası örneği Şekil 50’de sunulmuştur.

Ek 3. Çıkarım Yapma Çalışma Sayfası

Tarih; 28.03.2022
Pazartesi

Selam dostum!

Haydi çıkarım yapalım!

Adım: [REDACTED]

Soyadım: [REDACTED]

1.a. Kitabın konusu ne olabilir?

IPUCU: Kitabın başlığında korku yazılmıştır.

ÇIKARIM: Daha önce bildiğim korkulu bir şeyin olduğu kitabın konusunun korku olduğunu düşünüyorum.

1.b. Olaylar nerede geçiyor olabilir?

IPUCU: Kitabın kapağında yüksek binalar var.

ÇIKARIM: Yüksek binalar genellikle şehirlerde bulunur. O yüzden olay şehirde geçiyor olabilir.

2. Kahramanımız nelerden korkuyor olabilir?

IPUCU: Kız kitabın sayfasındaki köpeğe tedirgin bakıyor.

ÇIKARIM: Kızın küçük köpeği olduğu için, kız hep küçük köpeğini sevdiği iş orta bayku köpekler ona büyük geliyor. Son olarak da orta baylu köpeğin, kendi köpeğine zarar vereceğinden korktuğunu biliyor.

3.a. Kahramanımızın daha önce yaşadığı yer nasıl bir yer olabilir?

IPUCU: Reçinelerde yüksek binalar vardı. Burada yeşillikler vardı.

ÇIKARIM: O yüzden önce yaşadığı yer yeşillik, yüksek binalı yerde yaşamış olabilir.

3.b. Şimdi yaşadığı yer nasıl bir yer olabilir?

IPUCU: Reçin seşit insanlar var. Çok kalabalık. Yağmurlu.

ÇIKARIM: Buna göre yeni yaşadığı yer; Farklı ülkelerden gelen insanlardan yağmurlu, çok büyük bir yer olabilir.

4. Okuldaki çocuklarla ilgili çıkarımlarınız nelerdir?

IPUCU: Korku kızdan, başka kimseyle konuşmasını istemiyor.

ÇIKARIM: Sınıf taki diğer çocuklar bu duruma alışmaya başlıyorlar.

5. Kahramanımızın gittiği ülkede konuşulan dil hakkındaki çıkarımlarınızı sebebiyle açıklar mısınız? <table border="1"> <tr> <th>İPUCU</th> <th>ÇIKARIM</th> </tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>	İPUCU	ÇIKARIM															7. Yeni arkadaşın kimin arkasına saklanmış olabilir? <table border="1"> <tr> <th>İPUCU</th> <th>ÇIKARIM</th> </tr> <tr> <td>Büyük arkadaşın dün idiler. Bu kayıp benzer bir</td> <td>Yeni arkadaşın kimin arkasına saklanmış olabilir.</td> </tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>	İPUCU	ÇIKARIM	Büyük arkadaşın dün idiler. Bu kayıp benzer bir	Yeni arkadaşın kimin arkasına saklanmış olabilir.												
İPUCU	ÇIKARIM																																
İPUCU	ÇIKARIM																																
Büyük arkadaşın dün idiler. Bu kayıp benzer bir	Yeni arkadaşın kimin arkasına saklanmış olabilir.																																
6. Kahramanımız burada aslında ne anlatmak istiyordur? <table border="1"> <tr> <th>İPUCU</th> <th>ÇIKARIM</th> </tr> <tr> <td>Kızın kimseyi anlamaması.</td> <td>Bence herkes farklı diller ko- nuşuyor.</td> </tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>	İPUCU	ÇIKARIM	Kızın kimseyi anlamaması.	Bence herkes farklı diller ko- nuşuyor.													8. Sınıftaki diğer çocukların korkuları neler olabilir? <table border="1"> <tr> <th>İPUCU</th> <th>ÇIKARIM</th> </tr> <tr> <td>Korku kitapta bir duygu olarak anlatılmak istenmiş. Kızın korkusu büyüdüğü kız kabuslar görüyor.</td> <td>Bu yüzden kız korkusunun büyümesinden korkuyor olabilir.</td> </tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>	İPUCU	ÇIKARIM	Korku kitapta bir duygu olarak anlatılmak istenmiş. Kızın korkusu büyüdüğü kız kabuslar görüyor.	Bu yüzden kız korkusunun büyümesinden korkuyor olabilir.												
İPUCU	ÇIKARIM																																
Kızın kimseyi anlamaması.	Bence herkes farklı diller ko- nuşuyor.																																
İPUCU	ÇIKARIM																																
Korku kitapta bir duygu olarak anlatılmak istenmiş. Kızın korkusu büyüdüğü kız kabuslar görüyor.	Bu yüzden kız korkusunun büyümesinden korkuyor olabilir.																																

Şekil 50. “Arkadaşım Korku” kitabı çalışma kâğıdı örneği

Çalışma tamamlandıktan sonra çıkarım stratejisine yönelik izci formu tahtaya asılarak sesli bir şekilde öğrencilerle birlikte doldurulmuştur. (Ek 8). Bu esnada işlenen konu da yapılanlar ve yapılmayanlar üzerinden kısaca tekrarlanmıştır. İzci tablosunun öğrencilerin öğrendiklerini takip edebilmesi ve kendini geliştirmesi için önemli olduğu hatırlatılmıştır. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği tekrar edilmiştir. Ayrıca stratejide kullanılan afiş panoya asılmıştır. Sonrasında öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenciler okunan her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya teşvik edilmiştir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde “Kitap güzeldi ama ders değişti. İlk başta çıkarım yaparken zorlandım. Sonra iyiydi ama biraz kafam karıştı.”, “Bugün çıkarımla ilgili kitap okuduk. Kitap biraz zordu, ipucunu anlamak zor geldi. Ama öğretmene çıkarımlar söylemek güzeldi. İpucu ve çıkarımları ters yazdım.”, “Ders güzeldi ama bazı sorularda zorlandım. Bir daha çıkarımı tekrar etmek isterim.”, “Dürüst olayım ders çok zor gibiydi. Kitabı beğenmedim ve basit demeyim, zorlandım. Biraz daha çalışmam lazım.” gibi ifadeler

görülmüştür. Sınıfın öğretmeni ise günlüğüne “Öğrenciler derse istekli katılıyor. Çıkarımlar yapmaya çalışıyorlar. Bence zor bir konu. İpuçlarını ve çıkarımı nereye yazacaklarını karıştırdılar. Şebnem öğretmen düzeltti. Sınıfı aktif kontrol ediyor.” yazmıştır. Öğrenci günlüklerinden ve ders içi izlenimlerden yola çıkılarak öğrencilerin çıkarım konusunda zorlandığı düşünülmüştür. Sınıf öğretmenin günlüğüne yazdıkları da bu düşünceyi desteklemiştir. Geçerlik komitesiyle durum paylaşıldığında, çıkarım stratejisinin bir kez daha tekrarlanması, aşamalı sorumluluk aktarımı modelinin diğer aşamaları (rehberli öğretim, işbirlikli öğrenme, bağımsız öğrenme) gerçekleştirildikten sonra tekrar değerlendirilmesi kararı alınmıştır. Sınıf yönetimi açısından birkaç kez şikâyet durumu olsa da öğrenciler uyarıldıktan sonra devam etmemiştir. Sınıf öğretmeni bu konuyla ilgili günlüğüne “Sınıf sakindi. Derse katılım kurallar çerçevesinde yürüyor. Öğrenciler parmak kaldırıp söz hakkı alıyorlar. Öğretmen sınırları bir önceki derste iyi çizdi. Bugün bir kez uyarması dahi yetti.” yazmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeniyle teneffüste sohbet edilirken öğretmenin “Öğrenciler bugün çok sakinler. Geçen hafta konuşmanız, uyarmanız etkili oldu. Ben de çok yüz vermedim.” ifadesi sınıf yönetimi açısından iyiye gidiş olduğu fikrini desteklemiştir.

İkinci Aşama: Rehberli Öğretim

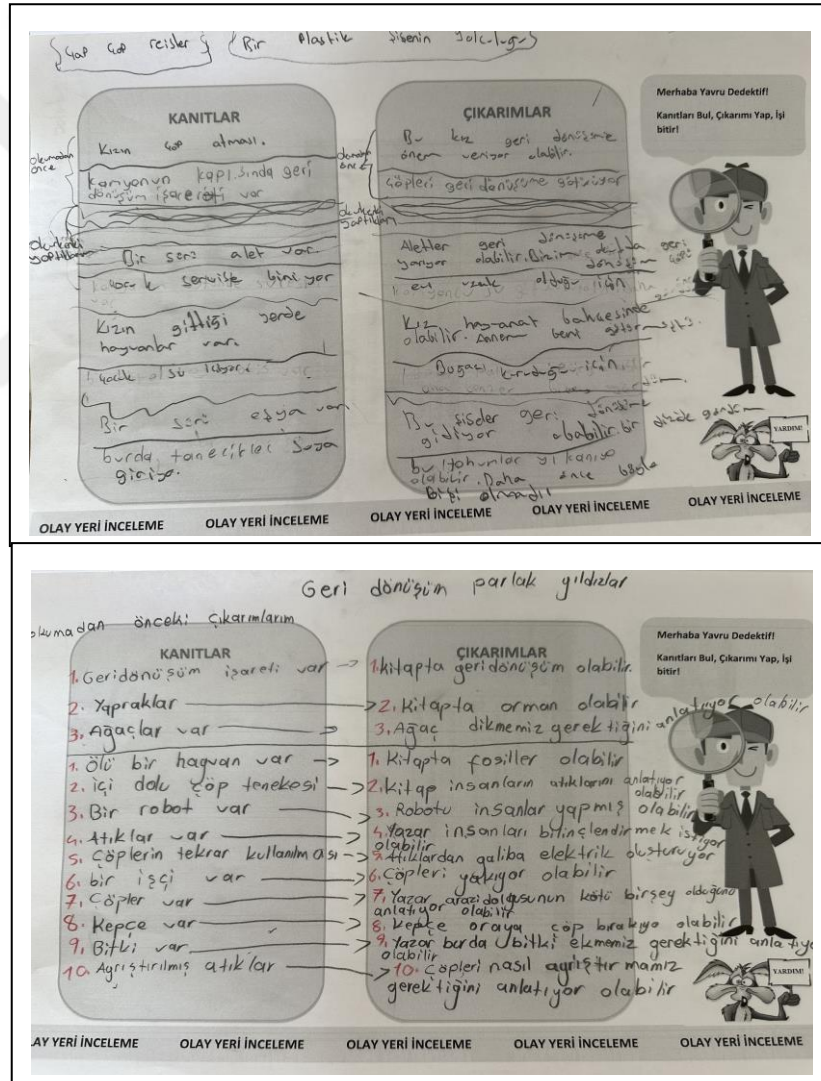
Kazanım: Araştırmacı, akranlar ve hatırlatıcıların desteği ile ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunur. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Güvercin Kakası, Geri Dönüşüm, Benjamin’in süper gözlükleri, Çöp ve Geri Dönüşüm, Üç Gözlü Kurbağa, Bir Plastik Şişenin Yolculuğu), A4 ebadında tahmin afişi, Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Rehberli Öğretim

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 29 Mart 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra çıkarım stratejisi tekrar edilmiştir. Çıkarım stratejisinin öğretimi boyunca yapılan etkinlikler hatırlatılmıştır. Öğrencilere ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunmaları hatırlatılmıştır. Bir önceki stratejide rehberli öğretimde gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilerin grupları ve kitapları belirlenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfası, “Olay yeri inceleme” etkinliğinde kullanılan çıkarım kartonuyla aynı içeriktedir. Şekil 51’de öğrencilerin rehberli öğretim aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 51. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği

Çalışma sırasında öğrencilerin ipuçlarını ve ön bilgilerini ifade ederek çıkarım yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin çıkarım yaptıklarını zannederken aslında tahminlerde bulundukları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan emin olamaması, tedirgin davranışları konunun yeterince anlaşılmadığını düşündürmüştür. Öğrencilere tahmin ile çıkarım konusundaki farklılıklar “Tahminle çıkarım farklı şeylerdir. İkisinde de ön bilgi ve ipucu kullanımı olduğu için karıştırmış olabilirsiniz. Ancak geleceğe yönelik tahminler yaparsınız ve doğru olup olmadığını kontrol edebilirsiniz. Çıkarım ise geçmişe dönük de olabilir. Ayrıca kesin bir doğrulanabilirlik olmayabilir. Herkesin çıkarımları farklılık gösterebilir. Çıkarımda yazarın ve çizerin imalarını bulmaya çalışırız. Üstü örtülü olarak anlatılanları önceki bilgilerimizden yola çıkarak keşfetmeye, yorumlamaya çalışırız.” ifadeleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırmacı her grubu gezerek okudukları kitapla ilgili çıkarım yapmalarına destek olmuştur. Araştırmacı çalışma boyunca ihtiyaç duyan gruplara destek olmakla birlikte ihtiyaç belirtmeseler dahi sınıfta dolaşarak zorlanan gruplara yardımcı olmuştur. Öğrencileri yazdıklarını kontrol etmeleri, kitabı ihtiyaç halinde tekrar okumaları, grupta herkesin fikrinin alınması gibi konularda yönlendirmiştir.

Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler “*Kitap kolaydı çünkü hikâye edici metindi.*”, “*Kitap güzeldi, en sevdiğim kısım kitabı okumak oldu bu derste.*”, “*Kitap biraz uzun olduğu için yoruldum.*” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin hikâye edici metinlerden hoşlandıkları bu günlüklerde de yer almıştır. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “*Ders iyiydi. Anlamadığım yerleri daha iyi anladım. Bugün anlamadığım yerleri arkadaşlarımla öğrendim.*”, “*Çıkarımı anlamak bence biraz zor. Öğretmenim destek oldu, biraz anladım. Ama hala zor geliyor.*”, “*Bugün çıkarım yaptık. Çıkarımlarda kafam karışıyor ama kanıtlarda iyiyim. Biraz zor ama eğlenceli bir*

dersti.” gibi ifadeler görülmüştür. Araştırmacının ders işleme sürecinde gözlemlediği durumlar günlüklere de yansımıştır. Sınıf öğretmeni günlüğüne “Zor bir konu olduğunu düşünüyorum. Pekiştirmeye devam edelim bence. Bu konuda çalışmaya devam etmek gerekiyor.” yazmıştır. Yukarıda belirtilen durumlara ek olarak günlüklerdeki ifadeler çıkarım stratejisi üzerinde çalışmalara devam edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmacının günlüğündeki “Bugünkü açıklamalar ve destek işe yaradı. Ancak ek etkinlikler ve somut çalışmalar daha iyi olabilir. Çünkü öğrenciler için çıkarım üst düzey bir strateji oldu. Çıkarım yapacak ön bilgiler zinciri, sorgulama, ön bilgilerle ipuçlarını harmanlama gibi beceriler öğrencilerde yeterince bulunmuyor. Sanıyorum ki öğrenciye derindeki ortaya çıkar, yorumla diyerek daha önce hiç sorgulamadığı/kullanmadığı şeyleri düşünmesini istiyorum. Bu kolay bir şey değil. Öğrenci de nispeten daha kolay gelen tahmin yapmaya yöneliyor. Test kültüründen gelen, kılavuz kitapla işlenen ders yapısına alışık olan, etkinlik kitabı doldurmaya dayalı olan öğrenmelerle çevrelenmiş öğrenciler için çıkarım yapmak hiç kolay olmadı. Bu stratejiyi biraz daha anlatmam gerekecek.” ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir. Geçerlik komitesi ile durum paylaşıldığında, işbirlikli öğrenme aşamasında da öğrencilerin desteklenmesi ve bağımsız öğrenme uygulamasından gelen ürünlere göre ek uygulamalar yapılması kararı alınmıştır.

Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme

Kazanım: Akran desteği ile ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunur. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar (Bu uygulamaya araştırmacı desteği eklenmiştir.)

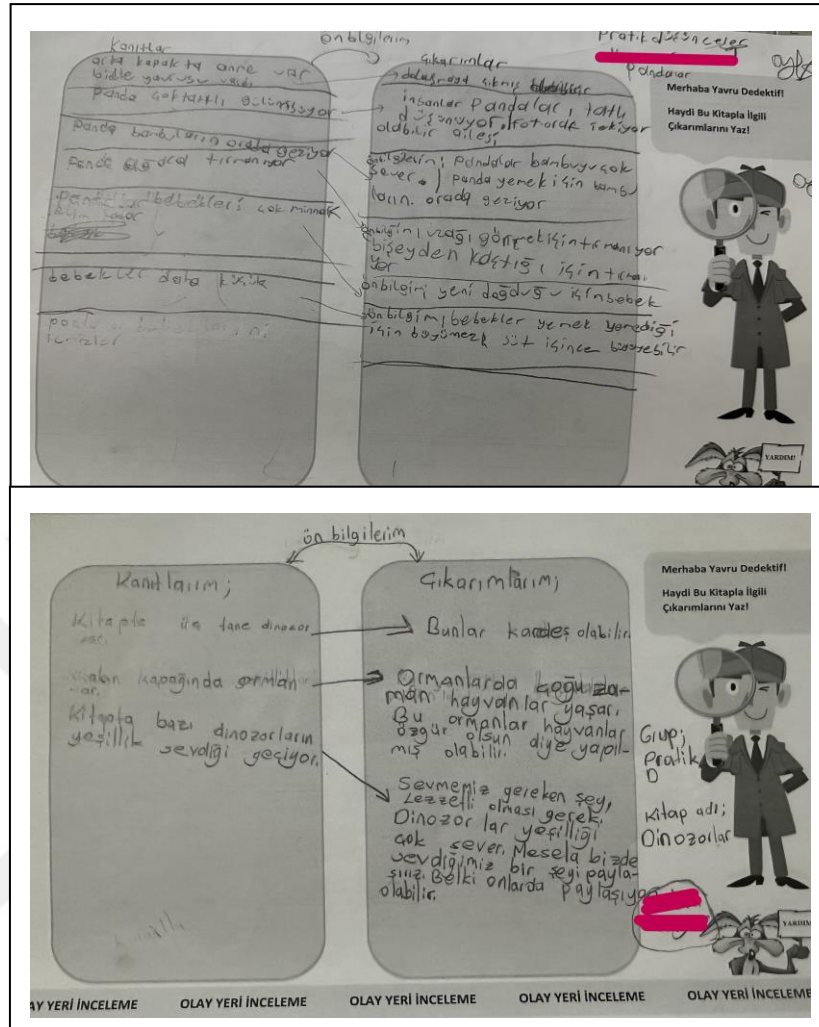
Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (İyi Kalpli Küçük Tavşan, Çitadan daha hızlı ne olabilir?, Büyük Beyaz Tavşan, Pandalar, Fil, Kelebek ve Kuş, Dinozorlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Akran Öğrenmesi

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 31 Mart 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra bir önceki stratejide işbirlikli öğrenme aşamasında gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilerin grupları ile kitapları belirlenmiştir ve neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğrencilere okumadan önce kitap kapağından, başlıktan, yazardan vb., okurken resimler ve içerik üzerinden, okuduktan sonra ise metinle ilgili genel çıkarımlarda bulunabileceği hatırlatılmıştır. Daha sonra öğrencilerden sözlükten “ima” ve “yorum” kelimelerinin anlamını bulup okumaları istenmiştir. Öğrencilere çıkarım yaparken metindeki ipuçlarından ve daha önceki bildiklerimizden yola çıkarak yorumlarda bulunduğumuz, yazarın veya çizerin açık açık söylemediği yani ima ettiği noktaları keşfettiğimiz tekrarlanmıştır. Sonrasında araştırmacı öğrencilere *“Dersi dinlemeyen bir öğrenci var diye düşünelim. Ben ona hiçbir şey demedim ama gözlerimi devirdim. Burada ne anlatmak istiyorum? Çıkarımda bulunabilir misiniz?”* sorusunu yöneltmiştir. Öğrenciler *“Susmasını istiyor olabilirsiniz.”*, *“Sessiz ol diyorsunuzdur.”*, *“Odaklan diyor olabilirsiniz”* gibi cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı *“Bakın burada ben hiç konuşmadım. Siz göz devirmemden yola çıktınız, bu ipucuydu. Benim dersi dinlemeyen birisini uyaracağımı veya kızacağımı daha öncesindeki davranışlarımdan biliyorsunuz. Bu da sizin ön bilginizdi. İkisini birleştirip bir çıkarım yaptınız.”* demiştir. Daha iyi anlaşılması için başka örneklerle devam edilmiştir. Araştırmacı *“Şimdi bir film izlediğimizi düşünün. Filmde iki arkadaş var ve çok iyi anlaşıyorlar. Bir yerde oturmuşlar, vakit geçirmişler. Birisi giderken diğeri arkasından sinsi bir bakış atıyor. Evet, ipucunu yakaladık. Biz o şekilde bir bakışın kötü, tehlikeli olduğunu öncesinden biliyoruz. İçimizden izlerken diyoruz ki: Bunlar iyi arkadaşta ama nasıl bir bakıştı o? Galiba diğeri zarar verecek, aslında onu sevmiyor demek ki diyoruz. O karakter gelip açık açık seni sevmiyorum demiyor arkadaşına. Bir saniyelik bir bakışla biz çıkarımda bulunuyoruz.”* şeklinde örneklendirmiştir. Araştırmacı *“Evet şimdi de ailecek dizi izlediğimizi düşünelim. Annelerimizin sevdiği o entrika dolu dizileri düşünün lütfen. Bir aşk sahnesi var ve sevenler çok uzun süre ayrı kalmışlar.*

Karşılaşıyorlar, fonda acıklı bir müzik çalıyor ve beş dakika boyunca bakışıyorlar. Bakışlarıyla birbirlerine ne anlatıyor olabilirler? Çıkarım yapalım.” demiştir. Öğrenciler “Seni çok özledim demek istiyor olabilir.”, “Başıma kötü şeyler geldi. Gitmek zorunda kaldım ama hallettim diyordur.”, “Sana çok ihtiyacım vardı. Peşimden neden gelmedin diyor olabilir.” gibi cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı “Evet biz bu çiftin birbirini sevdiğini ve dizide yaşadığı olayları önceden biliyoruz. Aynı düşüklerini biliyoruz. Karşılaşmalarından, çalan müzikten vs. yola çıkarak önceki bildiklerimizle birleştirdik ve bazı çıkarımlar yaptık. Bir metni okurken de yazar ya da çizer bize bazı şeyleri açık açık yazmıyor. Ama bize okuduklarımızın ve resmedilenlerin çağrıştırdıklarını, düşündüklerini, hissettirdiklerini biz yorumluyoruz. Altında yatan anlamı ortaya çıkarıyoruz. Orada bir ipucu yakalıyoruz ve daha önceki bildiklerimizle birleştirip bir çıkarım yapıyoruz. Aynı şeyle ilgili herkesin çıkarımı farklı olabilir. Çünkü öncesinden o konuyla ilgili bildiklerimiz farklı olabilir.” diyerek açıklamaya çalışmıştır. Sonrasında etkinliğe geçilmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Şekil 52’de öğrencilerin işbirlikli öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 52. İşbirlikli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği

Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde “Derste çıkarımı karıştırdım. Öğretmenle düzelttik ama çok zorlandım.”, “Güzeldi ders, eğlendim. Ama gerçekten çıkarım zor bir konu. Düzeltmeye çalışıyorum.”, “Dersi daha iyi anlıyorum zamanla. Başta çok daha zordu. Şimdi daha iyi.”, “Bugün ders iyiydi ama önceki bilgilerimi pek anlayamadım. O kısmı bir daha anlatır mısınız?” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne “Öğretmen konuyu tekrar anlattı. Örnekler verdi. Açıklamalar yaptı. Çıkarım ve tahmin karışıyor. Zor bir konu olduğundan hemen sonuç beklenmemeli.

Konunun anlaşılması zaman alacak gibi. Pekiştirme çalışmaları ile devam edilse iyi olur.” yazmıştır.

Bu derste öğrencilerin yapamadıkları veya hatırlamadıkları kısımlarda arkadaşlarından destek alması ve araştırmacının etkinliğe katılmaması gerekirken, öğrenciler konuyu anlamakta zorlandıkları için araştırmacı da sürece dâhil olmuştur. Derste sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir sorun gözlenmemiştir. Öğrencilerin halen tahmin etmeye eğilim gösterdikleri ve gelişimlerinin çok yavaş olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumu günlüğünde “Öğrencilerin anlamakta zorlandığını görebiliyorum. İdrak etmekte zorlanıyorlar. Tahminden ayırmakta zorlanıyorlar. Kendimi çocuklara karşı İngilizce konuşuyor gibi hissettim. Sınıf öğretmenine nasıl daha anlaşılabilir hala getirebilirim diye sordum. Hocam ben de anlamakta zorlandım. Bu konu çok zormuş. Örneklendirmeye devam edelim dedi. Bu konu üzerinde derinleşmem lazım.” şeklinde ifade etmiştir. Geçerlik komitesi ile durum paylaşıldığında bağımsız uygulama sürecine müdahale edilmeden gerçekleştirilmesi, gelen sonuçların değerlendirilmesi, bu sonuçlara göre eksiklerin tespit edilmesi ve buna yönelik ek müdahale etkinliklerinin hazırlanması kararı alınmıştır.

Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme

Kazanım: Desteksiz bir şekilde ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunur. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar

Süre: 40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Beni Rahat Bırak!, Yaramaz Fareler, Hoş Geldiniz, Sıra Dışı Evler, İtfaiyeciler, Ağaçlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Bireysel Çalışma, Bağımsız Öğrenme

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 1 Nisan 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra bir önceki stratejide bağımsız öğrenme aşamasında gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde

öğrencilere altı kitap kodlanarak dağıtılmıştır ve öğrencilerin neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır. Şekil 53'te öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Yarınaz fareler
Size verilen kitabı dikkate alarak aşağıdaki bölümü çıkarım yapma stratejisinde öğrendiklerinize göre doldurunuz.

Kanıtlar	Daha önce bildiğim	Çıkarımlar
Okunmadan önce Fareler gülmeye başlar Süper	Bir yemekte görmüşlerdir mutlu ve mutlu olmuştur dır	Okunmadan önce
Farelerin çoğu Ayakkabının dışında	Ayakkabının içi aşakı kokuyla bu yüzden ayakkabının içinde değildir	Ayakkabının içi
Okurken Gülse hanım cuz zehirli döküyor	Zehirli bazıları zor çıkar	Okurken Gülse hanımın evini pistenmiş olabilir
Şehirde bir fareli tabaklar var	Bazı insanlar gözetken hanımı gözetken dığını hisseder	Tabakalılar fare gülsen gözetken olabilir

Asklar
Size verilen kitabı dikkate alarak aşağıdaki bölümü çıkarım yapma stratejisinde öğrendiklerinize göre doldurunuz.

Kanıtlar	Ön bilgi	Çıkarım
Doğanın güzelliklerini anlatır Süper	Güzel anlatır Süper	Güzel anlatır Süper
Ne zaman kader yazıyor	Süper kader yazıyor	Güzel anlatır Süper
Okurken nasıl gider	Süper okurken nasıl gider	Güzel anlatır Süper
Açılan mektuplar nasıl	Süper açılan mektuplar nasıl	Güzel anlatır Süper

Şekil 53. Bağımsız öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma boyunca öğrencilerin metin organize edici kullanımı, sayfa yönü gibi şekilsel konulardaki soruları cevaplanmıştır. Çıkarım stratejisi ile ilgili soruları cevaplanmamıştır. Öğrencilere ellerinden geleni yapmaları, böylece eksiklerinin görüleceği ve ona uygun ek etkinlikler hazırlanacağı belirtilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden okudukları kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler “Bugün eğlenceli bir kitap okudum. Kitabın adı Beni Rahat Bırak. Güzel kitaptı.”, “Kitabım kolaydı, yazısı azdı. Bu kitapla ilgili çıkarım yapmak kolay geldi.”, “Kitap zordu. Bilgilendiriciler hep zor oluyor.”, “Hikâye edici metin geldiği için sevindim. Çünkü çıkarım yapmak kolay oldu. Bilgilendirici de çok zor.”, “Kitap zordu. Ön bilgilerimi

kullanamadım.” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği tekrarlanmıştır. Sınıf yönetimi noktasında sorunsuz bir ders gerçekleşmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Zorlandığım yer çıkarım. Öğretmene de söyledim. Ön bilgi ne kafam karışıyor.”*, *“Bugün başta zorlandım. Bazen de emin oldum. Ama en çok zorlandım. Öğretmenim bir kez daha anlatın.”*, *“Çıkarım yapmayı tam olarak anladığımı düşünmüyorum. Ön bilgiyi felan tekrar yapsak iyi olabilir.”*, *“Kanıtlarda biraz zorlandım çünkü bulamadım.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Bence öğrencilerin en zorlandıkları gündü. Kendi başlarına çalıştılar. Sonuçlar eksiklerini ortaya koyacaktır. Ama çok ter döktüler bugün.”* yazmıştır. Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin çıkarım yapma stratejisinde eksikleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çıkarım yapmakta, çıkarımlarına kanıt sunmakta ve ön bilgilerini ifade etmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye edici metinlere kıyasla bilgilendirici metinler üzerinde çıkarımlarda bulunmak öğrencileri oldukça zorlamıştır. Araştırmacı ders sırasında öğrencilerin *“Ön bilgi nedir?”*, *“Ön bilgimi kullanamadım.”* gibi söylemlerine sık sık şahit olmuştur. Çalışma kâğıtlarında ön bilgi ifadelerinin sınırlı olması ve öğrenci günlüklerinde ön bilginin anlaşılmamasına dair ifadeler bulunması araştırmacının gözlemini destekler niteliktedir. Bahsi geçen durumlar geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, çıkarım stratejisinin daha iyi anlaşılması için ön bilgi kavramını açıklayacak, çıkarım yapma pratiği sunacak ek etkinlikler yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca öğrenci günlüklerinde yazılanlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocukların üstbilişsel becerilerinin geliştiği ve kendileriyle ilgili farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ek ders

Kazanım: Ön bilgi farkındalığı edinir. Ön bilgiler ile çıkarım arasındaki ilişkiyi fark eder.

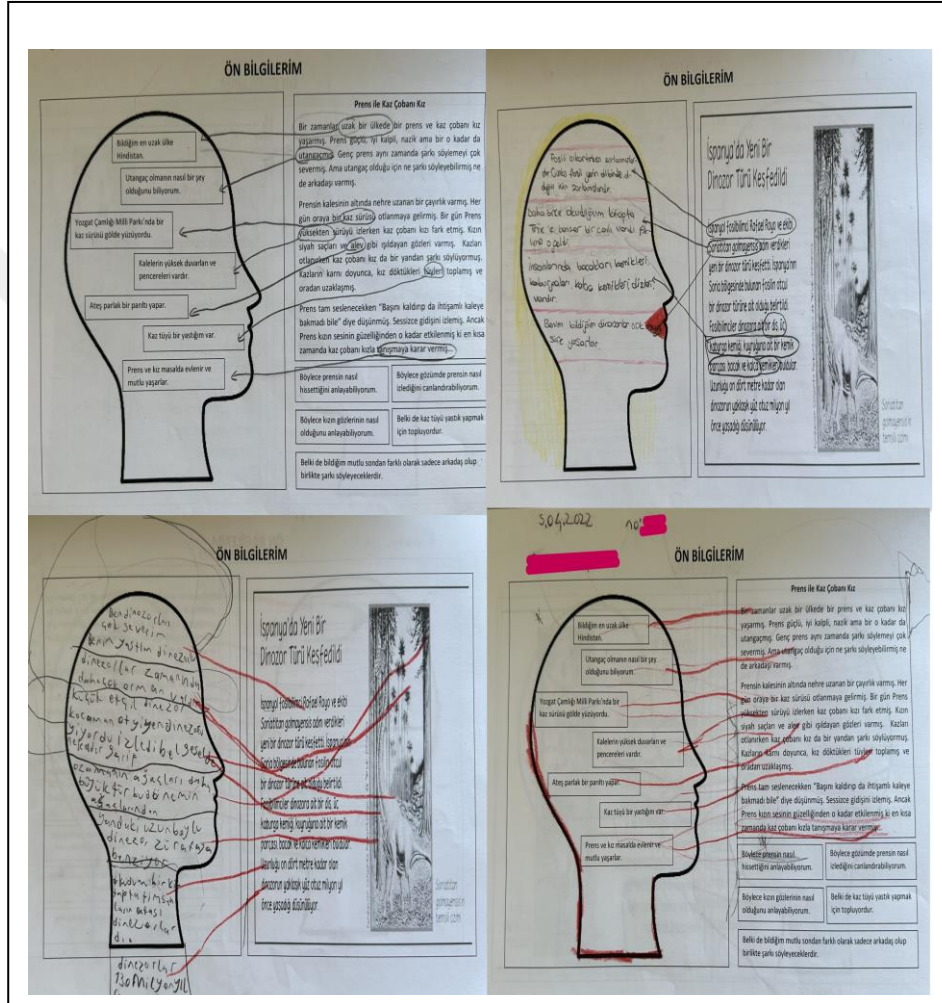
Süre: 40+40 dk

Materyaller: Çıkarım sınıf afişi, Önbilgi üzerine çalışma formu, Öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, Soru-cevap, Benzetim.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 5 Nisan 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra çalışma kâğıtları sınıfa dağıtılmıştır. Öğrencilere çıkarım stratejisinde eksikleri olduğu için bu hafta yeni stratejiye geçilmeyeceği ve çıkarım konusuna devam edileceği söylenmiştir. Eksiklerin önbilgi kullanımında ve çıkarım yapmakta olduğu belirtilerek, bu eksikliklere yönelik ek çalışmalar yapılacağı açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilere “Önbilgi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin çoğu çıkarım stratejisinden bahsetmiştir. K3, K1 ve K6 “Daha önceden bildiğimiz şeyler.”, “Bir şeyi okuyunca aklımıza gelenler.”, “Önceki bilgilerimiz yani aklımızda olanlar.” gibi cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı bu öğrencilerin söylemlerini onaylayarak “Ön bilgi bizim daha önceden bildiğimiz, zihnimizdeki bilgilerdir diyebiliriz. Örneğin metinde okuduklarımızla ya da resmedilenlerle ilgili aklımıza gelen bilgiler bizim o konuyla ilgili ön bilgilerimizdir. Ön bilgiler daha önceden bildiğimiz, o an zihnimizde oluşan, aklımızdan geçen bilgilerdir. Haydi, şimdi bir baş çizelim tahtaya. Bu sizin başınız olsun. Önbilgilerimizi yazacağımız konu “Şebnem öğretmen” olsun. Neyi sevip sevmediğimi, size davranışımı, ders işleyişimi, fiziksel özelliklerimi vb. biliyorsunuz. Beni tanıdığınız için artık benimle ilgili bazı bilgilere sahipsiniz. Benimle ilgili bildikleriniz, aklınıza gelenler önbilgilerinizdir. Ben sınıfa girdiğimde aklınızda benimle ilgili beliren bilgileri yazalım.” demiştir. Öğrenciler “Bugün Türkçe dersi işleyeceğiz.”, “Şebnem öğretmenle bugün grup çalışması yapabiliriz.”, “Sınıf kurallarına daha çok dikkat edeceğim.” gibi cevaplar vermiştir. Araştırmacı baş şeklinin içine söylenenleri yazmıştır (Şekil 54). Sonrasında bunları bilgi ifadesi olarak “Şebnem öğretmen geldiğinde Türkçe dersi işlediğini biliyorum.”, “Şebnem öğretmenin bazı etkinliklerde grup çalışması yaptığını biliyorum.”, “Şebnem öğretmenin sınıf kurallarına önem verdiğini biliyorum.” şeklinde yeniden ifade etmiştir.

da okuduktan sonra düşündüklerinizi başın içine yazın ve zihninizdekileri benim görmemi sağlayın.” demiştir. Öğrenciler çalışırken sınıfta dolaşarak öğrencilerin kâğıtları incelenmiş ve destek olunmuştur. Şekil 55’te öğrencilerin çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 55. Önbilgi etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri

Sonrasında çıkarım stratejisine yönelik sınıf afişi üzerinden konu tekrarlanmıştır (Ek 21). Önceki derslerde yapılan etkinlikler hatırlatılmıştır. Daha sonra öğrenci günlükleri dağıtılmıştır ve öğrencilerin doldurması istenmiştir. Sınıf yönetimi noktasında büyük bir sorun yaşanmamıştır. E3 ve E1’in yan yana oturduğunda çok konuştuğu ve dikkatlerinin

dağılmasına sebep olduğu fark edilmiştir. Bundan sonraki derslerde yan yana oturtulmaması gerektiği düşünülmüştür. Öğrenci günlükleri incelendiğinde “*Dersi geçen derse göre daha iyi anladım.*”, “*Daha önce ön bilgiyi kullanamıyordum. Bugün daha iyi anladım.*”, “*Ön bilgileri önceden pek anlayamamıştım. Bugün etkinlikler anlamamı sağladı.*”, “*Kafa şeklini görünce aklıma beyin geldi. Beynimde olan önceden bildiklerimi düşününce yapabildim.*” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne “*Öğrencilerin aklındaki ön bilgileri görselle desteklemek iyi oldu. Örnekler açıklayıcı oldu. Öğretmen nasıl yapacaklarını uygulamalı gösterdi. Bugün daha iyi anladılar dersi diye düşünüyorum.*” yazmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıtları incelendiğinde ön bilgilerini büyük çoğunluğun doğru şekilde ifade ettiği görülmüştür. Ders boyunca öğrencilerin anlamaya çaba göstermesi, birkaç öğrencinin ders çıkışında konuyu daha iyi anladığını söylemesi, çalışma kâğıtları ve günlükler dikkate alındığında ön bilgilerle ilgili ek çalışmanın etkili olduğu düşünülmüştür.

Ek ders

Kazanım: Metindeki ipuçlarını ön bilgileriyle birleştirerek çıkarımlarda bulunur.

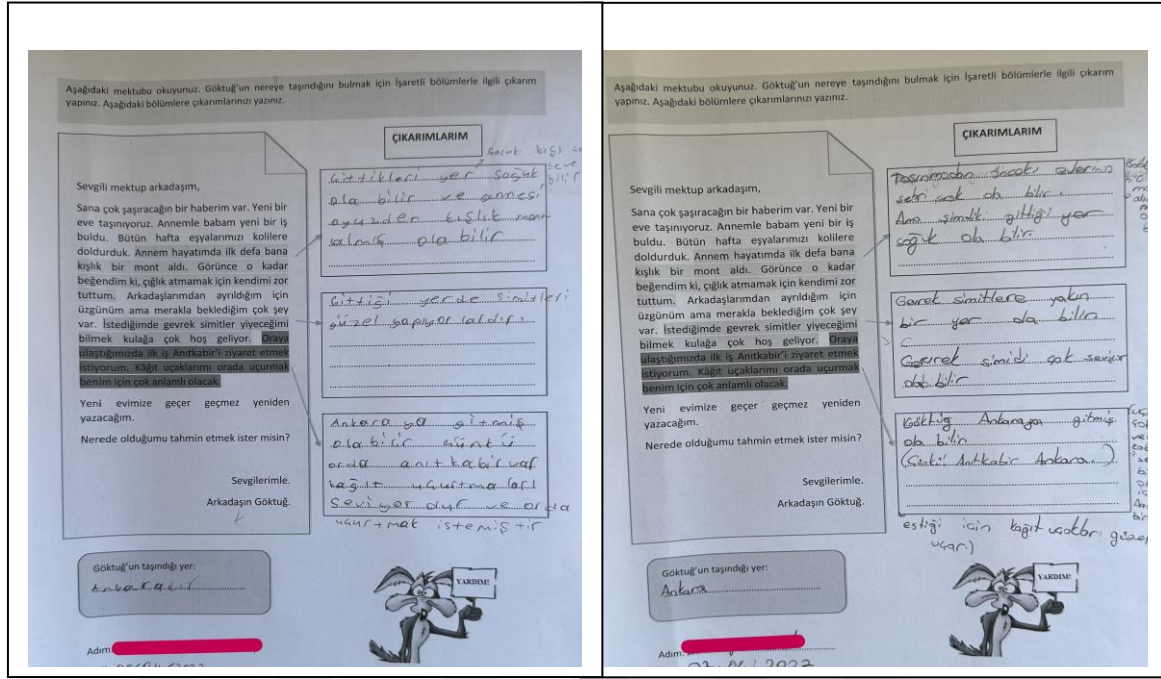
Süre: 40+40 dk

Materyaller: Çıkarım sınıf afişi, Çıkarım üzerine çalışma formları (Mektup arkadaşı, Film eleştirmeni, Mesajlaşma konulu), Öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, Soru-cevap, Benzetim.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 8 Nisan 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra sınıf afişi üzerinden çıkarım stratejisi tekrar edilmiş ve öğrencilerle daha önce yapılan etkinlikler üzerinde konuşulmuştur. Sonrasında araştırmacı “*Ön bilgilerimiz bizim metindeki bir şeyi gördüğümüzde, bir şeyi okuduğumuzda zihnimizde o şeyle ilgili daha önceden bildiğimiz bilgilerdir. Rastgele sorular ya da konuyla alakasız düşünceler değildir.*” şeklinde bir önceki dersi özetlemiştir. Daha sonra çalışma kâğıtları sınıfa dağıtılmıştır ve öğrencilere hazırlanan çalışma kâğıtlarıyla nasıl çalışılacağı açıklanmıştır. Üç ayrı formatta hazırlanan çalışma kâğıtları mektup arkadaşı, film eleştirmeni ve

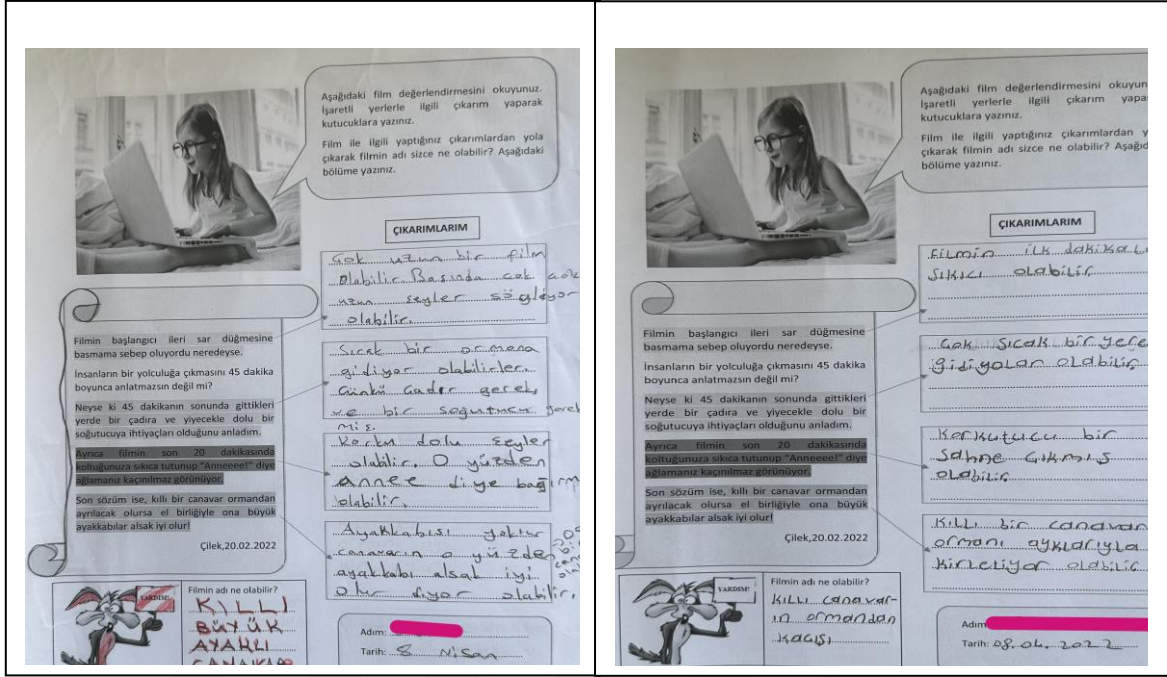
mesajlaşma konuludur. Bu çalışma kâğıtlarının her biriyle çıkarım egzersizleri yapılacağı söylenmiştir. İlk olarak mektup arkadaşı konulu çalışma kâğıdı üzerinde çalışılmaya başlanmıştır ve öğrencilere sesli okuma yaptırılmıştır. Daha sonra metinde işaretlenmiş yerler üzerinden öğrencilerle birlikte çıkarımlar yapılmıştır. İlk işaretli kısım ile ilgili olarak öğrenciler *“Eski şehri çok sıcaktır. Şimdiki şehri çok soğuktur.”*, *“Çocuğun taşındığı yer soğuk bir yer olabilir.”* gibi cevaplar vermişlerdir. İkinci işaretli kısım ile ilgili olarak öğrenciler *“Gittiği yerde çok simit satılıyor olabilir ve çocuk simit yemeyi çok seviyor olabilir.”* *“Çocuk, simidi meşhur olan bir yere taşınıyor olabilir.”* gibi cevaplar vermişlerdir. Üçüncü işaretli kısım ile ilgili olarak öğrenciler *“Bu kişi Ankara’ya taşınıyor olabilir. Çünkü Anıtkabir Ankara’dadır.”*, *“Çocuk kâğıt uçak yapmayı ve uçurmayı çok seviyor olabilir. Çünkü Anıtkabir’de uçak uçurmak önemli diyor. Demek ki uçaklarına önem veriyor.”* gibi cevaplar vermişlerdir. Buna karşılık araştırmacı *“Evet bakın metinde yeni taşındıkları yer çok soğuk bir yer diye yazmıyor. Ama biz kışlık mont alma ipucundan yola çıkıyoruz, önbilgilerimizde soğuk yerlerde mont giyildiği bilgisi var. İkisini birleştirip yazarın açıkça yazmadığı, ama ima ettiği durumu çıkarım yaparak anlıyoruz. Metinde çocuk simidi çok seviyor veya simidiyle ünlü bir yere taşınıyor yazmıyor. Ancak simit yiyeceği için mutlu olmasından, istediğinde ulaşabilecek olmasından yola çıkıp daha önceki bilgilerimizle durumu bu şekilde yorumluyoruz. Metinde çocuk Ankara’ya taşınıyor yazmıyor. Ancak biz Anıtkabir ipucundan yola çıkıyoruz, önbilgilerimizde Anıtkabir’in Ankara’da bulunduğu bilgisi var. Biz ikisini harmanlıyoruz ve çocuğun Ankara’ya taşındığını anlıyoruz.”* demiştir. Şekil 56’da öğrencilerin çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 56. Mektup arkadaşı konulu çıkarım etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri

İkinci sırada film eleştirmeni konulu çalışma kâğıdı üzerinde çalışılmaya başlanmıştır ve öğrencilere sesli okuma yaptırılmıştır. Daha sonra metinde işaretlenmiş yerler üzerinden öğrencilerle birlikte çıkarımlar yapılmıştır. İlk işaretli kısım ile ilgili olarak öğrenciler “Kız filmi sardığı için filmin başı sıkıcı olabilir.”, “Sıkıcı bir film olduğu için sar düğmesine basmıştır. Çünkü insanlar sıkılınca bıkebilir.” gibi cevaplar vermişlerdir. İkinci işaretli kısım ile ilgili olarak öğrenciler “Soğutucuya ihtiyaçları olduğuna göre çöle gidiyor olabilirler.”, “Ormana kampa gidiyor olabilirler. Çünkü çadır, yiyecek, soğutucu gerek diyor.” gibi cevaplar vermişlerdir. Üçüncü işaretli kısım ile ilgili olarak öğrenciler “Filmin son 20 dakikası korkunç olabilir. Çünkü korkunca annee diye bağırlılır.”, “Filmin sonunda piknik yerinde korkunç bir canlıyla karşılaşmış olabilirler.” gibi cevaplar vermişlerdir. Dördüncü işaretli kısım ile ilgili olarak öğrenciler “Ormanda giderken kıllı ve dev bir canavar görmüş olabilir.”, “Kıllı canavarın ayakları ayakkabısız ağrıyor olabilir. Ayakkabılar ayağımızı korur.” gibi cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı “Metinde filmin başlangıcı sıkıcıydı yazmıyor. Ama biz ileri sar düğmesine basacaktım neredeyse demesinden yola çıkıyoruz, öncesinden de izlenilen sıkıcı şeylerin ileri sarıldığını ya da

kapatıldığını biliyoruz. İpucuyla önbilgimizi birleştirerek filmin başının sıkıcı olduğu çıkarımında bulunuyoruz. Benzer şekilde yazar bize ormana ya da kampa gittiklerini açık bir şekilde yazmamış. Ancak yanlarına çadır ve yiyecek almalarından yola çıkıyoruz, yanımıza bunları alırsak kampa gidebileceğimizi, ormana gidebileceğimizi vb. biliyoruz. Bulduğumuz kanıtlarla önbilgimizi birleştiriyoruz ve açıkça yazılmayan, ima edilen durumu anlıyoruz. Filmin son 20 dakikasında “Annee” diye bağırabilirsiniz diyor. Biz böyle bir durumun korkunç olacağını biliyoruz. Sonunda filmde korkunç şeyler olabileceğine dair çıkarımlar yapıyoruz. Son olarak kıllı bir canavar ormandan ayrılacak olursa ona büyük ayakkabılar alsak iyi olur diyor. Kıllı canavarın ayakkabısı olmadığını anlıyoruz, ayakkabısız ayaklarımız ağrır diye biliyoruz. Ve canavarın ayaklarının ağrıdığı çıkarımını yapabiliyoruz. Bakın bu örnekler gibi hepimiz bir kanıttan yola çıktık, daha önceki bilgilerimizi hatırladık. Sonrasında farklı farklı çıkarımlar yaptık. Böylece çıkarımın nasıl yapıldığını defalarca tekrarlamış olduk.” şeklinde konuyu toparlamıştır. Şekil 57’de öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 57. Film eleştirme konulu çıkarım etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri

Üçüncü sırada mesajlaşma konulu çalışma kâğıdı üzerinde çalışılmaya başlanmıştır ve öğrencilere kısa mesaj örneği sesli okuma yaptırılmıştır. Daha sonra metin üzerinden öğrencilerle birlikte çıkarımlar yapılmıştır. İlk olarak çalışma kâğıdına örnek olarak yazılan kısımdaki kanıt üzerinden çıkarımlarda bulunulmuştur. Öğrenciler “Yiğit amcasından para istiyor olabilir.”, “Yiğit amcasıyla kaykay turnuvasına gitmek istiyor olabilir. Orada ona stanttan bir şeyler aldıracaktır.” gibi çıkarımlar yapmışlardır. Daha sonra öğrencilerden kanıt olarak kullandıkları kısmı kendilerinin yazması ve buradan yola çıkarak çıkarımlarda bulunması istenmiştir. Öğrenciler ilk olarak “Y: Sen kıyamazsın bana. Hem kaykay ile spor yapmış oluyorum. Sağlık için spor şarttır. A: O zaman koşmayı dene. Bunun için 2 bacağın var.” kısmını kanıt olarak ele almışlardır. Bu kısım ile ilgili “Yiğit sağlık için diyor. Amcasının sağlığı duyunca tamam diyeceğini zannediyor.”, “Ben de bir şey yapmak istediğimde bahane bulurum. Spor bahane etmiş olabilir.” gibi çıkarımlar yapılmıştır. Öğrenciler daha sonra “Y: Bu arada haftaya benim doğum günüm. A: Doğum günün şimdiden kutlu olsun. İyi akşamlar.” kısmını kanıt olarak ele almışlardır. Bu kısım ile

ilgili “Yiğit amcasından hediye istiyor olabilir.”, “Yiğit amcasından hediye olarak kaykay istiyordur. Ama amcası alacaksa belli etmiyor olabilir.” gibi çıkarımlar yapılmıştır. Şekil 58’de öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Adım: [Redacted] Tarih: 8 Nisan 2022

Aşağıda bulunan Yiğit ile amcası arasında geçen mesajları okuyunuz ve mesajlardan çıkarımlar yapınız. Yiğit amcasına neden mesaj atıyor bulmaya çalışınız.

KANITLAR	ÇIKARIMLARIM
YİĞİT: Hafta sonu Spor Vadisi'nde kaykay turnuvası varmış. Satış standı da açılacakmış. AMCASI: Ne demek istediğini anlamadım, cevabım hayır.	Yiğit amcasıyla kaykay turnuvasına gitmek istiyor olabilir
YİĞİT: Sen kıyamazsın bana. Hem kaykay ile spor yapmış oluyorum. Sağlık için spor şarttır! Amcası: O zaman koşmayı dene. Bunun için 2 bacağıın var	Yiğit ısrarcıdır ve amcasıyla kaykay için buralı olduğu için almamak istiyor olabilir
YİĞİT: Bu arada haftaya benim doğum günüm. Doğum günün şimdiden kutlu olsun iyi akşamlar	Yiğit amcasından hediye olarak kaykay istiyordur ama amcası alacaksa belli etmiyor olabilir

Sizce Yiğit amcasına neden mesaj atıyor?
Kaykay alması ve doğum günün olduğunu anlatan bir mesaj atıyordur

KANITLAR	ÇIKARIMLARIM
YİĞİT: Hafta sonu Spor Vadisi'nde kaykay turnuvası varmış. Satış standı da açılacakmış. AMCASI: Ne demek istediğini anlamadım, cevabım hayır.	Yiğit Spor Vadisine amcasında gelmesini istiyor olabilir. Ayrıca partinin almasında istiyor olabilir
Yiğit: Sen kıyamazsın bana. Hem kaykay ile spor yapmış oluyorum. Sağlık için spor şarttır! Amcası: O zaman koşmayı dene. Bunun için 2 bacağıın var. 😊	Yiğit yalabalık yaparak amcasını ikna etmek istiyor. Ama amcası buna inanmayarak, ikna olmuyor.
Yiğit: Bu arada haftaya benim doğum günüm. Doğum günün şimdiden kutlu olsun. Amcası: Doğum günün şimdiden kutlu olsun.	Amcası belki yeğenine sürpriz yapacağından dolayı büyük bir cümle kurmuş olabilir.

Sizce Yiğit amcasına neden mesaj atıyor?
Spor Vadisi'ndeki Kaykay Turnuvasını gelmesi için mesaj atıyor olabilir.

Şekil 58. Mesajlaşma konulu çıkarım etkinliği çalışma kâğıdı örnekleri

Etkinlik tamamlandıktan sonra günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Sınıf yönetimi noktasında sorunsuz bir ders gerçekleşmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde “*Dersi bugün iyi anladım. Diğer haftaya göre daha iyiydi çünkü bir sürü çıkarım yaptık.*”, “*Bugün artık çıkarımı sonunda anladım. Çok kez çıkarım yapmak anlamamızı sağladı.*”, “*Çıkarım yapmayı artık öğrendim. Önbilgiler, kanıtlar, çıkarımlar bunların hepsi çok iyi aklımda.*” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne “*Bugünkü çalışmalar çok iyi oldu. Basit bir şekilde nasıl yapılması gerektiğini gösterdi. Öğrencilerin oldukça ilgisini çekti. Zor bir strateji ama ilerleme kaydedildi.*” yazmıştır. Ders boyunca öğrenciler sıklıkla önbilgilerinden, kanıtlarından bahsederek çıkarımlarda bulunmuşlardır. Çıkarımlarında bazı eksikler olsa dahi önceki derslere göre gelişim olduğu gözlenmiştir. Öğrenci ve sınıf öğretmeni günlükleri bu durumu desteklemiştir. Çıkarım stratejisinin öğretimiyle ilgili olarak, öğretime odaklanma aşamasında “Olay yeri inceleme” etkinliği ile dikkat çekilip, önbilgi etkinliği ile devam edildikten sonra bu derste kullanılan çıkarım etkinlikleri gerçekleştirilirse konunun daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür. Çıkarım stratejisinin anlaşılması zor bir strateji olması sebebiyle daha çok örneğe ve pratiğe ihtiyaç duyulduğu sınıfta deneyimlenerek görülmüştür. Günlükler tamamlandıktan sonra öğrencilere ara tatilde üzerinde çalışmaları için “Nokta” isimli resimli çocuk kitabı ve güncellenen izleme formu (Ek 18) dağıtılmıştır. Bu kitap tercih edilirken daha önce işlenen stratejilerin kitap üzerinde kullanılabilirliği dikkate alınmıştır. Öğrencilere bugüne kadar öğrendikleri stratejileri dikkate alarak kitap üzerinde çalışmaları söylenerek ders tamamlanmıştır.

İzleme Çalışması 2

8 Nisan 2022 tarihinde öğrencilerin anlatılanları tekrar etmelerini sağlamak ve konuyu ne derecede öğrendiklerinin değerlendirmesini yapmak amacıyla izleme çalışması ara tatil ödevi olarak verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan kitap seçiminde daha önce anlatılan

stratejilerin (metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım) metin üzerinde kullanılabilirliğine dikkat edilmiştir. Bir Sınıf Eğitimi alan uzmanından görüş alınarak “Nokta” isimli resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Öğrencilerden metni okuyarak izleme formu üzerinde o güne dek öğrendikleri stratejileri kullanmaları ve kullandıkları stratejileri işaretlemeleri istenmiştir. 18 Nisan 2022 tarihinde toplanan izleme formları strateji kullanımını değerlendirme formu ile incelendiğinde metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma ve çıkarım stratejisinde öğrencilerin genel durumu Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

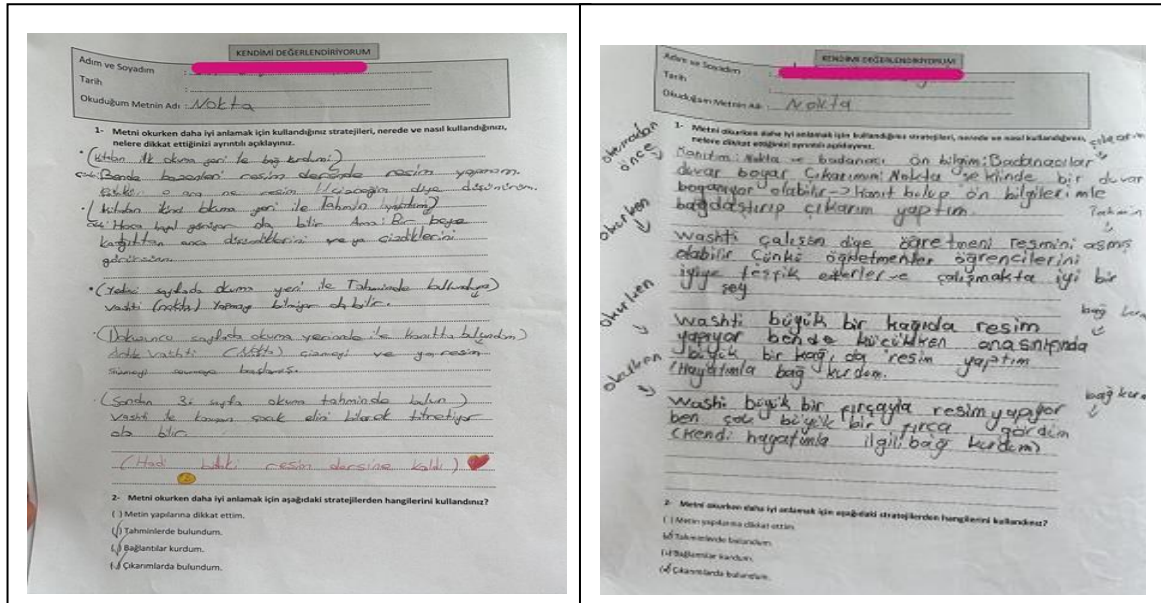
İkinci İzleme Çalışmasına Yönelik Bulgular

Strateji	Kriter	Gözlenme Durumu	Genele oranı	Öğrenci Sayısı	Düzy
Metin Yapılarının Öğretimi	Hikâye edici metin yapılarını bilir.	14	%82,35	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		3	%17,65		İyi
	Bilgilendirici metin yapılarını bilir.	17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
	Anahtar kelimeleri tanır ve kullanır.	17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan grafik örgütleyicileri kullanabilir.	15	%88,24	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		1	%5,88		İyi
Tahmin	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanır.	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		6	%35,29		İyi
	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullanır.	6	%35,29	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		8	%47,06		İyi
	Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.	11	%64,71	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		3	%17,65		İyi
Bağ Kurma	Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurar. (<i>Text to self</i>)	10	%58,82	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		7	%41,18		İyi
	Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) arasında bağ kurar. (<i>Text to text</i>)	11	%64,71	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		4	%23,53		İyi

	Okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurar. (<i>Text to World</i>)	6 0 2 9	%35,29 - %11,76 %52,94	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
Çıkarım	Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır.	6 0 3 8	%35,29 - %17,65 %47,06	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		6 1 5 5	%35,29 %5,88 %29,41 %29,41	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		6 4 5 2	%35,29 %23,53 %29,41 %11,76	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		7 2 5 3	%41,18 %11,76 %29,41 %17,65	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır.	6 1 5 5	%35,29 %5,88 %29,41 %29,41	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		6 4 5 2	%35,29 %23,53 %29,41 %11,76	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		7 2 5 3	%41,18 %11,76 %29,41 %17,65	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		6 4 5 2	%35,29 %23,53 %29,41 %11,76	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir.	6 4 5 2	%35,29 %23,53 %29,41 %11,76	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		7 2 5 3	%41,18 %11,76 %29,41 %17,65	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		6 4 5 2	%35,29 %23,53 %29,41 %11,76	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		7 2 5 3	%41,18 %11,76 %29,41 %17,65	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
	Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.	6 0 3 8	%35,29 - %17,65 %47,06	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		6 1 5 5	%35,29 %5,88 %29,41 %29,41	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		6 4 5 2	%35,29 %23,53 %29,41 %11,76	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi
		7 2 5 3	%41,18 %11,76 %29,41 %17,65	17	Gözlenmedi Yetersiz Orta İyi

İzleme formları öğretilen stratejiler dikkate alınarak incelendiğinde, 6 öğrencinin strateji kullanım sürecini yansıtmaya durumunu yanlış anlayarak stratejileri kullanmak yerine sadece neler yapacağını anlattığı fark edilmiştir. Bu öğrencilerin formlarında “Metni okurken tahminlerde bulunurum. Ön bilgilerimi düşünürüm. İpuçlarını kullanırım. Kontrol etmeyi unutmam.” gibi ifadeler yer almaktadır. Bu öğrenciler bütün değerlendirmelerde “Gözlenmedi” seçeneği ile işaretlenmiştir. Metin yapıları stratejisi ile ilgili olarak, yalnızca 3 öğrencinin metin yapıları stratejisini ele aldığı, diğer öğrencilerin kullanmadığı görülmüştür. Bu öğrenciler metnin hikâye edici metin türünde olduğunu tespit edebilmiştir. Öğrencilerin hiçbiri anahtar kelimelere dair ifadeleri kullanmazken, iki öğrenci grafik örgütleyici kullanmayı tercih etmiştir. Tahmin stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunun tahminlerinde metindeki ipuçlarına ve ön bilgilerine yer verdiği görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin bazılarının formunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeye yönelik ifadeler yer alsa bile orta ve iyi düzeyde olan öğrenci sayısı sınırlıdır. Bağ kurma stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunun metinle kendi yaşantısı ve metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurmadıkları veya bağ kuran öğrenci sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin metin ile

önceden bildiği başka konular (dünya ve çevre) arasında kurdukları bağlantıların çoğunlukla orta ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Çıkarım stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunun çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını ve önbilgilerini kullandığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin önbilgileriyle metindeki ipuçlarını birleştirme ve kanıt sunma noktasında eksiklikleri olduğu görülmüştür. İzleme çalışması sonuçları geçerlik komitesiyle paylaşıldığında özellikle metin yapıları stratejisi başta olmak üzere işlenen tüm stratejilerin sıklıkla tekrar edilmesi önerilmiştir. Şekil 59'da öğrencilerin izleme çalışmasına ait formlarından örnekler sunulmuştur.



Şekil 59. İzleme çalışması-2 çalışma kağıtları örnekleri

Beşinci Döngü: Soru Sorma Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden bir diğeri soru sorma stratejisidir. Soru sorma stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin aşamaları takip edilmiştir. Bu bölümde strateji öğrenim süreci ve sürece ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular

Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma

Bu bölümde soru sorma stratejisinin öğretimi amacıyla yürütülen etkinlikler açıklanmış ve uygulamalara dair örneklerle değerlendirilmiştir. Soru sorma stratejisinin öğretilmesi amacıyla yapılan “Bul Bakalım Kim?” etkinliği 21 Nisan 2022 tarihinde gerçekleştirilmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür. 22 Nisan 2022 tarihli derste araştırmacı tarafından, soru sorma stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Anahtar” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünerek ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Bu ders üç ders saati (40+ 40+ 40 dk) sürmüştür.

1. Etkinlik: Bul Bakalım Kim?

Kazanım: Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar. Okuma tamamlandıktan sonra sorularını kontrol eder ve ihtiyaç varsa düzenler.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: “Bul Bakalım kim?” oyunu, resimli çocuk kitabı (Anahtar), çalışma kağıtları, sınıf afişi, izci formu (izleme çetelesi), öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Benzetim, Soru- cevap, Sesli düşünme.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Uygulama aşamalarında, öğrencilerin metnin yapısını da göz önünde bulundurarak okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yüzeysel ve derin anlamlı sorular sormaları; okuma tamamlandıktan sonra sorularını kontrol etmeleri ve ihtiyaç varsa düzenlemeleri amaçlanmıştır. 21 Nisan 2022 tarihli derste sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra sınıf afişleri üzerinden daha önce işlenen stratejiler kısaca tekrar edilmiştir. Sonrasında öğrencilere “Bul Bakalım kim?” adlı kutu oyununun oynanacağı söylenmiştir. Oyunda bir gruptaki öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere sorular sorarak seçilen kişiyi bulmaları gerektiği açıklanmıştır. Daha sonra sınıf dört gruba ayrılmıştır. A ve B grubu karşılıklı, C ve D grubu karşılıklı oynayacak şekilde planlanmıştır. Oyunun içinden çıkan insanlar temalı karton A grubuna, diğer insanlar temalı karton ile oyun tablası B grubuna

verilmiştir. Aynı şekilde oyunun içinden çıkan insanlar temalı karton C grubuna, diğer insanlar temalı karton ile oyun tablası D grubuna verilmiştir. Karton üzerinde şapkalı, sarışın, esmer, gözlüklü, kıvrıkcık saçlı, kırmızı tişörtlü vb. birçok karakter bulunmaktadır. Oyun oynanırken A grubu kartondan bir kişiyi sınıfa belli etmeden seçmiştir. B grubu oyun tablasına kartonunu taktıktan sonra sorular sorarak A grubunun seçtiği kişiyi bulmaya çalışmıştır. A grubundaki öğrencilerin sorulara verdiği cevaplara uymayan karakterler B grubu tarafından tablada kapatılmıştır. Kişi bulununca oyun tablası A grubuna geçmiştir ve bu kez de B grubu A grubunun seçtiği kişiyi sorular sorarak bulmaya çalışmıştır. Aynı şekilde C ve D grubu da oyunu sürdürmüştür. Oyun kuralları “1-Yanlışlıkla bir grubun seçtiği kişinin üzeri tablada kapatılırsa kapatan grup kaybeder. 2-Seçilen kişinin kim olduğunun tahmin edilmesi için 2 hak vardır. İki kez hatalı tahminde bulunulursa 1 seferlik oyun tablası değişimi yapılmaz. Yanlış söyleyen grup kaybetmiş sayılır. 3- Tablada son 2 kişi kaldığında mutlaka seçim yapılması gerekir. 4-Kapatılan tablanın geri açılması yasaktır. Örneğin seçilen kişi esmer mi? Diye sorulduğunda evet yanıtı alındığı halde esmer kişiler tablada kapatılırsa geri açılmaz. 5- Yaratıcı sorular sormak temel amaçtır.” şeklinde belirlenmiştir. Bu şekilde 5 puanı ilk bulan grup kazanmıştır. Oyunla ilgili görseller Şekil 60’ta sunulmuştur.

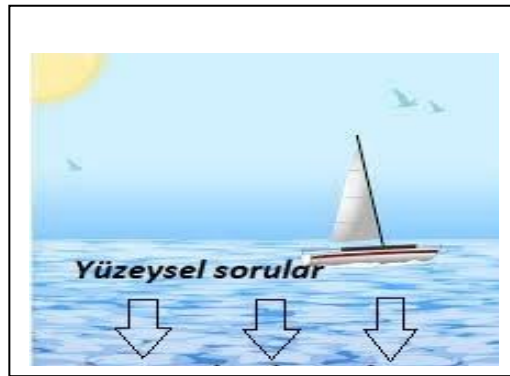




Şekil 60. Bul bakalım kim? etkinliği görselleri

“Bul Bakalım Kim?” etkinliğinin tasarlanması sürecinde araştırmacı görsellerle oyunu kendisi hazırlamayı planlamıştır. Bulunan görsellerin mukavva üzerine yapıştırılması ve görsellerin olduğu kısımların kulakçık şeklinde kesilmesi planlanmıştır. Ancak süreç içinde sınıfın ilgisi, sosyoekonomik durumu ve sınıf öğretmeninin görüşleri dikkate alınarak hazır kutu oyunu alınmasına karar verilmiştir. Oyun oynanırken öğrencilerin görsellerle ilgili yüzeysel sorular sordukları gözlenmiştir. Araştırmacı görseller dışında “Seçilen kişi Koreli olabilir mi?, Seçilen kişinin mesleği ne olabilir? Seçilen kişi Türklere benziyor mu?” gibi sorularla yanıtı görsellerde bulunmayan daha derin soruları örneklendirmeye çalışmıştır. Böylece öğrenciler soru sormaya ısındırılmıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilere *“Seçilen karakteri bulabilmek için karakterlerin fiziksel özellikleriyle ilgili sorular sorduk. Sorularımıza cevap aldıkça başka noktalara odaklanarak yeni sorular sorduk. En sonunda seçilenin kim olduğunu anladık. Bir metni okurken de tıpkı az önce yaptığımız gibi sorular sormak metni daha iyi anlamamızı sağlar. Burada ne zaman soru soracağımıza ve nasıl sorular soracağımıza dikkat etmemiz önemlidir. Haydi, sınıf afişimizi asalım ve bir metni okurken soracağımız sorular hakkında biraz konuşalım.”* denilmiştir.

Daha sonra hazırlanan “Sorgucu Sincap” temalı soru sorma stratejisine yönelik sınıf afişi (Ek 21) herkesin görebileceği bir şekilde asılmıştır. Öğrencilere, soru sorma stratejisini kullanırken, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorular sormamız gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada metin türüne (hikâye edici/ bilgilendirici) göre sorularımızın şekilleneceği ifade edilmiştir. Örneğin, hikâye edici metinlerde karakter ve olaylara dönük sorular daha fazla sorulabilirken; bilgilendirici metinlerde ne öğrendiğimiz, kelimelerin anlamı vb. soruların daha yoğun sorulabileceği söylenmiştir. Dikkat etmemiz gereken en önemli noktalardan birinin ise nasıl sorular soracağımız olduğu belirtilmiştir. Sorularımızın hem yüzeysel ve hem de derin anlamlı soruları kapsaması gerektiği söylenmiştir. Yüzeysel soruların kim, ne, nerede, ne zaman gibi ifadeler içeren ve cevabı metinde doğrudan bulunan sorular olduğu; derin anlamlı soruların ise ne, nasıl, niçin gibi ifadeler içeren; cevabı metinde doğrudan bulunmayan, kişisel bilgilerimize ya da yorumlarımıza dayanan sorular olduğu açıklanmıştır. Buradaki “Ne?” soru kalıbı başta olmak üzere tüm soru kalıplarının aslında sorunun cevabına göre yüzeysel ya da derin anlamlı soru olarak değerlendirilebileceğinden bahsedilmiştir. *“Karakter ne hissetmiş olabilir? sorusunu sorduğumuzu düşünelim. Eğer metinde karakterin ne hissettiği açıkça yazılmışsa yüzeysel bir soru sormuş oluruz. Ama karakterin ne hissettiği açık açık yazılmamışsa, biz ipuçlarından, önbilgilerimizden, tecrübelerimizden vb. yola çıkarak cevaplıyorsak derin anlamlı soru sormuş oluruz”* şeklinde örneklendirilmiştir. Daha sonra tahtaya Şekil 61 yapıştırılmıştır.



Şekil 61. Soru çeşitleri analojisi

Bu şekil üzerinden gidilerek *“Metni bir deniz gibi düşünelim. Eğer sorduğumuz soruların cevabına kolayca ulaşıyorsak, cevap metinde verilmişse, metinde olduğu açıkça görülüyorsa yüzeysel sorular sormuş oluruz. Ancak soruyu cevaplamak için daha derine inmemiz gerekiyorsa, metinde cevap verilmiyorsa derin anlamlı sorular sormuş oluruz.”* şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bir metni okurken kendimizi soru sormaya yönlendirirsek metni daha iyi anlayacağımız ve okuduğumuz metinden keyif alacağımız vurgulanmıştır. Ayrıca metni okuduktan sonra sorularımızı kontrol etmemizin, sorduğumuz sorulara aldığımız cevapları ve cevabı olmayan sorularımız olup olmadığının kontrolünün önemi üzerinde durulmuştur. Ek olarak soruların tüm stratejilerin içinde yer aldığından ve daha önce öğrenilen stratejileri kullanırken de sürekli sorular sorulduğundan bahsedilmiştir. *“Biraz sonra ne olmuş olabilir? sorusunu tahmin stratejisinde; “Bu daha önce okuduğum bir kitaba benziyor mu?” sorusunu bağ kurma stratejisinde; “Bu kitap hikâye edici midir? Bilgilendirici midir?” sorusunu metin yapıları stratejisinde; “Yazar burada aslında ne ima etmiş?” sorusunu çıkarım stratejisinde kullanırsınız diyerek örneklendirilmiştir.*

Daha sonra sınıf kitaplığından rastgele *“Tilki ve tavşan”* adlı kitap seçilmiştir. Kitabı okumaya başlamadan önce *“Bu kitabın kahramanları kim olabilir?”* sorusu sınıfa yöneltilmiştir. Öğrencilerden *“Tavşan ve tilki”* cevabı gelmiştir. Araştırmacı soru türünü *“Peki bu soru yüzeysel midir? Derin anlamlı mıdır? diye düşünelim. Kapakta karakterler görünüyor, başlıkta da yazıyor. Açıkça ulaşabiliyorum cevaba o yüzden yüzeysel sorudur diyebiliriz.”* şeklinde açıklamıştır. Daha sonra araştırmacı *“Şimdi de derin anlamlı soru soralım. Evet, kitabın kapağında Ezop masalları yazıyor bunu aklımızda tutalım. Bu kitapta tavşanla tilkiden başka hangi kahramanlar olabilir? Sorusunu sorduğumuzu düşünelim.”* demiştir. Öğrenciler *“Hayvanlar.”* cevabını vermiştir. Araştırmacı *“Kitabın kapağında diğer kahramanların kimler olduğunu gösteren bir yazı, resim vb. bulunmuyor. Ezop masallarını düşündüğümüzde karakterlerin hayvanlar olabileceğini düşündük. Daha önceki bilgilerimizden yola çıkarak cevapladık. Öyleyse bu soru da derin anlamlı soru*

olur.” şeklinde örneklendirmiştir. Daha sonra kitabın içinden “Aslan ve Tilki” bölümü seçilmiştir. Bölüm sınıfa sesli okunduktan sonra öğrencilerden bir tane yüzeysel, bir tane de derin anlamlı soru sormaları istenmiştir. Öğrenciler “Aslanın üzerinde kim oynuyormuş? Fare. (Yüzeysel)”, “Aslan rüyasında ne görmüş? Büyük bir fil. (Yüzeysel)”, “Hayvanlar hangi düşünceyle aslanın yanından sessizce geçiyorlardır? Aslan kraldan korktukları için olabilir. Aslanın çok güçlü olduğunu önceden biliyorum. Bu yüzdendir. (Derin anlamlı soru)”, “Aslan hangi hayvanı avlamış olabilir? Çok büyük bir hayvan avlamış olabilir. Biz de çok yiyince ağırlık çöker. Mesela inek olabilir. (Derin anlamlı soru).” gibi cevaplar vermişlerdir. Ders tamamlandıktan sonra öğrencilere günlükler dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde “Bugün ders güzel geçti. Hatta benim en sevdiğim konu soru sorma oldu diyebilirim. Çok kolaydı ve iyi anladım.”, “Bugün sorgucu Sincap’a geçtik. Güzel konuydu. Biraz çıkarıma benzettim. Derin anlamlıda hafif zorlandım. Oyun oynadık, o da son derece eğlenceliydi.”, “Ders iyiydi. Sadece derin anlamlıyı pek anlayamadım. Çünkü cevapları metinde yazmıyordu. Oyunu çok beğendim.” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıfın öğretmeni ise günlüğüne “Bu derste çok eğlendiler. Odakları hiç dağılmadı. Derin anlamlıyı biraz daha pratik etmeleri gerekiyor. Bol örnekle daha da iyi anlaşılabilir diye düşünüyorum.” yazmıştır. Araştırmacı ise günlüğüne “Öğrenciler konuyu beklediğimden daha iyi kavradılar. Kutu oyununu dâhil etmeme oldukça sevindiler. Başka zaman da soru sorma etkinliği yapalım dediler. Sadece derin anlamlı soruları yeterince kavrayamadıklarını hissettim. Daha iyi anlamaları için bol örnek verip üzerinde durabilirim.” yazmıştır. Araştırmacının ders içi gözlemlerinden ve günlüklerden yola çıkılarak konunun genel hatlarıyla anlaşıldığı, derin anlamlı sorular ile ilgili ek örneklerle daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür. Sınıf yönetimi açısından herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

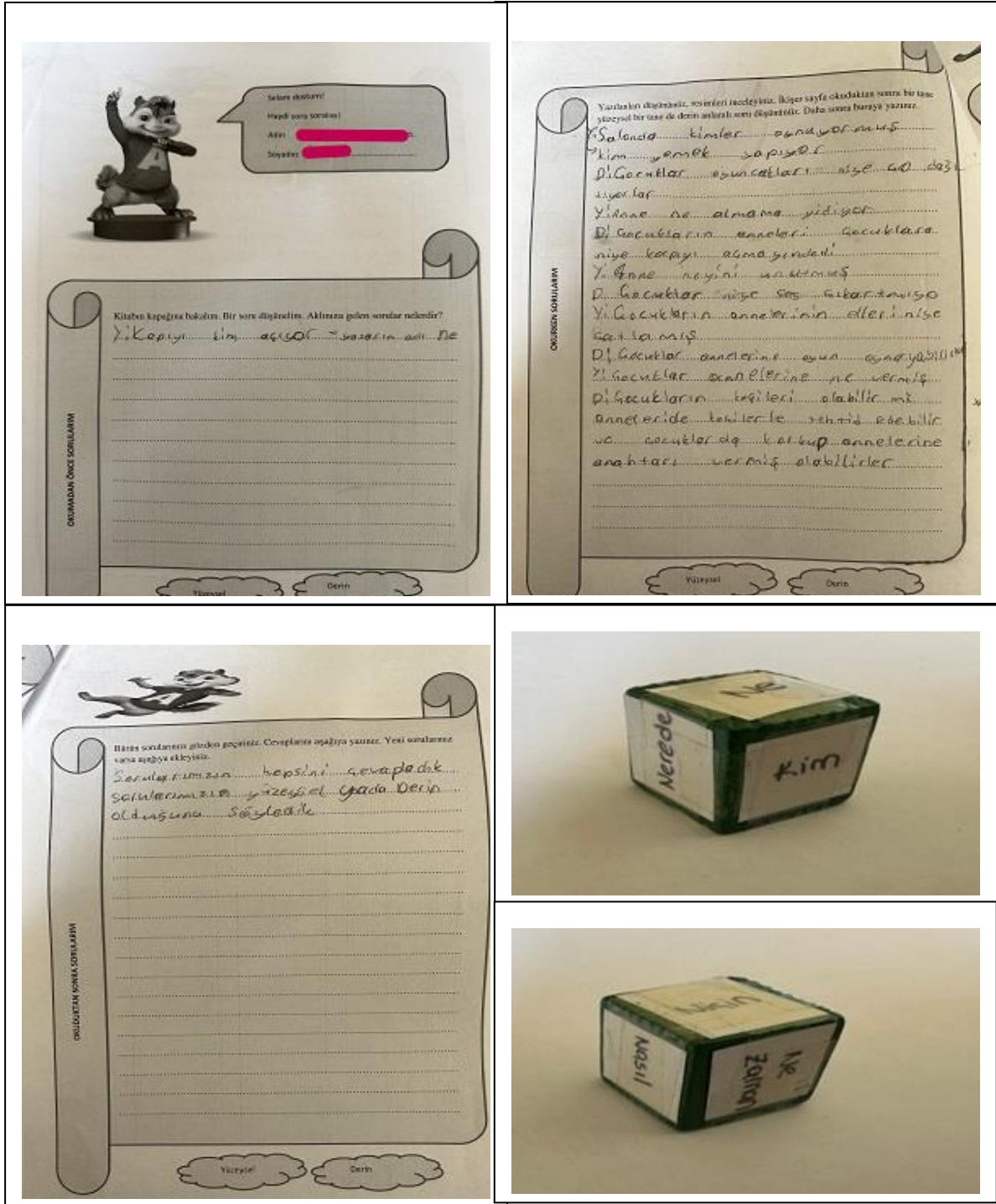
22 Nisan 2022 tarihli derste sınıf kuralları tekrar edildikten sonra soru sorma stratejisine yönelik sınıf afişi (Ek 21) üzerinden konu tekrar edilmiştir. Ardından öğrencilere “Bugün sizinle yeni bir kitap okuyacağız ve onun hakkında konuşacağız. Aynı zamanda da kitapla

ile ilgili düşündüklerimizi unutmamak için size dağıtacağım sayfalara hep beraber notlar alacağız. Yapacağımız çalışmada doğru veya yanlış cevap bulunmuyor. Sizden kendi fikirlerinizi yazmanızı istiyorum. Haydi, “Anahtar” adlı kitabımıza başlayalım!” denilerek başlamıştır. Sonrasında öğrencilere hazırlanan etkinlik sayfaları dağıtılmıştır.

Kitap bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutulmuş ve okunmaya başlanmıştır. Araştırmacı tarafından daha önceden tespit edilen dönüm noktalarında aşağıdaki sorular sorulmuş ve etkinlik sayfasında ilgili yere yazmaları istenmiştir. Kitabın kapağı gösterildikten sonra öğrencilere “*Kitabın kapağına bakalım. Bir soru düşünelim. Aklınıza gelen sorular nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Araştırmacı kapağı incelerken “*Kitabın konusu ne olabilir? Hikâyenin karakterleri kimler olabilir?*” soruları ile öğrencilere model olmuştur. Öğrenciler kitap kapağından yola çıkarak “*Kapı hangi renktir? (Yüzeysel)*”, “*Yazarın adı nedir? (Yüzeysel)*”, “*Kitabın başlığı neden anahtardır? (Derin anlamlı)*”, “*Kitap nerede geçiyor olabilir? (Derin Anlamlı)*” gibi sorular sormuşlardır. Daha sonra öğrencilere her iki sayfa okunduktan sonra “*Yazılanları düşünün, resimleri inceleyin. Bir tane yüzeysel bir tane de derin anlamlı soru düşünün. Daha sonra sorunuzu çalışma kâğıdına yazın.*” denilmiştir. Öğrenciler “*Anneleri mutfakta ne yapıyormuş? (Yüzeysel)*”, “*Çocukların annesi boynuna ne taktı? (Yüzeysel)*”, “*Anneleri çocuklarına neden kapıyı açmayın dedi? (Derin anlamlı)*”, “*Kitapta neden çocukların babası anlatılmıyor? (Derin anlamlı)*” gibi sorular sormuşlardır. Öğrencilerin soruları üzerinden örneklendirilerek yüzeysel ve derin anlamlı sorular açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilerden cevaplamadıkları sorular varsa cevaplamaları, yeni soruları varsa eklemeleri ve bütün sorularını tür bakımından gözden geçirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu süreçte ne yaptığını kısaca “*Soruların hepsini cevapladık. Sorularımızın yüzeysel mi derin anlamlı mı olduğunu söyledik.*” gibi ifadelerle açıklamıştır. Kitabın kapağı incelenirken sorulan ve derin anlamlı soru olarak ele alınan “*Kitap nerede geçiyor olabilir?*” sorusu tekrar ele alınmıştır. Öğrencilere kitabın kapağını incelerken bu sorunun cevabını açıkça bulamadıkları için derin anlamlı soru olarak ele aldıkları hatırlatılmıştır. Daha sonra

öğrencilerin soruyu cevaplaması istenmiştir. Öğrenciler “*Evde geçiyor.*”, “*Evin kapısının önünde ve içinde geçiyor.*” gibi cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı öğrencilere kitap okunduktan sonra sorunun cevabına metnin içinde ulaşabildikleri için bu sorunun yüzeysel soru olduğunu söylemiştir. Bu gibi durumlar göz önüne alındığında metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra yazılan soruların en son aşamada yeniden değerlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Soru üretmekte zorlanan öğrencilere araştırmacı tarafından önceden hazırlanan soru zarı ile destek olunmuştur. Bu zarın her bir yüzünde “kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin” soru kelimeleri yazmaktadır. Araştırmacı öğrenciden zarı atmasını ve üzerinde yazan soru kelimesi ile soru türetmesini istemiştir. Türetilen sorunların cevabının metin içinde olup olmaması durumu birlikte kontrol edilerek, soruların yüzeysel mi derin mi olduğu üzerinde konuşulmuştur. Okuma tamamlandıktan sonra sorulan bütün sorular tekrarlanmış ve cevapları kontrol edilmiştir. Cevapsız kalan sorular varsa sebebi üzerinde konuşulup cevabı aranmıştır. Çalışma sayfası örneği ve soru zarı Şekil 62’de sunulmuştur.



Şekil 62. "Anahtar" kitabı çalışma kâğıdı ve soru zarı örneği

Çalışma tamamlandıktan sonra soru sorma stratejisine yönelik izci formu araştırmacı

tarafından sınıfın göreceği bir şekilde doldurulmuştur (Ek 8). Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca kullanılan afiş panoya asılmıştır. Sonrasında öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenciler okunan metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya yönlendirilmiştir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde “*Önceki ders ve bugün çok iyiydi. Sorgucu Sincap öğrendik. Yüzeysel ve derin anlamlı sorular çok kolay geliyor. Metin de kolaydı.*”, “*Ders bugün de eğlenceliydi. Derin anlamlıyı tam kavrayamamıştım ama bugün kitapla çalışınca anladım. Kitap hikâye ediciydi ve kolay geldi.*”, “*Dersin bütün bölümleri aklımda. Dün ve Bugün çok eğlenceliydi. Derin anlamlı sorular zor görünse de eğlenceli. Kitap da kolay ve eğlenceliydi.*”, “*Soru sorma Şebnem öğretmenle işlediğim en eğlenceli dersti. Eskiden de soru sorardım ama artık daha kaliteli sorular sormayı öğrendim.*” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıfın öğretmeni ise günlüğüne “*Sınıf derse çok hazır başladı. Dikkatleri ve derse katılımları üst düzeyde. Öğretmen nasıl dikkat çekeceğini biliyor ve konusu ile bağlantıyı(geçişi) çok iyi sağlıyor. Sordukları sorular, verdikleri cevaplar çok iyi. Yıl boyunca yaptıkları çalışmalar sonrasında gelişim gösterdikleri çok açık. Öğrenciler çok keyif aldılar. Şebnem öğretmen de gelişimi gördükçe çok keyif aldı. E2 bugün hepimizi şaşırttı. Dersteki performansı ve davranışları çok değişti. Ailesi de bu gelişimin farkında. Çocuklarının çok geliştiğini söylüyorlar. Bugün de çok iyiydi derste.*” yazmıştır. Araştırmacı ise bu durumla ilgili olarak günlüğüne “*Bu derste E2 beni çok şaşırttı. Ondaki gelişimin zaten farkındaydım ama bu denli dikkatle süreci takip etmesi ve strateji kullanması beni çok mutlu etti. Okunan kitapla Yedi Keçi Masalı arasında bağ kurması çok iyiydi. Derin anlamlı sorusunu sordu ve cevabı bağ kurarak verdi. O an aylardır verdiğim emeğin karşılığını aldığımı hissettim. Sınıfta iyi seviyede öğrenciler var ama E2 çok gerilerden bu noktaya gelmesiyle beni de çok etkiledi. Dönem başındaki ilgisiz, iletişimi zayıf, konuşma sorunları yaşayan öğrenci gitti ve sanki yerine özgüvenle kendini ifade edebilen, derslere karşı ilgili bir öğrenci geldi. Sınıf öğretmeni de çok geliştiğini, özgüveninin arttığını söyledi. Aile, sınıf öğretmeni ve ben bu durumu*

hissediyorsak demek ki iyi gidiyoruz.” yazmıştır. Ayrıca araştırmacı, günlüğüne “Öğrenciler bugün soru sormakta zorlanabilirler diye düşünmüştüm. Ancak sorun yaşamadılar. Çok ilgiyle ve severek derse katıldılar. Çoğu öğrenci en çok bu stratejiyi sevdiğini ve anladığını dile getirdi. Bu süreçte şunu fark ettim: İlk derste dikkat çekici etkinlikler sınıfı etkisi altına alırsa öğrenciler stratejiye karşı daha istekli ve meraklı oluyorlar. Bu stratejide de “Bil Bakalım Kim?” oyunu o kadar ilgi çekti ki devamı hevesle geldi.” yazmıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmeninin günlüğüne yazdıklarına ek olarak daha önceki stratejilerin öğretim süreçleri de göz önüne alındığında, dikkat çekici bir etkinlikle strateji öğretimine başlanmasının güdüleyici olduğu düşünülmüştür. Araştırmacının gözlemlerinden, öğrenci ürünlerinden ve günlüklerden yola çıkılarak konunun genel olarak anlaşıldığı, gözlenen eksikliklerin bağımsızlaşma sürecinde yapılan açıklamalarla ve verilen örneklerle giderileceği düşünülmüştür. Sınıf yönetimi açısından herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

İkinci Aşama: Rehberli Öğretim

Kazanım: Araştırmacı, akranlar ve hatırlatıcıların desteği ile yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar, sorularını kontrol eder ve ihtiyaç varsa düzenler.

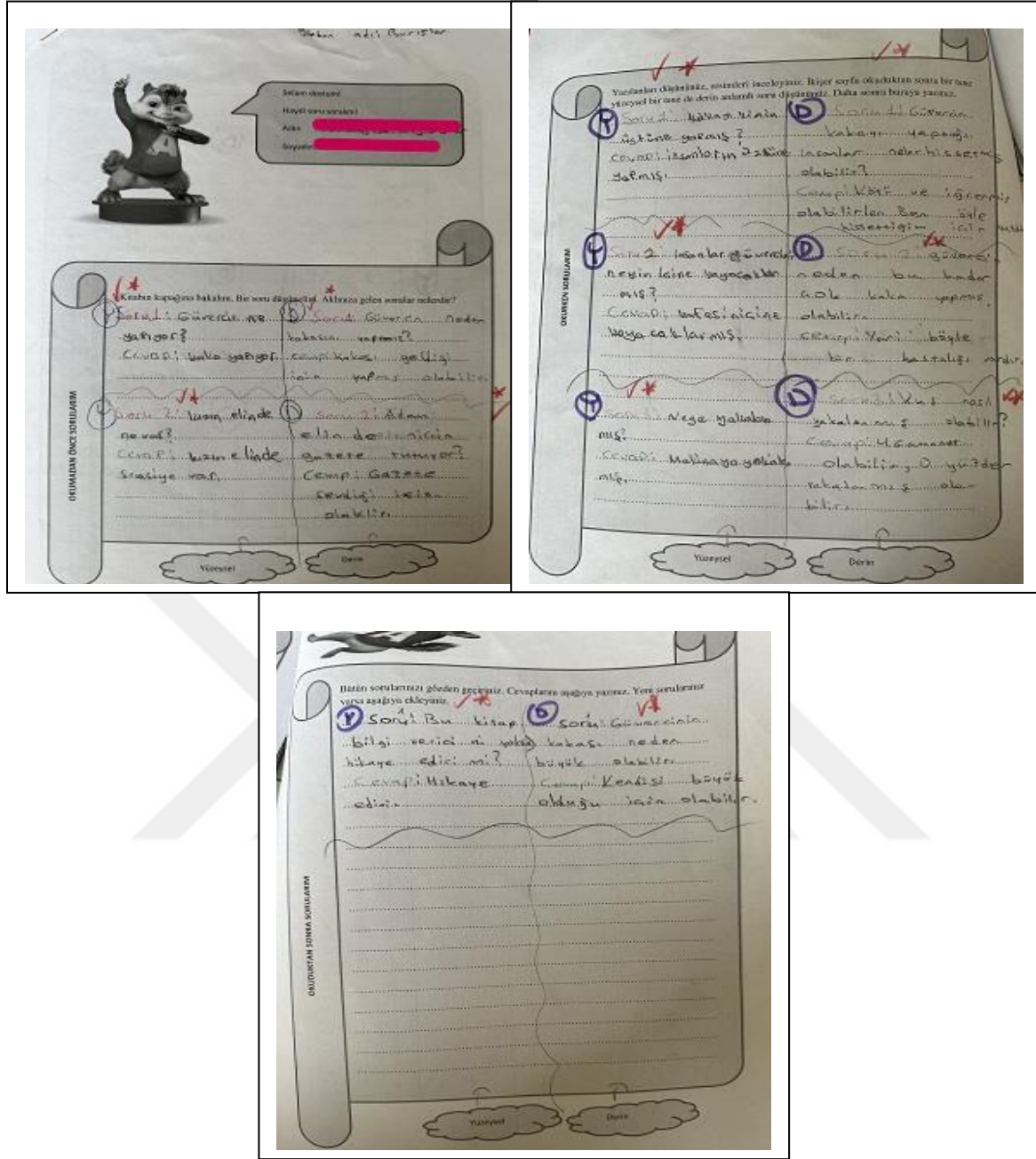
Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Güvercin Kakası, Geri Dönüşüm, Benjamin’in süper gözlükleri, Çöp ve Geri Dönüşüm, Üç Gözlü Kurbağa, Bir Plastik Şişenin Yolculuğu), A4 ebadında tahmin afişi, Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Rehberli Öğretim

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 25 Nisan 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra soru sorma stratejisi öğrencilerle birlikte tekrar edilmiştir. Öğrenciler altı gruba ayrıldıktan sonra önceden hazırlanan kitap listesindeki altı kitap, her gruba bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Gruplarda hangi öğrencilerin yer aldığı ve kitapların dağıtım şeması Ek 15’te

yer almaktadır. Ayrıca her bir gruba bir soru sorma afişı, bir çalışma kâğıdı, bir izleme çetelesi, her öğrenciye birer öğrenci günlüğü dağıtılmıştır. Bu süreçte her gruptan bir öğrencinin verilen kitabı grup arkadaşlarına sesli okuması, grup üyelerinden okunan kitapla ilgili yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorması istenmiştir. Okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra sorular sorulabileceği belirtilmiştir. Son olarak sorulan soruların kontrol edilmesi ve ihtiyaç varsa düzenlenmesi istenmiştir. Oluşturulan gruplardaki üyeler öğrendikleri bilgiler ışığında hep birlikte dağıtılan kitapları okuyarak grup olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde araştırmacıya ve hatırlatıcılara başvurmuşlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Şekil 63'te öğrencilerin rehberli öğretim aşamasındaki çalışma kağıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 63. Rehberli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği

Çalışma sırasında öğrencilerin genellikle yüzeysel sorular sordukları gözlenmiştir. Yapılan hatırlatmalarla öğrenciler derin anlamlı sorular sormaya yönlendirilmiştir. Grupların çalışma sayfaları incelendiğinde bazılarında sorulan derin anlamlı soruların cevaplanmadığı görülmüştür. Öğrenciler uyarılarak sorularını ve cevaplarını açık bir

şekilde ifade etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Şekil 63'e benzer şekilde bazı öğrencilerin metnin yapısı ile ilgili soruları yüzeysel olarak değerlendirdiği görülmüştür. Öğrencilere metinde açık bir şekilde metnin türü belirtilmediği ve kendilerinin daha önceki bilgilerinden yola çıkarak metnin türünü anladıkları ifade edilerek bu durum düzeltilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı çalışma boyunca ihtiyaç duyan gruplara destek olmuştur. Ayrıca ihtiyaç belirtmeseler dahi sınıfta dolaşarak zorlanan gruplara "soru zarı" ile yardımcı olmuştur. Öğrencilere yazdıklarını kontrol etmeleri, kitabı ihtiyaç halinde tekrar okumaları, grupta herkesin fikrinin alınması gibi konuları hatırlatmıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın zorluğu hakkında yorumlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler *"Kitap kolaydı ve komikti. Anlamadığım yer olmadı okurken."*, *"Kitap biraz zordu. Bilgi verici olduğu için uzundu."*, *"Okuduğum en eğlenceli kitaptı."* şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde *"Dersi iyi anladım. Sadece birazcık derin anlamlıda zorlandım. Ama her stratejinin kolay yanı da zor yanı da var."*, *"Bugün ders çok güzel ve hızlı geçti. Anlayamadığım bir yerde Şebnem öğretmen yardımcı oldu. Zar attık ve ona göre sorular sordum. Daha kolay oldu."*, *"Bugün her şeyi anladım ve zorlanmadım. Bence benim en iyi bildiğim konu bu oldu."* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne *"Öğrenciler yapabilmek için çabılıyor. Derin anlamlı sorularla ilgili öğretmene çok soru geldi. Öğretmen herkese sabırla açıkladı ve yardımcı oldu. Yapamayan öğrenciler öğretmenle birlikte zar atarak soru sordular. Bu durum hoşlarına gitti ve çekinmeyip, anlamadıklarını açıkça söylemeleri hususunda işe yaradı."* yazmıştır. Araştırmacı ise günlüğüne *"Öğrenciler genel olarak yüzeysel sorularda daha iyilerdi. Ama derin anlamlı sorulara da yer vermeye çabıyorlardı. Grupları dolaşarak soru zarı ile onlara destek oldum. Anlamadıkları yerleri, soru sorma stratejisinde dikkat edilmesi gereken noktaları tekrar anlattım. Kendileri uygulamaya çalıştıkça konuyu daha iyi anlıyorlar diye"*

düşünüyorum.” yazmıştır. Ders sürecindeki gözlemler, öğrenci ürünleri ve günlüklerdeki ifadeler derin anlamlı sorularda ufak eksikler olsa da konunun bir önceki derse göre daha iyi anlaşıldığını düşündürmüştür. Sınıf yönetimi açısından sadece bir grupta anlaşmazlıklar görülmüştür. İki öğrenci arasında önceden yaşanan gerginliğin derse yansıtılmaması istenmiştir. Araştırmacının ve sınıf öğretmeninin uyarısıyla öğrenciler ortak çalışmayı sürdürmüştür. Dersin sonunda öğrencilere “Daha önce kitap okurken neler yapıyordunuz? Neler düşünüyordunuz? Şimdi eler yapıyorsunuz ve düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler “Kitabı sadece elime alıp okuyordum. Daha iyi anlayım diye düşünmüyordum. Şimdi stratejileri düşünerek okuyorum.”, “Eskiden tahmin ederdim, soru sorardım. Ama öğrendiklerimiz gibi değil. Strateji olduğunu bilmezdim.”, “Okuduğum şeylerle ilgili durup düşünmezdim. Okuyup geçerdim. Şimdi anlamaya çalışıyorum.”, “Eskiden okumak zorunlu diye okurdum. Sevmezdim. Şimdi seviyorum. Sesime dikkat ederek okuyorum.” gibi cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar sonucunda, yapılan çalışmaların öğrencilerin kitap okuma süreçlerine, kitap okuma ve anlamaya yönelik algılarına olumlu katkılar sağladığı düşünülmüştür.

Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme

Kazanım: Akran desteği ile yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar, sorularını kontrol eder ve ihtiyaç varsa düzenler.

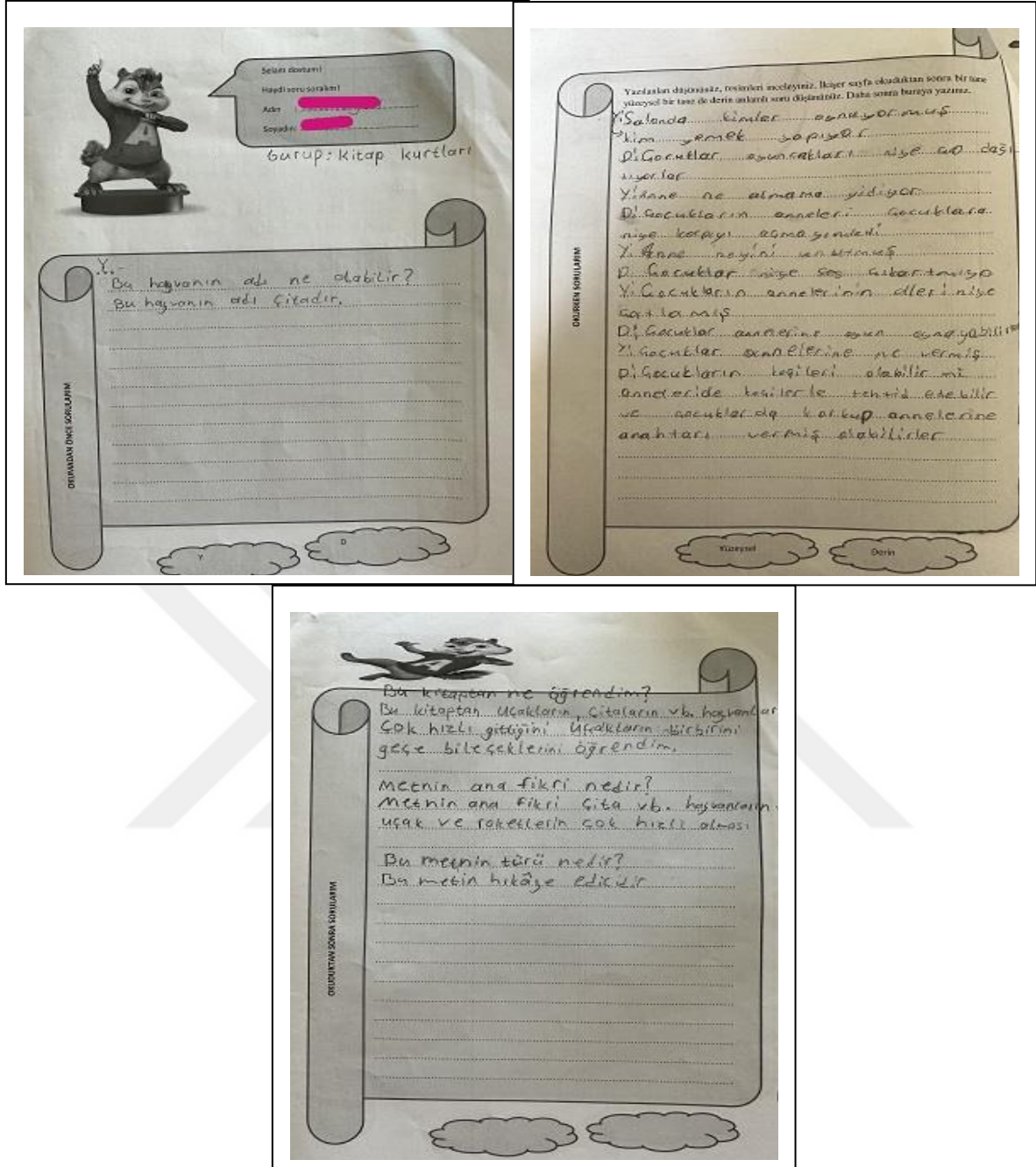
Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (İyi Kalpli Küçük Tavşan, Çitadan daha hızlı ne olabilir?, Büyük Beyaz Tavşan, Pandalar, Fil, Kelebek ve Kuş, Dinozorlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Akran Öğrenmesi

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 26 Nisan 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra sınıf altışar kişilik gruplara ayrılmıştır. Bu aşama için önceden hazırlanan kitap listesindeki

altı kitap, gruptaki her bir üyeye bir kitap düşecek şekilde dağıtılmıştır. Sonrasında gruptaki her öğrencinin kendisine verilen kitabı okuması, okunan kitapla ilgili yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorması istenmiştir. Okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra sorular sorulabileceği hatırlatılmıştır. Sorularını kontrol etmeleri ve ihtiyaç varsa düzenlemeleri söylenmiştir. Gruplarda hangi öğrencilerin yer aldığı ve kitapların dağıtım şeması Ek 16’da sunulmuştur. Ayrıca gruptaki her üyeye bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Oluşturulan gruptaki üyeler öğrendikleri bilgiler doğrultusunda bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmuşlardır. İhtiyaç duymaları halinde grup arkadaşlarına danışmışlardır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Şekil 64’te öğrencilerin işbirlikli öğrenme aşamasındaki çalışma kağıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 64. İşbirlikli öğretim aşaması çalışma kâğıdı örneği

Çalışma sırasında öğrencilerin bazılarının grup arkadaşlarına soru sormakta ve hatırlayamadıkları noktaları danışmakta çekimser kaldığı görülmüştür. Bu öğrenciler sorularını sıklıkla araştırmacıya yöneltmektedir. Araştırmacı kısa açıklamalar yapsa dahi

yapılan çalışmanın arkadaşlardan destek almak, yardımlaşmak ve birlikte çalışmak üzerine olduğunu hatırlatmıştır. Öğrencilerin çoğunun kitabı okuduktan sonra sorulabilecek sorularda zorlandığı görülmüştür. Araştırmacı “Bu kitaptan ne öğrendim?”, “Kitabın ana fikri nedir?”, “Bu kitaptaki kahraman ben olsam bu durumda ne yapardım?”, “Kitaptaki problemi ben olsam nasıl çözerdim?”, “Kitap hangi metin yapısındadır?” gibi sorular sorulabileceğini söyleyerek öğrencilere destek olmuştur. Daha sonra öğrencilerden yazdıkları bütün soruları kontrol etmeleri, cevapsız kalan soru varsa cevaplamaları ve soruların türünü tekrar gözden geçirmeleri istenmiştir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Okuduğum kitabı sevdim. Derin anlamlı zordu, yüzeysel çok kolaydı. Bazen öğretmene ve arkadaşlarıma anlamadığım yeri sordum. Bir dahakine daha iyi olurum bence.”*, *“Bugün Çitadan daha hızlı ne olabilir kitabını okudum. Kitapta derin soru çok fazla buldum. Yüzeysel sorular sormak zor geldi. Kitap güzeldi, hayvanlar vardı.”*, *“Derin ve yüzeysel soruları anladım. Kitap kolaydı. Okuduktan sonra sorulabilecek soruları öğretmenle konuştuk. O kısmı hatalı yapıyormuşuz düzelttik.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Öğrenciler zorlansa dahi pes etmiyorlar. Öğrenmeye çalışıyorlar. Bu derste de oldukça isteklilerdi. Grup içi bir sorun yaşanmadı. Derin anlamlı sorular önceki derse göre daha iyi. Şebnem öğretmenin okuduktan sonra sorulacak soruları örneklendirmesi iyi oldu.”* yazmıştır. Araştırmacı ise günlüğüne *“Sınıf bugün biraz daha iyiydi. Soru sormak kolay bir beceri değil. Daha fazla zorlanacaklarını düşünmüştüm ama oldukça hevesliler. İyi sorular olduğu kadar eksiklikler de var. Bugün okuduktan sonra sorulabilecek sorularda sıkıntılar vardı. Birkaç örnek verdim ve soru sorma stratejisiyle ilgili hatırlatmalar yaptım. Örnek vermem ne yapacaklarını görmeleri açısından iyi oldu.”* yazmıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler, günlüklerdeki ifadeler göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Bu derste sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir sorun

gözlenmemiştir. Ayrıca geçerlik komitesiyle elde edilen bulgular paylaşıldığında bir problem gözlenmediği ve sürecin devam etmesi kararı alınmıştır.

Dördüncü Aşama: Bağımsız Öğrenme

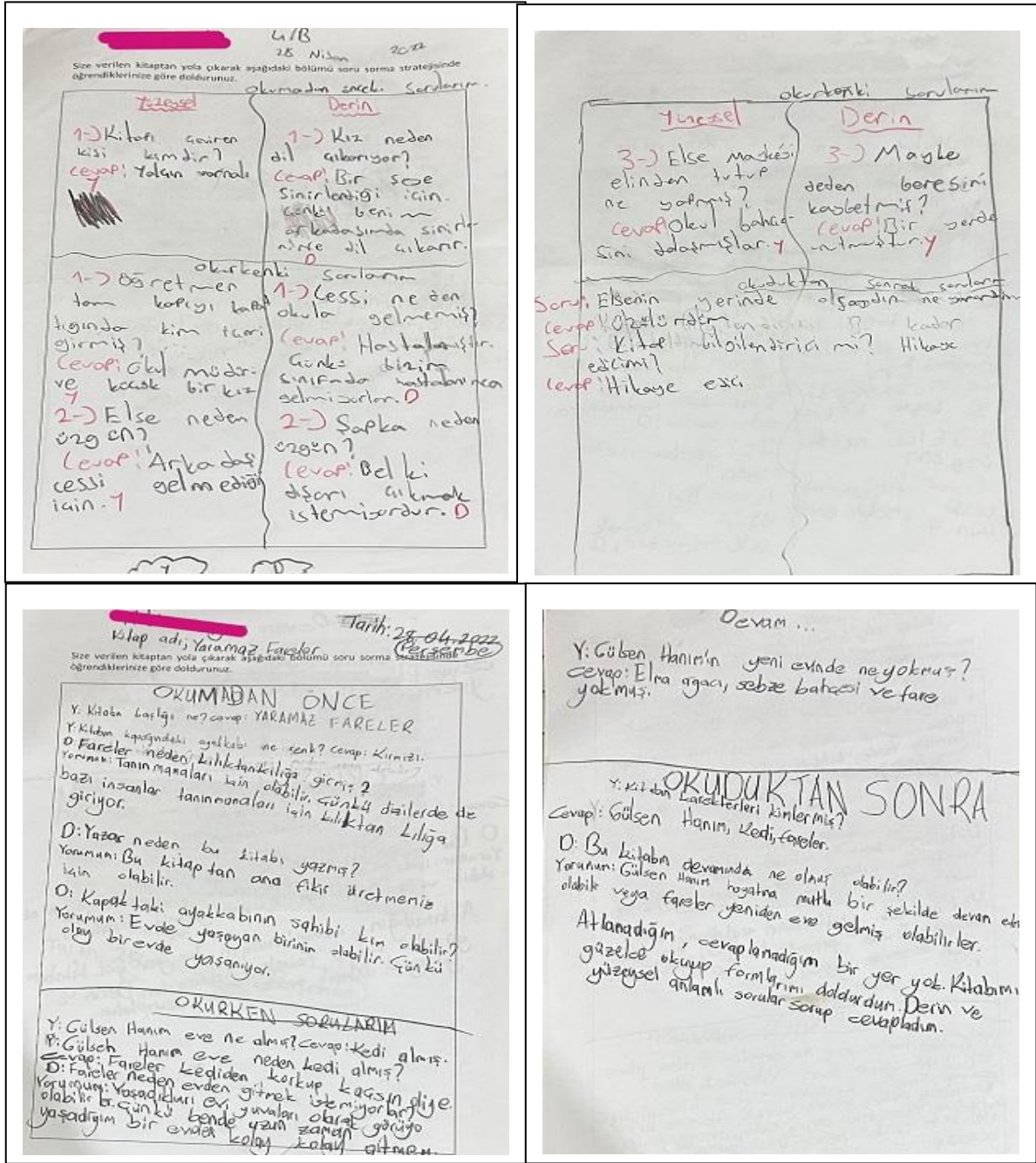
Kazanım: Desteksiz bir şekilde yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar, sorularını kontrol eder ve ihtiyaç varsa düzenler.

Süre: 40+ 40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Beni Rahat Bırak!, Yaramaz Fareler, Hoş Geldiniz, Sıra Dışı Evler, İtfaiyeciler, Ağaçlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Bireysel Çalışma, Bağımsız Öğrenme

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 28 Nisan 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra önceden hazırlanan kitap listesindeki altı kitap kodlanarak sınıfa dağıtılmıştır (Ek 17). Böylece yakın oturan öğrencilere farklı kitapların denk gelmesi ve iletişimin kesilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerden bu aşamada, araştırmacıdan ve akranlardan destek almadan öğrendikleri bilgiler ışığında dağıtılan kitapları okuyarak bireysel olarak etkinlik sayfalarını doldurmaları beklenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır. Şekil 65'te öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kağıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Şekil 65. Bağımsız öğretim aşaması çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunulurak doldurmaları istenmiştir. Bağımsız öğrenme uygulamalarında öğrenciler çalışma sayfaları ve kitapları üzerinde bireysel olarak çalıştığı için öğrenciler

diğer uygulamalara göre daha sakin ve çalışmasına odaklıdır. Bu nedenle sınıf yönetimi problemsiz gerçekleşmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Derin anlamlılığı ve yüzeyseli çok iyi anladım. En sevdiğim kısım şemayı bizim çizmemiz oluyor yalnız çalışırken. Ders çok güzel geçti.”*, *“Ders güzeldi ama çok fazla derin anlamlı soru bulamadım. Kitabım orta zorlukta idi, yeni bilgiler öğrendim. Sonraki stratejiyi merak ediyorum.”*, *“Güzeldi. Bireysel etkinlik yapmak eğlenceliydi. Soru sormak çok kolay bir işlem.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Öğrenciler bireysel çalıştıkları etkinlikte sanki sınavda gibi konsantre oluyorlar. Hepsi önce anlamak için sorusunu soruyor, daha sonra etkinliğe katılıyor ve görevini tamamlıyor. Yeni stratejiyi merak ettiklerini söylüyorlar. Bu merak öğrencilerin olayın ne kadar içinde olduklarını gösteriyor. Zaten öğrencilerin gelişimi de fark ediliyor.”* yazmıştır. Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin metnin yapısına ve içeriğine dikkat ettiği, metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra sorular sorduğu, sorularını cevapladığı ve soru türünü yazdığı görülmüştür. Bazı öğrenciler derin anlamlı soruları yazmakta veya cevaplamakta zorlansalar dahi sınıfın çoğunluğunun sorun yaşamadığı görülmüştür. Öğrencilerde sorularını ve cevaplarını kontrol etmeye yönelik bir çaba gözlenmiştir. Ders çıkışında öğretmen sürece yönelik *“Yaptığınız çalışmalar çok iyi gidiyor. Türkçe dersinde öğretilmek istenen çoğu şeyi hatta fazlasını siz veriyorsunuz. Tek düze çalışma kitabı doldurmaktan çok daha iyi oldu bu eğitim. Bazen diyorum biz ne kadar yüzeysel işliyormuşuz. Metin yapılarında mesela. Bu hikâye, bu bilgilendirici deyip geçiyorduk. Sizin gibi üzerinde durulsa keşke. Soru yaz geç, tahmin et geç. Daha iyi anlamak için şunları yap, şu şekilde kullan diye detaylı anlatılması lazım. Metinler deseniz içler acısı. Evrensel değerler, farklı komular hiç yok. Boşluk doldurma dolu kitaplar. Biz de müfredata uyalım, yetiştirelim diyoruz. Sizin sadece bu sene okuttuğunuz kitaplar dahi bir öğrenci için büyük kazanım. Ben bu çalışmadan çok memnun kaldım. Çocuklardaki gelişim fark ediliyor. Okuldaki yansımaları bile fark ediliyor.”* ifadeleriyle fikirlerini dile getirmiştir. Bahsi geçen durumlar geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, soru sorma

stratejisinin nasıl kullanıldığının ve türlerinin anlaşıldığı düşünülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeninin memnuniyeti, müfredattaki eksikliklerin giderildiğine dair yorumu ve gelişimi hissediyor oluşu süreçle ilgili olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

İzleme Çalışması 3

29 Nisan 2022 tarihinde öğrencilerin anlatılanları tekrar etmelerini sağlamak ve konuyu ne derecede öğrendiklerinin değerlendirmesini yapmak amacıyla izleme çalışması yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce çıkarım stratejisinden sonra yapılan izleme çalışmasında yönergelerin yanlış anlaşıldığı hatırlatılmıştır ve bu uygulama doğru şekilde nasıl yapılması gerektiği açıklanmıştır. Bu çalışmada kullanılan kitap seçiminde daha önce anlatılan stratejilerin (metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma) metin üzerinde kullanılabilirliğine dikkat edilmiştir. Bir Sınıf Eğitimi alan uzmanından görüş alınarak “Mış gibi” isimli resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Öğrencilerden metni okuyarak izleme formu üzerinde o güne dek öğrendikleri stratejileri kullanmaları ve kullandıkları stratejileri işaretlemeleri istenmiştir. İzleme formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelendiğinde metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım ve soru sorma stratejisinde öğrencilerin genel durumu Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

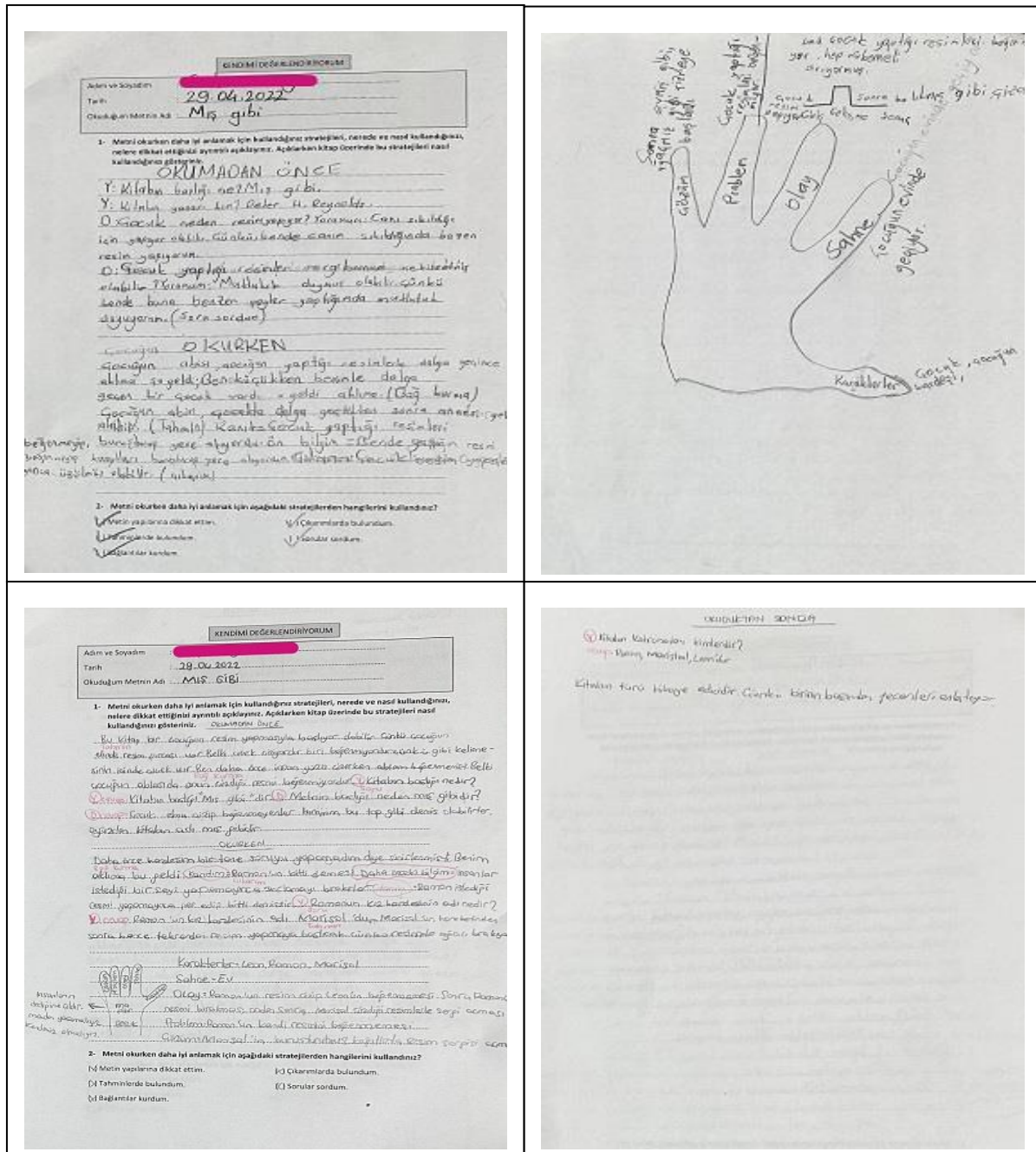
Üçüncü İzleme Çalışmasına Yönelik Bulgular

Strateji	Kriter	Gözlenme Durumu	Genele oranı	Öğrenci Sayısı	Düzey
Metin Yapılarının Öğretimi	Hikâye edici metin yapılarını bilir.	4	%23,53	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		6	%35,29		İyi
	Bilgilendirici metin yapılarını bilir.	17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
	Anahtar kelimeleri tanır ve kullanır.	17	%100	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi

	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan grafik örgütleyicileri kullanabilir.	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		5	%29,41		İyi
Tahmin	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanır.	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		3	%17,65		İyi
	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullanır.	2	%11,76	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		7	%41,18		İyi
	Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.	14	%82,36	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
Bağ Kurma	Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurar. (<i>Text to self</i>)	2	%11,76	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		6	%35,29		Orta
		8	%47,06		İyi
	Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) arasında bağ kurar. (<i>Text to text</i>)	10	%58,82	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		0	-		İyi
	Okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurar. (<i>Text to World</i>)	10	%58,82	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		5	%29,41		İyi
Çıkarım	Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır.	5	%29,41	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		7	%41,18		İyi
	Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır.	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		6	%35,29		İyi
	Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir.	5	%29,41	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		6	%35,29		İyi
	Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.	5	%29,41	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		7	%41,18		İyi
Soru Sorma	Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		10	%58,82		Orta
		4	%23,53		İyi
	Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		10	%58,82		İyi
	Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		7	%41,18		İyi
	Sorduğu soruları kontrol eder,	5	%29,41	17	Gözlenmedi

değerlendirir ve düzenler. Kendine	6	%35,29	Yetersiz
ne kattığını düşünür.	4	%23,53	Orta
	2	%11,76	İyi

İzleme formları incelendiğinde, metin yapıları stratejisi ile ilgili olarak öğrencilerin hiçbiri sunulan metni bilgilendirici olarak ele almamıştır. Sınıftaki öğrencilerin çoğunun metnin hikâye edici metin türünde olduğunu tespit edebildiği, dört öğrencinin ise metin yapılarına yönelik bir inceleme yapmadığı görülmüştür. Öğrencilerin hiçbiri anahtar kelimelere dair ifadeleri kullanmazken, öğrencilerin çoğu grafik örgütleyici kullanmıştır. Tahmin stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunun tahminlerinde metindeki ipuçlarına ve ön bilgilerine yer verdiği görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin hiçbirinin formunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeye yönelik ifadeler yer almamaktadır. Bağ kurma stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunun metinle önceden bildiği başka konular (dünya ve çevre) ve metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurmadıkları veya bağ kuran öğrenci sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin metin ile kendi yaşantısı arasında kurdukları bağlantıların çoğunlukla orta ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Çıkarım stratejisi ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğunun çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını ve ön bilgilerini kullandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğunun ön bilgileriyle metindeki ipuçlarını birleştirebildiği ve buna yönelik kanıtlar sunabildiği görülmüştür. Soru sorma stratejisiyle ilgili olarak, öğrencilerin çoğunun okuma öncesi, sırası ve sonrasında metin yapısını ve içeriğini dikkate alarak yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin çoğunun sorduğu soruları kontrol etme, değerlendirme ve düzenleme açısından eksiklikleri bulunmaktadır. İzleme çalışması sonuçları geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, stratejilerin kullanımına yönelik kontrol ve düzeltmelerin öneminin vurgulanması gerektiği kararlaştırılmıştır. Şekil 66'da öğrencilerin izleme çalışmasına ait formlarından örnekler sunulmuştur.



Şekil 66. İzleme çalışması-3 çalışma kağıtları örnekleri

Altıncı Döngü: Özetleme Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde ele alınan stratejilerden birisi özetleme stratejisidir. Özetleme stratejisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, Aşamalı

Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin aşamaları takip edilmiştir. Bu bölümde strateji öğrenim süreci ve sürece ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğrenme Sürecinin Aşamalarına Yönelik Bulgular

Birinci Aşama: Öğretime Odaklanma

Bu bölümde özetleme stratejisinin öğretimi amacıyla yürütülen etkinlikler açıklanmış ve uygulamalara dair örneklerle değerlendirilmiştir. Özetleme stratejisinin öğretilmesi amacıyla yapılan “Film afişi sergisi” etkinliği 12 Mayıs 2022 tarihinde gerçekleştirilmiş olup iki ders saati (40+40 dk) sürmüştür. 13 Mayıs 2022 tarihli derste araştırmacı tarafından, özetleme stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” isimli resimli çocuk kitabı sesli düşünerek ve strateji kullanımına model olunarak okunmuştur. Bu ders üç ders saati (40+ 40+ 40 dk) sürmüştür. 16 Mayıs 2022 tarihli derste öğrencilere “Astronotların Günlük Yaşamı” isimli metin, sınıf afişi ve çalışma kâğıdı sunulmuştur. Öğrencilerle birlikte özetleme stratejisi ile ilgili özelliklere dikkat edilerek metin üzerinde iki ders saati (40+40 dk) çalışılmıştır.

1. Etkinlik: Film afişi sergisi

Kazanım: 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) soruları ile giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ederek tamamen kendi cümleleriyle ana fikri ve önemli olayları içeren bir özetleme yapar.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Kısa film (Atıştırmalık), A4 kâğıdı, boyalar, resimli çocuk kitabı (Yavru ahtapot olmak çok zor), “Astronotların Günlük Yaşamı” metni, çalışma kâğıtları, sınıf afişi, izci formu (izleme çetelesi), öğrenci günlüğü.

Yöntem ve Teknikler: Gösteri, Benzetim, Soru- cevap, Sesli düşünme.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 2-6 Mayıs 2022 tarihlerindeki bayram tatili dönüşünde ilk ders 12 Mayıs 2022 tarihinde işlenmiştir. Bu derste sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra o

güne dek öğrenilen bütün stratejiler tekrar edilmiştir. Öğrencilerle birlikte bütün stratejilerin neden ve nasıl kullanıldığı, derste nasıl işlendiği, dikkat edilmesi gereken önemli noktalarının ne olduğu tekrar edilmiştir. Derste yapılanlar, ipuçları, kullanılan afişler ve metin organize ediciler yeniden hatırlatılmıştır. Böylece hem izleme çalışmasındaki eksikliklere değinilmiş hem de yeni stratejiye geçmeden önce genel bir hatırlatma yapılmıştır. Bu detaylı tekrardan sonra “Özetleyici Ördek” temalı özetleme stratejisine yönelik sınıf afişi (Ek 21) herkesin görebileceği bir şekilde asılmıştır. Öğrencilere, özetleme stratejisini kullanırken, 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) soruları ile giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat etmeleri gerektiği söylenmiştir. 5N1K sorularını cevaplayarak özet metinde yer alması gereken temel noktaları göreceğimiz; giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ederek gereksiz ayrıntılardan uzaklaşarak akıcı bir özet yazabileceğimiz belirtilmiştir. Bir özetle en önemli noktanın önemli ve önemsiz bilgileri ayırt ederek, kendi cümleleriyle ana fikri ve önemli olayları sunmak olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca özetleme yapılırken metin yapılarına (hikâye edici ve bilgilendirici) dikkat edilmesinin önemi de ifade edilmiştir. Böylece okuduğumuz metni daha iyi anlayacağımız söylenmiştir.

Sonrasında “Film afişi sergisi” etkinliğine geçilmiştir. Uygulama aşamalarında, öğrencilerin 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) soruları ile giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ederek tamamen kendi cümleleriyle ana fikri ve önemli olayları içeren bir özetleme yapabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla birinci aşamada, öğrencilerle birlikte “Atıştırmalık” isimli kısa animasyon film izlenmiştir. Kısa film izlendikten sonra, bir öğrenci izlenen kısa filmi yeniden anlatmıştır. Bu sırada öğrencilerin her birine beyaz kâğıt ve boyalar dağıtılmıştır. Öğrencilerden kısa film için bir tanıtım afişi hazırlamaları istenmiştir ve daha sonra afiş sergisi yapacağımız söylenmiştir. Daha önce “Penguenler Uçamaz ki” kitabı ile gerçekleştirilen film afişi etkinliği hatırlatılarak hazırlanacak afişte kısa filmin adına, önemli karakterlere ve önemli olaylara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kısa film bir kez daha izlendikten sonra afişler hazırlanmaya başlanmıştır.

Öğrenciler afişleri hazırladıktan sonra afişler tahtanın önüne yere serilmiştir. Öğrenciler afişlerin çevresinde çember halinde sıralanmışlardır. Afişler tüm öğrencilerle incelenerek, afiş sahibinin tanıtım açıklamaları dinlenilmiştir. Öğrencilerden kendilerininki dışındaki en beğendikleri afiş göstermeleri ve sebebini açıklamaları istenmiştir. En çok beğeni alan üç afiş başta olmak üzere bütün afişler sınıf panosuna sergilenmek üzere asılmıştır. Daha sonra afişlerin aslında izlediğimiz filmin bir özeti niteliğinde olduğuna dikkat çekilmiştir. Afişlerde vurgulanan başlık, karakterler, olaylar gibi kısımların bir kitabı okuyup özetlerken de önemli olduğu söylenmiştir. Böylece yapılan etkinlikle özetleme stratejisi ilişkilendirilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrenci günlükleri dağıtılmıştır. Etkinlik süreci ve hazırlanan afişlere dair görseller Şekil 67’de sunulmuştur.



Şekil 67. Film afiş sergisi etkinliği görselleri

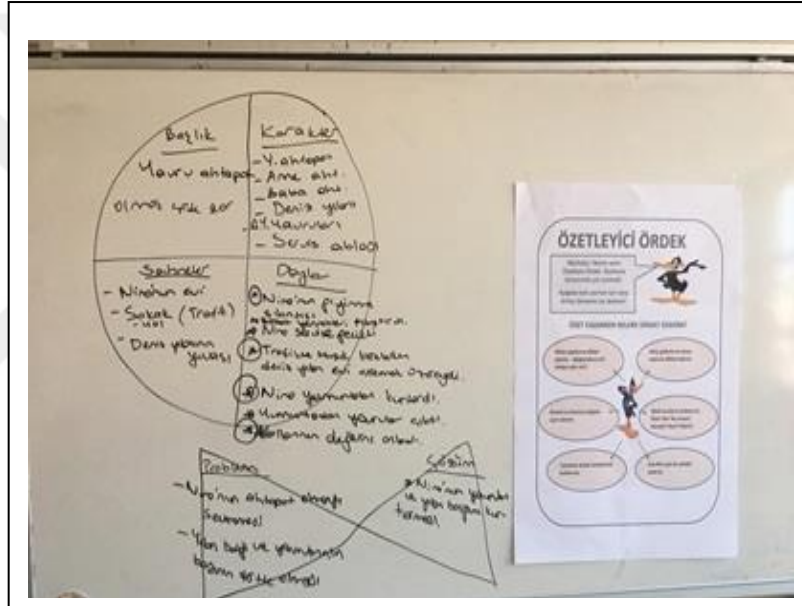
Öğrenci günlükleri incelendiğinde “En güzel ders galiba bugündü. Çünkü ben resim yapmayı çok severim. Afiş hazırlamayı da sevdim bu yüzden.”, “Penguenler Uçamaz Ki kitabında da böyle afiş yapmıştık. Bu sefer atıştırmalık filminde yaptık. Afiş yapmayı çok sevdim. Özetlemeyi de hep evde yapardım zaten. Öğretmen ikisini benzetti.” “Özetleme konusunu küçüklüğümde beri hiç sevmem. Ama izlediğimiz film ve afiş yapmak güzeldi. Umarım öğretmenimiz bana özetlemeyi sevdirebilir.” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne “Bugün bütün konular tekrar edildi. Yeni konuya geçerken Şebnem hanım farklı etkinlikler hazırlıyor. Bu etkinlikler öğrencilerin dikkatini çekiyor. Hevesle etkinliğe katılan öğrenciyi öğreteceği konuya yavaşça geçiriyor. Doğrudan düz anlatımla dikkat dağılabiliyor. Böyle daha fazla zaman gerekiyor ama öğrenciler için oldukça faydalı oluyor. Bu hafta çocuklar çok yaramaz. Tatilin etkisi olduğunu düşünüyorum. Şebnem hanım da çok uyarmak zorunda kaldı ama haftaya düzelecektir.” yazmıştır. Araştırmacı günlüğüne “İzleme çalışmasındaki eksikliklere de değinerek bütün stratejileri tekrar ettim. Öğrenciler bugün tatilin etkisiyle oldukça hareketlilerdi. Bayram tatilinden sonra yeni konuya geçmeden öğrencileri tekrar yaparak toparlamak odaklanma açısından da iyi oldu. Bugün film afişi tasarlama etkinliğimiz sorunsuz ilerledi. Sınıf yönetimi açısından tatil sebebiyle zor bir gün olsa da öğrenciler oldukça hevesliydi. Bu tarz etkinlikleri çok seviyorlar.” yazmıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler, günlüklerdeki ifadeler göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Bu derste sınıf yönetimiyle ilgili öğrencilerde dikkat dağınıklığı, dersle ilgisiz konularda ve kendi aralarında konuşma isteği gözlenmiştir. Araştırmacı sıklıkla uyarmak ve dikkati üzerinde toplamak için çaba sarf etmek durumunda kalmıştır. Sınıf öğretmenin söylemleri ve sınıf içi gözlemlerden yola çıkılarak tatil sonrası olduğu için bu durumun yaşandığı düşünülmüştür.

13 Mayıs 2022 tarihli derste sınıf kuralları tekrar edildikten sonra özetleme stratejisine yönelik sınıf afişi (Ek 21) üzerinden konu tekrar edilmiştir. Sonrasında araştırmacı, öğrencilere “Bugün sizinle yeni bir kitap okuyacağız ve onun üzerinde çalışacağız. Aynı

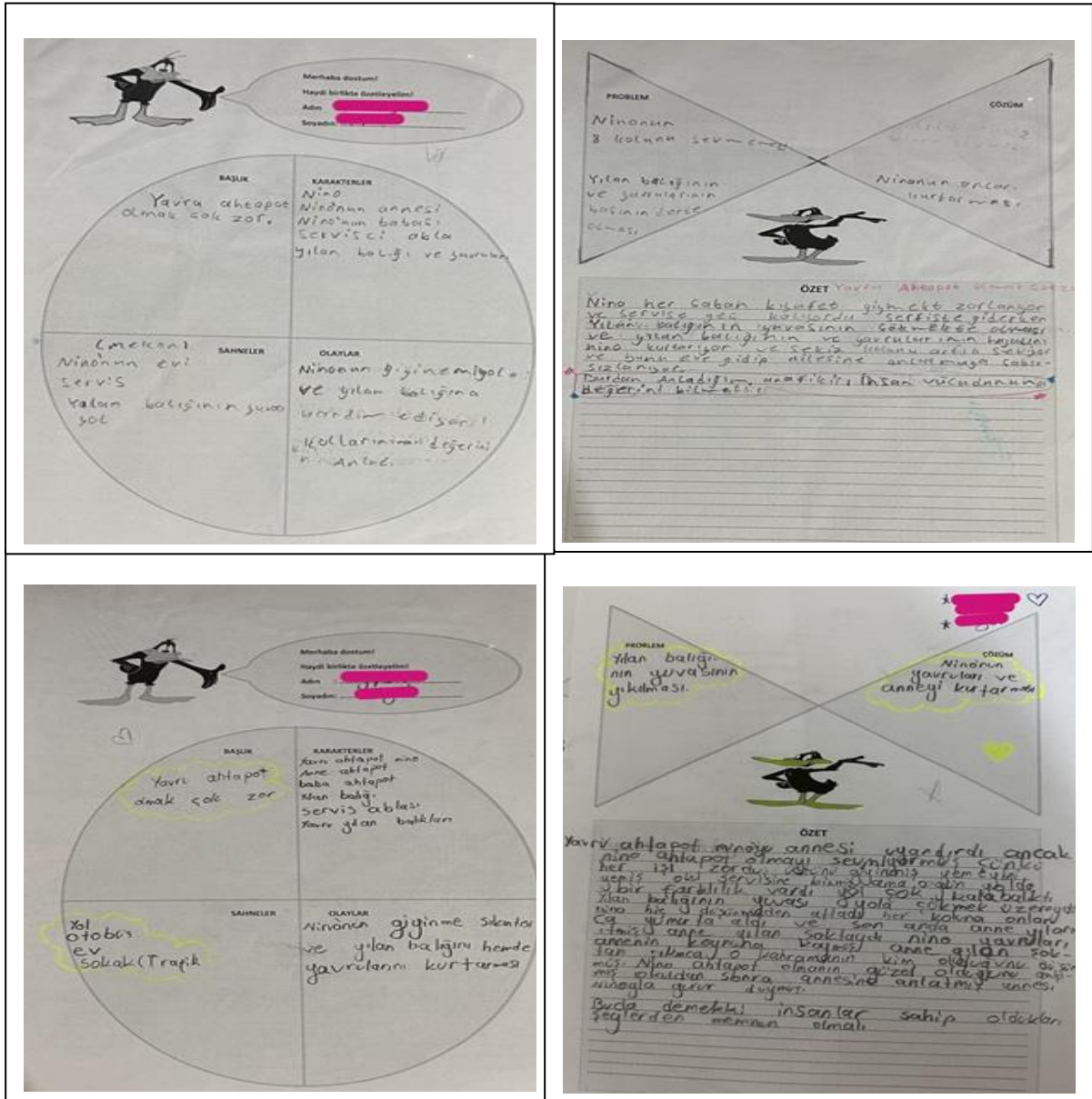
zamanda da kitapla ilgili düşündüklerimizi unutmamak için size dağıtacağım sayfalara hep beraber notlar alacağız. Yapacağımız çalışmada doğru veya yanlış cevap bulunmadığını, benim için sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmenin önemli olduğunu hatırlatayım. O yüzden lütfen kendi fikirlerinizi yazın. Haydi, Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor kitabına başlayalım!” diyerek başlamıştır. Sonrasında öğrencilere hazırlanan etkinlik sayfaları dağıtılmıştır.

Kitap bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutulmuş ve okunmaya başlanmıştır. Araştırmacı tarafından daha önceden tespit edilen dönüm noktalarında aşağıdaki sorular sorulmuş ve etkinlik sayfasında ilgili bölüme cevaplarını yazmaları söylenmiştir. Kitabın kapağına baktıktan sonra, “Afiş hazırlarken izlediğimiz kısa filmin başlığının, karakterlerin ve olayların önemli olduğunu konuşmuştuk. Bir kitabı okurken de başlık, karakterler ve olaylar bizim için önemlidir. Bunları aklımızda tutarak ya da bir köşeye not ederek metni özetlerken kolaylık sağlarız. Böylece önemli kısımları görerek metni daha iyi anlarız. Sizden kitabı okurken ara ara duraklayıp sizlere dağıtmış olduğum etkinlik sayfasındaki başlık, karakterler, sahneler, olaylar, problem ve çözüm bölümlerini doldurmanızı isteyeceğim. İlk olarak haydi başlığı yazalım!” denilmiştir. Daha sonra 6. sayfa, 16. sayfa ve 24. sayfa okunduktan sonra “Karakterler kısmını dolduralım. Kim bana karakterlerimizi söyleyecek?”; 8.sayfa, 12.sayfa, 20.sayfa ve 26.sayfa okunduktan sonra “Sahneler kısmını dolduralım. Kim bana hikâyedeki sahneleri söyleyecek?”; 10.sayfa, 18.sayfa ve 26.sayfa okunduktan sonra “Olaylar kısmını dolduralım. Kim bana hikâyede geçen olayları söyleyecek?”; kitap okunduktan sonra “Problem ve çözüm kısmını dolduralım. Bu hikâyedeki problem nedir? Çözüm nedir?” soruları sorulmuştur. “Karakterler kısmını dolduralım. Kim bana karakterlerimizi söyleyecek?” sorusuna öğrenciler “Yavru ahtapot”, “Anne ve baba ahtapot”, “Deniz yılanı ve yavruları”, “Servis ablası” gibi cevaplar vermiştir. “Sahneler kısmını dolduralım. Kim bana hikâyedeki sahneleri söyleyecek?” sorusuna öğrenciler “Nino’nun evi”, “Sokak/Trafik/ Yol”, “Yılan balığının yuvası” gibi yanıtlar vermiştir. “Olaylar kısmını dolduralım. Kim bana hikâyede geçen olayları

söyleyecek?” sorusuna öğrenciler “Nino’nun giyinme sıkıntısı.”,”Trafikte sıkışık beklerken deniz yılanının evi çökmek üzereydi.”,”Nino yumurtaları kurtardı..” gibi cevaplar vermiştir. “Problem ve çözüm kısmını dolduralım. Bu hikâyedeki problem nedir? Çözüm nedir?” sorusuna öğrenciler problem kısmına “Nino’nun ahtapot olmayı sevmemesi.”,”Yılan balığı ve yavrularının başının dertte olması.” ; çözüm kısmına “Nino’nun yavruları ve yılan balığını kurtarması.” gibi yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin cevapları ile araştırmacı da tahtaya çizdiği metin organize ediciyi doldurmuştur. Etkinliğe dair fotoğraf ve çalışma sayfası örneği Şekil 68 ve Şekil 69’da sunulmuştur.



Şekil 68. “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” kitabı etkinlik fotoğrafı

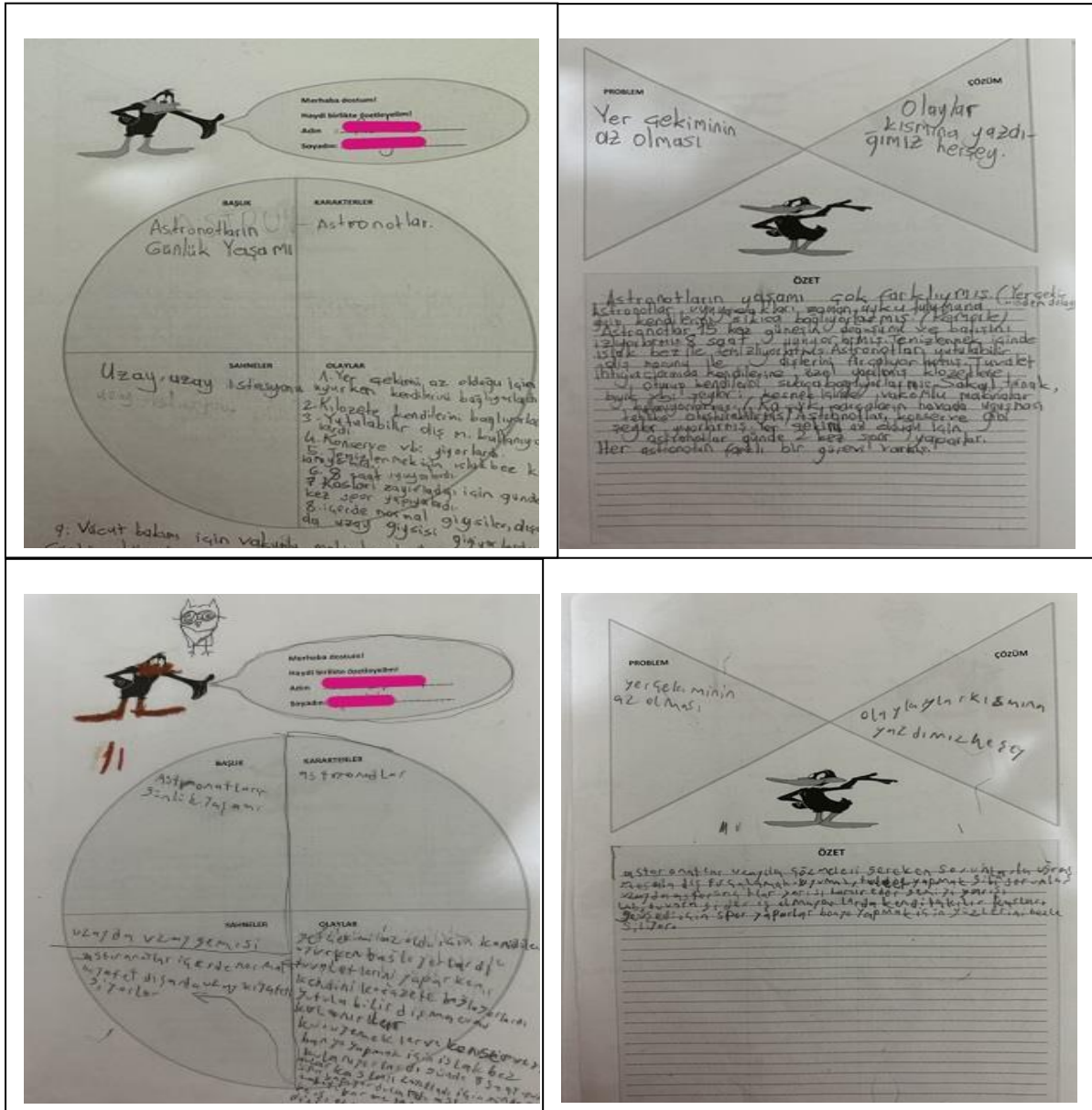


Şekil 69. “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” kitabı çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma tamamlandıktan sonra özetleme stratejisine yönelik izci formu araştırmacı tarafından sınıfın göreceği bir şekilde doldurulmuştur (Ek 8). İzci formunun öğrencilerin öğrendiklerini takip edebilmesi ve kendini geliştirmesi için önemli olduğu sınıfa hatırlatılmıştır. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. İşlenen konu sınıf afişi üzerinden kısaca tekrarlanmıştır. Öğrencilerin özetlerinden yola çıkılarak önemli ve önemsiz noktaların ayırt edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca kullanılan afiş panoya asılmıştır. Sonrasında öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları talep edilmiştir. Ayrıca öğrenciler okunan her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya yönlendirilmiştir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde *“Bugün ders çok eğlenceliydi. Kitap da güzeldi. Öğretmenle birlikte özetleme yaptık. Bu strateji kolay gibi geldi.”*, *“Bugün ders güzeldi. Sadece olayları yazmakta zorlandım. Önemli şeylerle önemsiz şeyleri karıştırdım. Kitap hikâye ediciydi ve kolaydı.”*, *“Bugün ana fikri yazmakta biraz zorlandım. Her zaman bana zor gelmiştir. Onun dışında güzel geçti. Kitap kolay geldi bana.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıfın öğretmeni ise günlüğüne *“Bütün konular önemliydi ancak bugünkü konu çok önemli bence. Ortaokulda da çok işlerine yarayacak bu konular. Öğrenciler bazen zorlansalar da istekle katıldılar derse. Keyif aldıkları belli oluyor. Geçen dersteki haylazlıklar yaşanmadı.”* yazmıştır. Araştırmacı günlüğüne *“Bugün sınıf bir önceki derse göre daha iyiydi. Birlikte çalıştık bugün. Model olmaya gayret ettim. Öğrenciler yazı yazmaya alışık olmadıkları için yoruldu. Önemli ve önemsiz noktaları ayırt etmekte zorlandılar. Ancak strateji üzerinde çalıştıkça anlaşılacağını düşünüyorum.”* yazmıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler, günlüklerdeki ifadeler göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Sınıf yönetimi açısından herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

16 Mayıs 2022 tarihli derste özetleme stratejisine yönelik sınıf afişi (Ek 21) üzerinden konu tekrar edilmiştir. Sonrasında araştırmacı, öğrencilere *“Bugün sizinle yeni bir metin okuyacağız ve onun üzerinde çalışacağız. Bir önceki derste hikâye edici metin yapısını*

özetlemeyi öğrenmiştik. Bugün de bilgilendirici metin yapısını özetlemeyi öğreneceğiz. Aynı zamanda da kitapla ilgili düşündüklerimizi unutmamak için size dağıtacağım sayfalara hep beraber notlar alacağız. Yapacağımız çalışmada doğru veya yanlış cevap bulunmadığını, benim için sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmenin önemli olduğunu hatırlatayım. O yüzden lütfen kendi fikirlerinizi yazın. Haydi, Astronotların Günlük Yaşamı metnine başlayalım!” diyerek başlamıştır. Sonrasında öğrencilere hazırlanan etkinlik sayfaları, A4 ebadında sınıf afişi ve metin örneği dağıtılmıştır (Ek 35). Öğrencilere metnin yapısını belirlemeleri ve bu yapıya göre özetleme yapmaları söylenmiştir. Örneğin metin hikâye ediciyse karakter, sahne, problem ve çözüm aşamalarının doldurulacağı, metin bilgilendirici ise karakter, sahne, problem ve çözüm bölümlerinin bulunmayabileceğinden bahsedilmiştir. Bilgilendirici bir metni özetlerken metnin bilgilendirici metin yapılarından hangisine uyduğuna ve metinde bahsedilen olayların sırasına dikkat edilmesi gerektiği söylenmiştir. Özetin kendi cümlelerimizle, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt ederek yazılması gerektiği hatırlatılmıştır. Sonrasında metin öğrenciler tarafından birkaç kez sesli okunmuştur. Öğrencilerle metinde geçen olaylar ve verilen bilgiler hakkında konuşulmuştur. Öğrencilerden konuşulanları çalışma kâğıdına not etmeleri ve metnin özetini yazmaları istenmiştir. Bu sırada araştırmacı öğrencileri kontrol etmiş ve destek olmuştur. Çalışma sayfası örnekleri Şekil 70’te sunulmuştur.



Şekil 70. “Astronotların Günlük Yaşamı” metni çalışma kâğıdı örnekleri

Çalışma tamamlandıktan sonra özetleme stratejisine yönelik izci formu araştırmacı tarafından sınıfın göreceği bir şekilde doldurulmuştur (Ek 8). İzci formunun öğrencilerin öğrendiklerini takip edebilmesi ve kendini geliştirmesi için önemli olduğu sınıfa hatırlatılmıştır. Sonrasında öğrencilere günlükler dağıtılarak o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları talep edilmiştir. Ayrıca öğrenciler okunan her metnin göreceli zorluğu hakkında yorum yapmaya yönlendirilmiştir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde

“Dersi anladım ama kitap biraz zordu. Yazmaktan elim ağrıdı.”, “Bilgilendirici metinle özet yazmak biraz daha zordu. Kitap da zordu.”, “Bugün dün ile aynı şekilde özet yazdık. Sadece bilgilendirici metinde biraz farklar vardı. Hepimize ayrı afiş verildi. İşimiz kolaylaştı. Kitap da güzeldi.” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıfın öğretmeni ise günlüğüne *“Çocuklar bilgilendirici metinlerde zorlanıyorlar. Hikâye daha cazip geliyor. Bugün de özetlemek zor geldi. Ama anlaşılmayan bir yer yoktu. Yaptıkça daha iyi öğrenecekler. Herkes katıldı derse ama yazmak zor geldi.”* yazmıştır. Araştırmacı günlüğüne *“Bugün bilgilendirici metinleri özetlemek biraz zor geldi. Bence özetlemeye ket vuran nokta yazmaya alışık olmamaları. Çabuk yorulup bıkyorlar ve yazdıkları baştan savma oluyor. Bu durum özet yazdıkça düzelir umarım.”* yazmıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler, günlüklerdeki ifadeler göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Sınıf öğretmeni ile öğrencilerin yazmaya karşı tutumları üzerine konuşulmuştur. Sınıf öğretmeni öğrencilerin yazı yazmaya alışık olmadığından, test odaklı gidilerek sınavlara hazırlanıldığından bahsetmiştir. Öğrencilerin yazma durumlarının yılın başına göre oldukça geliştiğini söylemiştir ve bu şekilde yazma etkinliklerine devam edilmesini tavsiye etmiştir.

İkinci Aşama: Rehberli Öğretim

Kazanım: Araştırmacı, akranlar ve hatırlatıcıların desteğiyle 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) sorularına ve giriş, gelişme, sonuç yapısına dikkat ederek tamamen kendi cümleleriyle ana fikri ve önemli olayları içeren bir özetleme yapar.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Güvercin Kakası, Geri Dönüşüm, Benjamin’in süper gözlükleri, Çöp ve Geri Dönüşüm, Üç Gözlü Kurbağa, Bir Plastik Şişenin Yolculuğu), A4 ebadında tahmin afişi, Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Rehberli Öğretim

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 17 Mayıs 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra özetleme stratejisi öğrencilerle birlikte tekrar edilmiştir. Bir önceki stratejide rehberli öğretimde gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilerin grupları ve kitapları belirlenmiştir. Kullanılan etkinlik sayfaları, birinci aşamada araştırmacının model olurken kullandığı çalışmalarla aynı içeriktedir. Şekil 71’de öğrencilerin rehberli öğretim aşamasındaki çalışma kağıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



Çalışma sırasında öğrencilerin 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) sorularına ve giriş, gelişme, sonuç yapısına dikkat etmediği gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli ve önemsiz olayları ayırt etmekte ve ana fikri ifade etmekte zorlandığı görülmüştür. Öğrencilerin yazı yazmaktan hoşlanmadığı, yazarken yorulduğu ve bu yüzden kısa özetler yazmaya yöneldiği gözlenmiştir. Araştırmacı çalışma boyunca ihtiyaç duyan gruplara destek olmuştur. Öğrencilere yazdıklarını kontrol etmeleri, kitabı ihtiyaç halinde tekrar okumaları, grupta herkesin fikrinin alınması gibi konuları hatırlatmıştır. Eksikliklerle ilgili öğrencilere dönüt verilerek sınıf afişi üzerinden konu tekrarlanmıştır. Metin yapılarına göre çalışma kâğıdının nasıl kullanılacağı yeniden anlatılarak bu durum düzeltilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere yazı yazmanın hayatımızda bir ihtiyaç olduğundan bahsedilerek önemi vurgulanmıştır. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “*Ders bugün iyiydi. Ana fikri yazmakta zorlandım biraz. Güvercin kakası kitabını merak ediyordum ama çok beğenmedim.*”, “*Bugün özetimiz biraz sıralama gibi oldu. Ama kendi cümlelerimizle yazmaya dikkat ettik. Bir dahakinde daha iyi yazmaya çalışacağız. Çünkü bugün yaz yaz bitmedi.*”, “*Bence en zor strateji özetlemeymiş. Yazmak çok zor oluyor.*” gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne “*Özetlemekte zorlandıklarını düşünüyorum. Birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiriyor. Daha önce çok fazla özet yazmadılar. Genelde kitap üzerinden gittiğimiz için yazı yazmak da zor geliyor. Pes etmezlerse ilerde çok faydasını görecekler.*” yazmıştır. Araştırmacı ise günlüğüne “*Öğrenciler yazı yazmaya karşı negatif bir tutum içindeler. Çok yazı yazıyoruz, yorulduk, elimiz ağrıdı vb. diyorlar. Özetlerini kısa yazıp bitirmeye odaklanıyorlar. Bu da özetlemenin gerekliliklerini göz ardı etmelerine sebep oldu. Bu derste sıklıkla dönüt verip uyarmaya çalıştım.*” yazmıştır. Ders sürecindeki gözlemler, öğrenci ürünleri ve günlüklerdeki ifadeler öğrencilerin özetlerinde bazı eksikliklerinin olduğunu ve bu durumun yazı yazmaya karşı olumsuz tutumdan kaynaklandığını

düşündürmüştür. Araştırmacı diğer dersin başında özetleme stratejisinde dikkat edilmesi gereken noktaları tekrar etmeye ve yazı yazmanın önemine değinmeye karar vermiştir. Sınıf yönetimi açısından herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Geçerlik komitesiyle elde edilen bulgular paylaşıldığında, sürecin işbirlikli ve bağımsız öğrenme aşamalarının gözlenmesi kararı alınmıştır.

Üçüncü Aşama: İşbirlikli Öğrenme

Kazanım: Akran desteğiyle 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) sorularına ve giriş, gelişme, sonuç yapısına dikkat ederek tamamen kendi cümleleriyle ana fikri ve önemli olayları içeren bir özetleme yapar.

Süre: 40+40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (İyi Kalpli Küçük Tavşan, Çitadan daha hızlı ne olabilir?, Büyük Beyaz Tavşan, Pandalar, Fil, Kelebek ve Kuş, Dinozorlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Grup Çalışması, Akran Öğrenmesi

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 20 Mayıs 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra özetleme stratejisinde dikkat edilmesi gereken noktalar tekrar edilmiştir ve yazı yazmanın önemine değinilmiştir. Okuduğumuzu daha iyi anlamamızı sağlayan stratejilerden birinin özetleme yapmak olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca daha önce öğrenilen stratejileri kullanırlarsa metni daha iyi anlayacakları ve böylece daha iyi özetleyecekleri belirtilmiştir. Bir önceki stratejide işbirlikli öğrenme aşamasında gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilerin grupları ile kitapları belirlenmiştir ve neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Kullanılan etkinlik sayfaları, ikinci aşamadaki çalışma kâğıdından daha az yönerge ve hatırlatma içeren sayfalardır. Şekil 72’de öğrencilerin işbirlikli öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.

Çalışma sırasında halen bazı öğrencilerin grup arkadaşlarına soru sormakta çekimser kaldığı ancak öğrencilerin çoğunun birlikte çalışma konusunda yol kat ettiği görülmüştür. Araştırmacı sıklıkla yapılan çalışmanın arkadaşlardan destek almak, yardımlaşmak ve birlikte çalışmak üzerine olduğunu hatırlatmıştır. Öğrencilerin bazılarının 5N1K soruları ve kendi ifadelerini kullanma noktasında sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Ancak bir önceki derse göre öğrencilerin daha önce öğrenilen stratejileri kullanmalarında, yazı yazma tutumlarında, önemli ve önemsiz olayları ayırt etmekte gelişim gösterdikleri fark edilmiştir. Daha sonra kullanılan stratejiye yönelik izci formları ve günlükler öğrencilere sunularak doldurmaları istenmiştir. Hatalı veya eksik bölümlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde *“Bilgilendirici özetleme yaparken biraz zorlanıyorum. Kitap çok zor değildi ama. Çoğu bilgi aklımda.”*, *“Bugün en istediğim kitabı okudum. Kolaydı. Özeti tekrar etmemiz iyi oldu. Bugün daha iyi anladım.”*, *“Yazı yazmak çok zor geliyor. Ben zaten sevmiyorum. Ama öğretmen önemli dedi o yüzden yazıyorum. Özette sadece bu kısım zor.”* gibi ifadeler görülmüştür. Sınıf öğretmeni günlüğüne *“Öğrenciler bugün daha iyilerdi bence. Şebnem öğretmenin tekrar anlatması, eksik kısmı yakalayıp oranın üzerine gitmesi işe yarıyor. Öğretmeni kırmak da istemiyorlar. Test çözmeye alışık çocuklar yani emsallerine göre yine de iyiler. Evde de bu konulara ilgi gösteriyorlar. K1 öğretmene evde yaptığı bir çalışmayı getirmiş. Bu davranışı ile gururu duydum.”* yazmıştır. Araştırmacı ise günlüğüne *“Bugün özetleme konusunda dikkat etmeleri gereken noktalara daha özenli yaklaştılar. Yazı yazmaya karşı önceki derslerdeki gibi tepkili değillerdi. Bugün dersin başındaki konuşmam da etkili oldu sanırım. Ayrıca K1 evde hazırladığı strateji çalışmasını getirdi bugün bana (Ek 36). Sihirli Kalem adlı kitabı okumuş ve bugüne dek öğrendiğimiz bütün stratejileri üzerinde uygulamış. Bunu hiç beklemiyordum. Böyle bir şeyi talep etmeden kendisinin hazırlamış olması zihninin stratejilerle meşgul olduğunu ve evde de üzerinde düşündüğünü gösterdi. Diğer öğrenciler biz de uyguluyoruz ama size getirmiyorduk dediler. Sınıf arkadaşlarına da güzel örnek*

oldu.” yazmıştır. Öğrenci ürünleri, ders içi gözlemler, günlüklerdeki ifadeler göz önüne alındığında dersin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Bu derste sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir sorun gözlenmemiştir. Ders çıkışında sınıf öğretmeni araştırmacıya “*Bu çalışmalarınız öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra olgunlaşmalarına da çok etki etti. Kendilerini ifade etme becerileri gelişti. Birlikte çalışmayı, arkadaşlarına saygılı olmayı öğrendiler. Nöbetçi öğretmen geçen gelmiş şaşırmış. Eskiden bu sınıf sürekli birbirleriyle kavga ederdi. Şimdi birbirleriyle oynuyorlar, kibar konuşuyorlar. Ne yaptınız bu çocuklara diye sordu. Ben de sınıfın ilk halini hatırlıyorum da tam bir curcuna vardı. Kesinlikle her anlamda çok iyi geldiniz çocuklara.*” demiştir. Araştırmacı bu durumdan günlüğünde “*Sınıf öğretmeni çok güzel şeyler söyledi bugün. Sınıfa bu denli emek verdiğimi bilmesi ve dile getirmesi beni çok mutlu ve motive etti. Uygulama süresinin bir yıl olması öğretmenle ve öğrencilerle olan diyalogumu olumlu anlamda etkiledi diye düşünüyorum. Bu söylemler sınıfın bir parçası olduğumu hissettirdi.*” ifadeleriyle bahsetmiştir. Bu durum geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, etkinliklerle öğrencilerin gelişimini sağlamak kadar sınıf iklimine yönelik olumlu etkilerin bu şekilde ifade edilmesi olumlu bir gelişim olarak değerlendirilmiştir.

Dördünü Aşama: Bağımsız Öğrenme

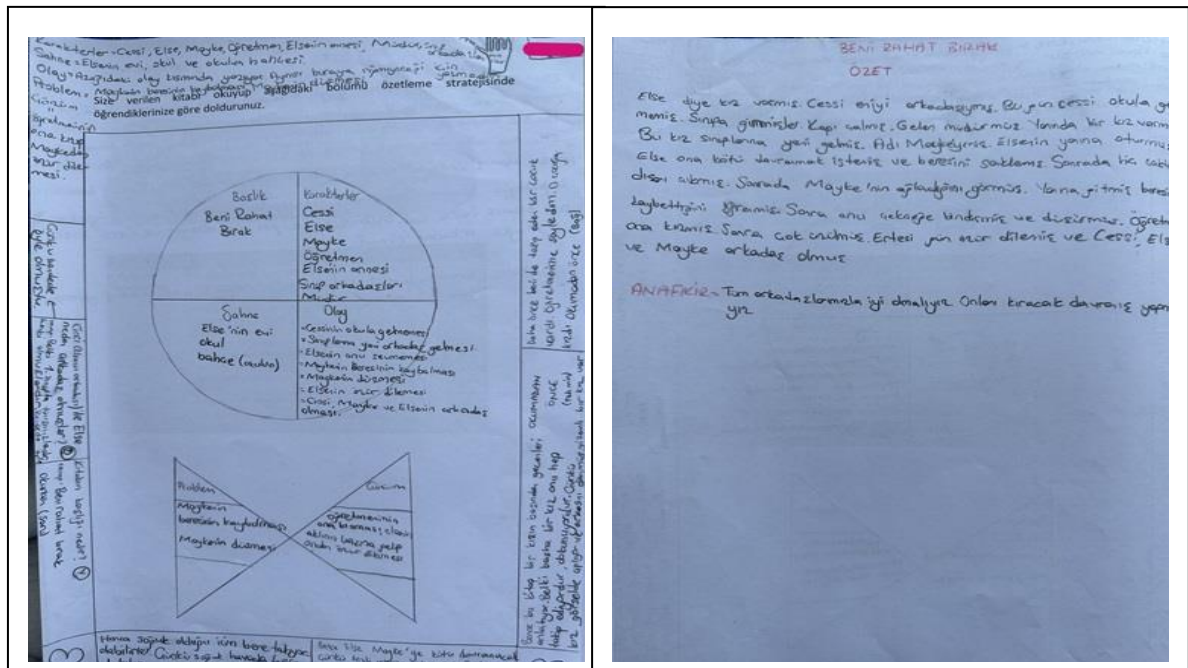
Kazanım: Desteksiz bir şekilde 5N1K (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) sorularına ve giriş, gelişme, sonuç yapısına dikkat ederek tamamen kendi cümleleriyle ana fikri ve önemli olayları içeren bir özetleme yapar.

Süre: 40+ 40 dk

Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Beni Rahat Bırak!, Yaramaz Fareler, Hoş Geldiniz, Sıra Dışı Evler, İtfaiyeciler, Ağaçlar), Çalışma kâğıdı, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü

Yöntem ve Teknikler: Bireysel Çalışma, Bağımsız Öğrenme

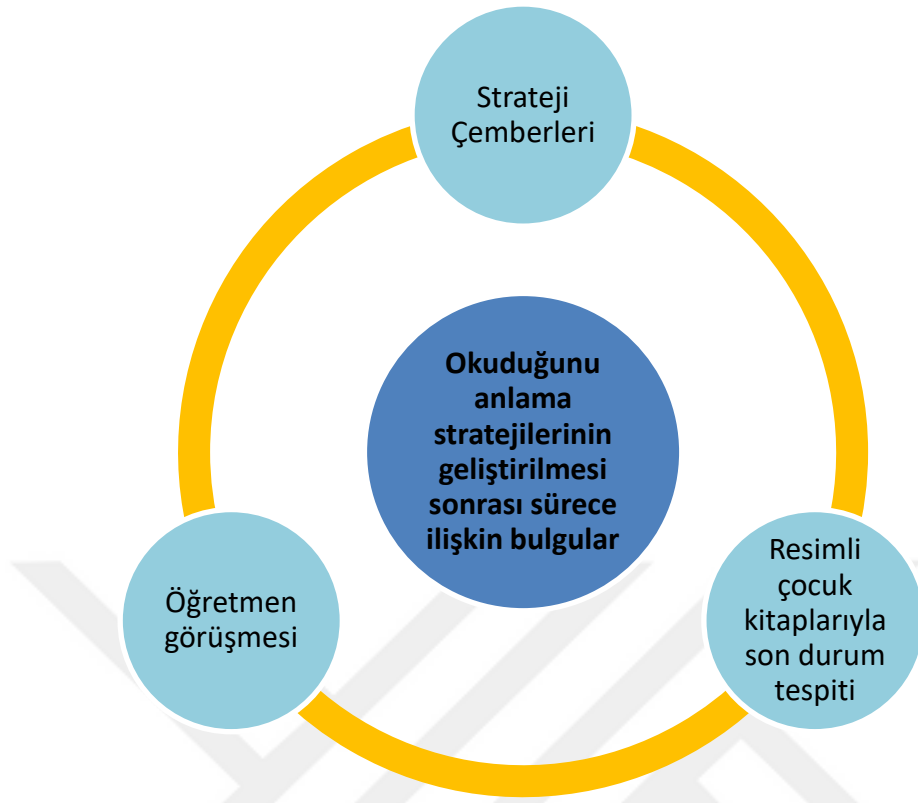
Öğrenme ve Öğretme Süreci: 23 Mayıs 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra bir önceki stratejide bağımsız öğrenme aşamasında gerçekleştirilen adımlarla aynı şekilde öğrencilere altı kitap kodlanarak dağıtılmıştır ve öğrencilerin neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Kullanılan etkinlik sayfaları, hatırlatıcı veya yönlendiriciler içermeyen öğrencinin kendisinin dolduracağı sayfalardır. Şekil 73'te öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtlarına dair örnekler sunulmuştur.



yapısına dikkat ederek tamamen kendi cümleleriyle özet yazmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğrenciler 5N1K sorularını sınırlı kullanmakta ve ana fikri yazmakta zorlanmaktadırlar. Ancak önceki derslere göre önemli ve önemsiz olayları daha iyi ayırt edebildikleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin daha iyi odaklanmasına bağlı olabileceği düşünülmüştür. Bahsi geçen durumlar geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, özetleme stratejisinin nasıl kullanıldığının büyük ölçüde anlaşıldığı düşünülmüştür. Sınıf yönetimi noktasında herhangi bir problem gerçekleşmemiştir.

Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Geliştirilmesi Sonrası Sürece İlişkin Bulgular

Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen uygulamalar sonrasında son durumun tespitine yönelik yapılan strateji çemberleri, resimli çocuk kitaplarıyla durum tespiti çalışmaları ve öğretmen görüşmesine yer verilmiştir (Şekil 74). Araştırmacı bu çalışmalarda gözlem, öğrenci ürünleri, video kayıtları, öğrenci günlükleri, öğretmen günlükleri, araştırmacı günlükleri, strateji kullanım formu, strateji çemberi formları ve geçerlik komitesi kayıtları ile veri toplamıştır.



Şekil 74. Okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesi sonrası süreçle ilişkin adımlar

Strateji Çemberleri

Strateji Çemberlerindeki Görev Formlarına İlişkin Bulgular

Okuma çemberlerinden yola çıkılarak öğrencilerin strateji kullanımındaki bağımsızlaşma sürecini desteklemek ve izlemek için 19 ders saati boyunca “Strateji çemberleri” kurulmuştur. Bu çemberlerde öğrencilerin bağımsız bir şekilde farklı kitaplar üzerinden strateji kullanımı deneyimlemesi, bireysel ve grup çalışması etkinlikleriyle bu deneyimini pekiştirmesi ve strateji kullanımlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlk çember dört ders saati, diğer çemberler üç ders saati sürmüş olup toplamda altı çember oluşturulmuştur. Altı çember oluşturulmasının sebebi, her öğrencinin öğretilen altı stratejiyi altı farklı çember içinde deneyimleme fırsatı bulmasıdır. Her yeni çember oluşturulurken öğrencilere

üçer yeni kitap sunulmuştur ve öğrencilerin bu kitaplara yönelik tercihlerine göre hangi çemberde olacağı belirlenmiştir (Ek 37). Sınıfa sonradan katılan öğrenci N1 çemberlerde aktif bir strateji görevi almıştır ancak formları ve ürünleri değerlendirmeye alınmamıştır. Yabancı uyruklu olan öğrenciler ise süreçte istedikleri strateji görevini almışlardır ancak okuma-yazma problemlerinden dolayı ürünleri değerlendirmeye alınmamıştır. Oluşturulan her strateji çemberinde öğrencilere “metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme stratejisi” olmak üzere altı strateji görevi verilmiştir. Öğrencilere strateji biletleri dağıtılarak strateji çemberleri boyunca her strateji görevini bir kez alma hakkı olduğu belirtilmiştir.

Her strateji çemberi yönergenin okunması, kitapların sunulması, çember gruplarının belirlenmesi, çember içi görev dağılımının yapılması ve sunulan kitabın grup üyeleri tarafından okunması, öğrencilerin bireysel olarak görev formunu doldurması ve çemberle paylaşması/tartışması, grup olarak proje görevinin tamamlanması ve sınıfa sunulması aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. İlk çemberde etkinliğin açıklanması, yönergenin okunması, kitapların sunulması, çember gruplarının belirlenmesi bir ders saati (40dk), çember içi görev dağılımının yapılması ve sunulan kitabın grup üyeleri tarafından okunması bir ders saati (40dk), öğrencilerin bireysel olarak görev formunu doldurması (Ek 10) ve çemberle paylaşması/tartışması bir ders saati (40dk), grup olarak proje görevini tamamlaması bir ders saati (40dk) sürmüştür. Çemberler hakkında bilgi vermesi açısından oluşturulan ilk çembere yönelik ders akışı Ek 38’de sunulmuştur. Sonraki çemberlerde ise yönergenin okunması, kitapların sunulması, çember gruplarının belirlenmesi, çember içi görev dağılımının yapılması ve sunulan kitabın grup üyeleri tarafından okunması bir ders saati (40dk), öğrencilerin bireysel olarak görev formunu doldurması bir ders saati (40dk), öğrencilerin üzerinde çalışılan stratejiyi grup üyeleriyle paylaşması/tartışması ve grup olarak proje görevini tamamlaması bir ders saati (40dk) sürmüştür. Proje görevi olarak grup üyelerinden drama, afiş hazırlama, yeni bir kitap kapağı tasarlama, kısa film çekme, rap şarkı yazma, oyun hamuru ile heykel yapma gibi görevlerden birini seçmeleri

istenmiştir. *Birinci çemberde* grup üyelerinin ortak kararıyla “Yüzyüz” kitabını okuyan grup oyun hamuruyla heykel yapma projesini, “Temiz” kitabını okuyan grup rap şarkı yazma projesini, “Tuz” kitabını okuyan grup kitap kapağını yeniden tasarlama projesini seçmiştir. *İkinci çemberde* grup üyelerinin ortak kararıyla “Arılar ve Yaban Arıları” kitabını okuyan grup rap şarkı yazma projesini, “Bitkiler Nasıl Büyür?” kitabını okuyan grup kitap kapağını yeniden tasarlama projesini, “Elmer ve Gül” kitabını okuyan grup film afişi tasarlama projesini seçmiştir. *Üçüncü çemberde* grup üyelerinin ortak kararıyla “Ravi Kükrüyor” kitabını okuyan grup oyun hamurundan heykel yapma projesini, “Farklı ama Aynı”, kitabını okuyan grup drama projesini, “Neil Amstrong” kitabını okuyan grup kısa film projesini seçmiştir. *Dördüncü çemberde* grup üyelerinin ortak kararıyla “Elmer ve Gül” kitabını okuyan grup kısa film projesini, “Yüzyüz” kitabını okuyan grup oyun hamuruyla heykel yapma projesini, “Arılar ve Yaban Arıları” kitabını okuyan grup drama projesini seçmiştir. *Beşinci çemberde* grup üyelerinin ortak kararıyla “Neil Amstrong” kitabını okuyan grup drama projesini, “Tuz” kitabını okuyan grup rap şarkı yazma projesini, “Ravi Kükrüyor” kitabını okuyan grup kısa film projesini seçmiştir. *Altıncı çemberde* grup üyelerinin ortak kararıyla “Bitkiler Nasıl Büyür?” kitabını okuyan grup rap şarkı yazma projesini, “Temiz” kitabını okuyan grup drama projesini, “Farklı ama Aynı” kitabını okuyan grup oyun hamuruyla heykel yapma projesini seçmiştir. Proje tamamlandıktan sonra sınıfta yapılan projenin sunulması sağlanmıştır. Öğrencilerin projelerine yönelik örnekler Ek 39’da sunulmuştur.

Çember tamamlandıktan sonra öğrencilerden öz değerlendirme formunu, izci formunu ve günlükleri doldurmaları istenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından “Final projesi öğretmen değerlendirme formu” ile sunulan projeler, “Öğretmen Gözlem Formu” ile öğrencilerin çember içindeki performansları değerlendirilmiştir (Ek 10). Öğrencilerin grup ve proje çalışması içindeki davranışları hem ders esnasında gözlemlerle hem de bu formlarla takip edilmiştir. Bu iki form öğrencilerin bir sonraki çemberdeki tutum ve davranışlarını yönlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Strateji Çemberlerinde Metin Yapıları Stratejisi

Oluşturulan altı çember boyunca elde edilen veriler metin yapıları stratejisi açısından incelendiğinde, strateji görev formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir ve Tablo 11’de sunulmuştur. Sonrasında diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgular ile metin yapıları stratejisindeki genel durum detaylandırılmıştır.

Tablo 11

Metin Yapıları Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu

		Öğrenciler																	
Kriter																	Düzy		
		N1	K9	K2	E5.	K5	E4	K11	K1	K3	K6	E1	E6	K10	N1	E3			K8
Hikâye edici metin yapılarını bilir.	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan örgütleyicileri kullanabilir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz
		-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	Orta
		x	-	-	-	x	-	x	-	x	x	-	-	-	-	-	x	x	İyi
Bilgilendirici metin yapılarını bilir.		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz
		-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	Orta
		-	x	-	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-	İyi
Anahtar kelimeleri kullanır.		x	-	-	-	x	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
		-	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	x	-	-	Yetersiz
		-	-	-	x	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-	-	Orta
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	İyi
Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan örgütleyicileri kullanabilir.		-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz
		-	-	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	-	x	-	-	Orta
		x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	x	-	x	x	İyi
Okunan Kitap	Temiz	Yüzyüz	Tuz	Anılar ve Arıları	Nasıl Büyür?	Elmer ve Gül	Ravi Kükrüyor	Farklı ama Aynı	Neil Armstrong	Elmer ve Gül	Yüzyüz	Anılar ve Arıları	Neil Armstrong	Tuz	Ravi Kükrüyor	Nasıl Büyür?	Temiz	Farklı ama Aynı	
Çember	1.Çember				2. Çember			3.Çember			4.Çember			5.Çember			6.Çember		

Strateji görev formları incelendiğinde, metin yapıları stratejisi ile ilgili olarak öğrencilerin bilgilendirici metin ile hikâye edici metni ayırt edebildiği görülmüştür. Öğrencilerin bazıları anahtar kelimelere dair ifadeler yer vermezken, öğrencilerin çoğu farklı düzeylerde yer vermiştir. Sadece bir öğrenci strateji kullanımında uygun grafik

örgütleyiciye yer vermezken, öğrencilerin çoğunun uygun grafik örgütleyiciyi orta ve iyi düzeyde kullandığı görülmüştür. Strateji görev formlarına dair örnekler Ek 40'ta sunulmuştur.

Strateji Çemberlerinde Tahmin Stratejisi

Oluşturulan altı çember boyunca elde edilen veriler tahmin stratejisi açısından incelendiğinde, strateji görev formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir ve Tablo 12'de sunulmuştur. Sonrasında diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgular ile tahmin stratejisindeki genel durum detaylandırılmıştır.

Tablo 12

Tahmin Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu

Kriter	Öğrenciler																Düzy	
	K7	E2	E6	K4	E3	K11	K10	K6	E1	K1	K8	E4	E5	K9	K3	N1	K5	E2
Okuma öncesinde ve sonrasında tahmin için Okuma öncesinde ve sonrasında tahmin için vb. başlık ve ipuçlarını kullanarak bilgilerini kullanır.	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz
	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	Orta
	-	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X	X	X	-	X	-	-	İyi
Okuma öncesinde ve sonrasında tahmin için Okuma öncesinde ve sonrasında tahmin için vb. başlık ve ipuçlarını kullanarak bilgilerini kullanır.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz
	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	Orta
	-	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X	İyi
Okuma sonrasında tahmin için Okuma sonrasında tahmin için vb. başlık ve ipuçlarını kullanarak bilgilerini kullanır.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	Yetersiz
	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Orta
	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-	X	İyi
Okunan Kitap	Temiz	Yüzyüz	Tuz	Arılar ve Arıları	Yabancı Bitkiler Büyür?	Nasıl Elmer ve Gül	Ravi Kükrüyor	Farklı ama Aynı	Neil Armstrong	Elmer ve Gül	Yüzyüz	Arılar ve Arıları	Neil Armstrong	Tuz	Ravi Kükrüyor	Nasıl Bitkiler Büyür?	Temiz	Farklı ama Aynı
	Çember	1.Çember	2. Çember	3.Çember	4.Çember	5.Çember	6.Çember											

Strateji görev formları incelendiğinde, tahmin stratejisi ile ilgili olarak sadece üç öğrencinin formunda ön bilgi kullanımına yönelik ifade gözlenmemiştir. Buna karşın

öğrencilerin çoğunun tahminlerinde ön bilgilerine ve metindeki ipuçlarına orta ve iyi düzeyde yer verdiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğunun tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeye yönelik ifadelerinde iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Strateji görev formlarına dair örnekler Ek 40'ta sunulmuştur.

Strateji Çemberlerinde Bağ Kurma Stratejisi

Oluşturulan altı çember boyunca elde edilen veriler bağ kurma stratejisi açısından incelendiğinde, strateji görev formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir ve Tablo 13'te sunulmuştur. Sonrasında diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgular ile bağ kurma stratejisindeki genel durum detaylandırılmıştır.

Tablo 13

Bağ Kurma Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu

Kriter	Öğrenciler																	Düzey		
	K1	K5	K3	E2	K8	K10	K4	N1	E6	K9	E3	K7	K2	E4	K6	E5	K11	E1		
Okunan metin ile önce diğer (film, Okunan metin ile yaşantısı vb. kendi arasında bağ kurar. (Text to self)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz		
	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	Orta		
	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	İyi		
	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	Gözlenmedi		
	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	Yetersiz		
	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	Orta		
	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	İyi		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi		
	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz		
	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	-	X	-	Orta		
	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	İyi		
Okunan Kitap	Temiz	Yüzyüz	Tuz	Arlar ve Arılan	Yabancılar	Nasıl Büyür?	Elmer ve Gül	Ravi Kükrüyor	Farklı ama Aynı	Neil Armstrong	Elmer ve Gül	Yüzyüz	Arlar ve Arılan	Yabancılar	Neil Armstrong	Tuz	Ravi Kükrüyor	Nasıl Büyür?	Temiz	Farklı ama Aynı
Çember	1.Çember			2. Çember			3.Çember			4.Çember			5.Çember			6.Çember				

Strateji görev formları incelendiğinde, bağ kurma stratejisi ile ilgili olarak öğrencilerin metinle kendi yaşantısı arasında ve metinle önceden bildiği başka konular (dünya ve çevre) arasında kurdukları bağlantıların orta ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Formunda metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurduğu gözlenmeyen öğrenciler bulunsa da, öğrencilerin çoğunun metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında farklı düzeylerde bağlantılar kurduğu görülmüştür. Strateji görev formlarına dair örnekler Ek 40’te sunulmuştur.

Strateji Çemberlerinde Çıkarım Stratejisi

Oluşturulan altı çember boyunca elde edilen veriler çıkarım stratejisi açısından incelendiğinde, strateji görev formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir ve Tablo 14’te sunulmuştur. Sonrasında diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgular ile çıkarım stratejisindeki genel durum detaylandırılmıştır.

Tablo 14

Çıkarım Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu

Kriter	Öğrenciler																Düzyer		
	E1	E4	K4	K6	K7	E1	K2	K8	E3	E5	K10	K3	K11	K5	E2	K1	K9	E6	
Çıkarım yapmak için bilgilerindeki ipuçlarını kullanır.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz	
	X	X	-	-	X	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	X	Orta	
	-	-	X	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X	-	İyi	
	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	Yetersiz
	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	Orta	
	-	-	X	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X	X	İyi	
Ön bilgileri ile ipuçlarını birleştirir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	Yetersiz
	X	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	Orta	
	-	-	X	X	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	X	X	-	İyi	
Kaynaklar eçecek kanıt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	

	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	Yetersiz
	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	Orta
	-	-	X	X	-	-	X	X	X	X	-	X	-	-	X	X	X	-	İyi
Okunan Kitap	Temiz	Yüzyüz	Tuz	Anılar ve Yabancı Anıları	Nasıl Bitkiler Büyür?	Elmer ve Gül	Ravi Kükrüyor	Farklı ama Aynı	Neil Armstrong	Elmer ve Gül	Yüzyüz	Anılar ve Yabancı Anıları	Neil Armstrong	Tuz	Ravi Kükrüyor	Nasıl Bitkiler Büyür?	Temiz	Farklı ama Aynı	
Çember	1.Çember			2. Çember			3.Çember			4.Çember		5.Çember		6.Çember					

Strateji görev formları incelendiğinde, çıkarım stratejisi ile ilgili olarak öğrencilerin çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını ve önbilgilerini orta ve iyi düzeyde kullandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ön bilgileriyle metindeki ipuçlarını farklı düzeylerde birleştirebildiği, buna yönelik orta ve iyi düzeyde kanıtlar sunabildiği görülmüştür. Strateji görev formlarına dair örnekler Ek 40'ta sunulmuştur.

Strateji Çemberlerinde Soru Sorma Stratejisi

Oluşturulan altı çember boyunca elde edilen veriler soru sorma stratejisi açısından incelendiğinde, strateji görev formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir ve Tablo 15'te sunulmuştur. Sonrasında diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgular ile soru sorma stratejisindeki genel durum detaylandırılmıştır.

Tablo 15

Soru Sorma Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu

Kriter	Öğrenciler																		Düzey
	K8	E5.	K10	K9	K1	K3	K7	E2	E4	K5	N1	K11	K4	E1	E6	E3	K6	K2	
Okuma öncesi-sırası ve sonrası sorular sorar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz
	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	Orta
	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	X	X	-	İyi
Okuma öncesi-sırası ve sonrası sorular sorar.	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	Gözlenmedi
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz
	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	Orta
	-	-	-	-	-	X	X	-	-	X	-	X	X	-	-	-	X	-	İyi
Okuma öncesi-sırası ve sonrası sorular sorar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi

Sorduğu soruları kontrol eder, değerlendirir ve düzenler. Kendine ne kattığını düşünür.	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	Yetersiz	
	X	-	X	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	Orta	
	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	İyi	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	Yetersiz	
	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	Orta	
	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	İyi	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz	
Okunan Kitap	Temiz	Yüzyüz	Tuz	Arılar ve Arıları	Yaban Arıları	Nasıl Büyür?	Elmer ve Gül	Ravi Kükrüyor	Farklı ama Aynı	Neil Amstrong	Elmer ve Gül	Yüzyüz	Arılar ve Arıları	Yaban Arıları	Neil Amstrong	Tuz	Ravi Kükrüyor	Nasıl Büyür?	Temiz	Farklı ama Aynı
	Çember	1.Çember	2. Çember			3.Çember			4.Çember			5.Çember			6.Çember					

Strateji görev formları incelendiğinde, soru sorma stratejisi ile ilgili olarak öğrencilerin orta düzeyde metin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorduğu görülmüştür. Öğrencilerin bazılarının okuma öncesi, sırası ve sonrasında sorulara yer vermediği görülmüştür. Ancak öğrencilerin çoğunun okuma öncesi, sırası ve sonrasında orta ve iyi seviyede sorular sorduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler farklı düzeylerde yüzeysel ve derin anlamlı sorular sormuştur. Öğrencilerin çoğunun soruları kontrol etme, değerlendirme ve düzenleme açısından orta ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Strateji görev formlarına dair örnekler Ek 40'ta sunulmuştur.

Strateji Çemberlerinde Özetleme Stratejisi

Oluşturulan altı çember boyunca elde edilen veriler özetleme stratejisi açısından incelendiğinde, strateji görev formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir ve Tablo 16'da sunulmuştur. Sonrasında diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgular ile özetleme stratejisindeki genel durum detaylandırılmıştır.

Tablo 16

Özetleme Stratejisinin Çemberlerdeki Durumu

Kriter		Öğrenciler																Düzey		
		E3	K6	K11	K2	E6	N1	E5.	K5	K9	E2	K4	K2	K1	K7	K8	K10		E4	K3
Hikâye edici ve ve bilgilendirici metin dikkate alınarak özetler.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz	
	-	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	Orta	
	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	İyi	
Giriş, gelişme ve sonuç yapısını bilir ve kullanır.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	Yetersiz	
	X	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	-	Orta	
	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	İyi	
Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını bilir ve kullanır (kim? Ne? Nere? Ne zaman? Nere? Ne zaman? Ne zaman? Ne zaman?)	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	X	Gözlenmedi	
	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	Yetersiz	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Orta	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	İyi	
Önemli ve önemli ayrıntıları ayırır ve özetler.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	Yetersiz	
	X	X	X	X	-	-	X	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	-	Orta	
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X	-	X	X	İyi	
Önemli ve önemli ayrıntıları ayırır ve özetler.	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	X	-	Gözlenmedi	
	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz	
	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	Orta	
	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	İyi	
Tümünü kendi kullanır.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Gözlenmedi	
	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Yetersiz	
	X	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	-	-	Orta	
	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X	X	İyi	
Okunan Kitap	Temiz	Yüzyüz	Tuz	Arılar ve Arılar	Yabancı Bitkiler	Nasıl Büyür?	Elmer ve Gül	Ravi Kükrüyor	Farklı ama Aynı	Neil Armstrong	Elmer ve Gül	Yüzyüz	Arılar ve Arılar	Neil Armstrong	Tuz	Ravi Kükrüyor	Bitkiler	Nasıl Büyür?	Temiz	Farklı ama Aynı
Çember	1.Çember	2. Çember	3.Çember	4.Çember	5.Çember	6.Çember														

Strateji görev formları incelendiğinde, özetleme stratejisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunun özetleme yaparken metin yapılarını iyi düzeyde dikkate aldığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu özetinde giriş, gelişme ve sonuç yapısına farklı düzeylerde yer vermiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğu özetinde 5N1K sorularına yer vermemiştir veya yetersiz

kalmıştır. Önemli ve önemsiz bilgileri ayırmakta öğrencilerin çoğunun orta ve iyi seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bazılarının özetinde ana fikre dair ifadeler gözlenmezken, öğrencilerin çoğu ana fikri farklı düzeylerde ifade etmiştir. Öğrencilerin kendi cümleleriyle özetleme yapmakta orta ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Strateji görev formlarına dair örnekler Ek 40'ta sunulmuştur.

Strateji Çemberlerindeki Diğer Verilere İlişkin Bulgular

Öğrenciler strateji görev formlarını doldurduktan sonra aldıkları strateji görevleri ile ilgili grup arkadaşlarına paylaşımlar yapmıştır. Grup arkadaşları güzel buldukları ve eksik buldukları kısımları nazik bir şekilde ifade ederek değerlendirmişlerdir. Her öğrencinin çalışma kâğıdını sunması ve grup arkadaşlarının değerlendirmesi sağlanmıştır. Grup çalışmalarıyla ilgili olarak bir öğrenci günlüğüne *“Arkadaşlarım eksik yaptığım yerleri söylediler. Onlardan öğrendim. Aklıma gelmemiştii. Beni eziklemeden söylediler bu yüzden üzülmedim.”* yazmıştır. Uygulamanın başında eleştirilerin yapıcı olmasıyla ilgili uyarıların işe yaradığı düşünülmüştür. Çalışmalar esnasında öğrencilerin kendi arasında stratejilerin zorluk durumu hakkında konuştukları gözlenmiştir. *“Soru sormak kolay bence. Ben soru sormayı seviyorum.”*, *“Evet soru güzel ama çıkarım zor geliyor. Bugün kitabım kolaydı sanki çıkarımı daha iyi yaptım.”* gibi konuşmalara şahit olunmuştur. Öğrencilerin stratejilere yönelik fikirlerinin şekillendiği düşünülmüştür. Grup çalışmaları sırasında öğrencilerin bazılarının lider rolü üstlendiği, sunumları ve tartışmaları yönettiği, öğrencileri teşvik ettiği gözlenmiştir. Öğrencilerden birisi bu konuyla ilgili günlüğüne *“K4 patron gibi davranıyor. Tamam, grubu düzenlemeye çalışıyor ama sürekli böyle davranması bir hata. Ben de düzenlemeleri yapabilirim mesela.”* yazmıştır. Sınıf öğretmeniyle durum görüşüldüğünde çemberlerde bazı öğrencilerin lider konumda olmasını öğrencilerin sınıf içi pozisyonlarıyla ilişkilendirmiştir. Çalışmalarda öğrencilerin proje çalışmaları için heyecan duyduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin aralarında *“İyi çalışın.*

Projeye vakit kalsın.”, “Hızlıca halledelim. Diğer gruplar hızlı yapıyor. Projeye gecikmeyelim.” gibi konuşmalar geçtiği gözlenmiştir. Öğrenciler grup çalışmaları boyunca sıklıkla stratejiler biteceği için üzüldüklerini, stratejilerin eğlenceli olduğunu, araştırmacıyı özleyeceklerini dile getirmişlerdir. Bu durumlar öğrencilerin çalışmalara karşı motivasyonunun yüksek olduğunu düşündürmüştür.

Bütün çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrencilerden izci formlarını, öz değerlendirme formlarını ve günlüklerini doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler izci formlarını stratejilerin bütün aşamalarını eksiksiz tamamladıkları şeklinde doldurmuşlardır. Öz değerlendirme formuyla öğrenciler kendilerini değerlendirirken değerlendirmelerinde daha nesnel oldukları, tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini de anladıkları görülmüştür. Ancak sonraki çemberlerde öz değerlendirme formlarıyla öğrencilerin kendilerini değerlendirirken tekrara düştüğü görülmüştür. Öz değerlendirme formlarında genellikle öğrenciler grup çalışması yapmaktan ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşmaktan keyif aldıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Ayrıca etkinlikte değiştirmek istedikleri bir şey olmadığından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde *“Bugünkü ders kendimizi değerlendirme gibi oldu. Ben sevdim bu çalışmayı. Proje yapmak da eğlenceli oldu.”*, *“Bugünkü ders başta çok zor geldi. Hangi sırayla yapacağımızı anlamadım. Ama yönergeyi işaretleyerek gidince sorun olmadı.”*, *“Bugün kitabım zordu. Bilgilendirici gelince hep çok uğraşmak gerekiyor. Ders güzeldi ama kitap etkiledi. Arkadaşlarım eksik kalan yerleri söylediler. Hikâye edici olsa daha iyi yapardım.”* gibi ifadeler görülmüştür. Bazı formlarda ise öğrenciler etkinlikte seçtikleri kitabı ya da zorlandıkları stratejiyi değiştirmek istediklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde *“Bugün açıklama ve sıralamayı yazarken biraz zorlandım.”*, *“Bugün bilgilendirici bir kitap okudum. Arılarla ilgiliydi. Kitap güzeldi ama biraz uzundu. Ders yine de eğlenceli geçti.”*, *“Bugün çıkarımda zorlanacağımı düşündüm. Ama hiç zorlanmadım. O kadar da zor değilmiş.”*, *“Yetiştirmek çok zor oldu. Çünkü kitap bilgilendiriciydi. Hikâye edici alanlar hemen çalıştı bitirdi. Bizimki zordu o yüzden.”*, *“Bugün ders iyiydi. Normalde ana fikir pek*

yazmıyordum. Grubumdakiler yaz dediler. Onu öğrendim artık yazacağım.”, “Farklı ama aynı kitabını okudum bugün. Hikâye ediciydi. Bilgilendirici gibi zor değildi. Çok güzel geçti ders.” gibi ifadeler görülmüştür. Ayrıca bazı öğrenciler formlarında grup çalışmasının ve projelerin eğlenceli olduğundan bahsederek, projelere daha fazla süre istemişlerdir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde *“Kısa film ve drama projesini çok beğeniyorum. Ders daha eğlenceli hale geliyor. Okuduğum kitabı da sevdim bugün.”, “Ders bugün çok güzeldi. Projeler çok güzel oluyor. O kadar güzeldi ki çilekli puding yemiş gibi hissediyorum bugün.”, “Ders çok güzel oluyor grup çalışmasında. Okuduğum kitabı çok beğendim. Bir sürü projeler yapıyoruz. Hem çok eğlenceli hem çok komik oluyor.”* gibi ifadeler görülmüştür. Öğrencilerin geneli formlarında strateji öğrenmeyi sevdiklerinden ve dersler biteceği için üzüldüklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin günlüğü incelendiğinde *“Dersi beğendim. Projelerde çok eğlendim. Bugün son ders sanırım. Bu yüzden üzgünüm. Stratejileri çok sevmiştim. Servis arkadaşlarıma anlattım. Onlar hiç bilmiyor öğrendiklerimizi. Şebnem öğretmen bize anlattığı için çok şanslıyız.”, “Bugün ders güzeldi. Bütün stratejileri tamamladık. Öğrendiğim şeyleri kitap okurken kullanmaya çalışıyorum. Gerçekten işe yarıyor.”, “Stratejileri eksikler olsa bile öğrendim. Çok tekrar yaptık. Öğretmenlerden ayrılacağım için üzgünüm. Ama diğer sınıflardan önde olmamı sağladıkları için mutluyum.”, “Eskiden kitap okumayı da sevmezdim. Strateji ne bilmiyordum. Kendimi tembel sanıyordum. Artık iyi okuyorum ve bu sene çalışkan oldum.”* gibi ifadeler görülmüştür.

Strateji çemberleri boyunca gözlenen durumlarla ilişkili olarak sınıf öğretmenin günlüğünde *“Öğrenciler bilgi verici ve hikâye edici metinleri iyi tespit ediyorlar. Bilgi verici metinlere karşı biraz mesafeliler. Kitapları seçerken bu da etkili oldu. Grup içinde görev dağılımını oldukça bilinçli yaptılar. Kargaşa çıkar diye korktum ama gerilmediler. Bazı öğrenciler lider vasfını taşıyor ve grubu yönlendiriyor. Öğrenciler tartışma yapabildiler ve kavgaya çevirmediler. Çok yol kastettik. Keyifle sürdü ders.” / ““Öğrenciler bugün yine oldukça istekliler. Bıkarlar mı diye düşünmüştüm ama her*

seferinde yeni bir uygulama olacak heyecanı içindeler. Stratejilerin her çemberde sürekli değişmesi de iyi oldu. Evde tekrar yapıp geldiklerini söylediler bana. Çıkarım ya da özet gibi bazı stratejiler zor diyorlar. Ama öğretmen gözüne girmeye çalışıyorlar. Öğretmen sorumluluk verdikçe sanki bir otokontrol oluştu. Bilgilendirici metinler bugün iki taneydi. Kaçamayacaklarını anladılar ve iyi çalıştılar.” / “Öğrenciler artık evrakları kendileri dağıtıyor, yönergeleri kendileri takip ediyor, grup görevlerini veriyor ve çalışıyorlar. Artık kendi başlarına süreci yürütecek olgunluğa gelmeleri beni çok mutlu ediyor. Beklediğimden daha da iyi durumdalar. Bazı öğrenciler ön plana çıkıyor. Hem çalışmaları düzenliyorlar hem de grubu yönetiyorlar. Sınıftaki yapıları gruba da yansıyor. Ama bu bir çatışmaya sebep olmuyor. Eskiden sürekli sorun çıkardı. Proje çalışmalarında da orta yolu buluyorlar ve çok eğleniyorlar. Projeler etkinliğe katılmaya teşvik ediyor. Çok büyüdüler, olgunlaştılar.” / “Öğrenciler bugün gayet iyi çalıştılar. Herkes görevini yapıyor. Şebnem hanımı çok seviyorlar. Etkinlikler bitiyor farkındalar. Sınıfta biraz buruk hava vardı bugün. Güzel bir yıl geçirdik. İkinci öğretmenimiz çok emek verdi. Teşekkür ediyoruz hepimiz.” gibi ifadeler görülmüştür. Araştırmacının günlüğünde yer alan “Çalışmalar sırasında öğrencilerin stratejilerle ilgili sohbetleri oldu. Kolay ve zor yönleri, sevmeye ve kullanma durumları üzerinde konuştular. Bu benim istediğim bilincin oluştuğunu gösteriyor bence.” / “Bireysel olarak çalışma, çalışmasını gruba sunma ve kavga etmeden birbirini eleştirme konusunda beklediğimden iyiler ve daha da geliştiler. Bazı öğrenciler daha baskınlar grup içinde normal olarak. Bazıları da daha içe dönük. Ama hepsi çalışma odaklı. Proje görevlerinde bugün çok eğlendiler. Proje kısmından o kadar keyif aldılar ki sonraki çemberlerde daha neler göreceğiz merak ediyorum.” / “Son uygulamalar olması sebebiyle öğrenciler üzüntülerini dile getirdiler. Ders aksamasın diye duygularımı yansıtmadım ama dile kolay ben de bir yıl geçirdim. Çok yol aldık. Stratejiler bitecek diye üzüliyorum demeleri bile büyük bir adım benim için. Bakalım son durum tespitinde stratejilerle ilgili neler göreceğiz.” şeklindeki ifadeler ise gözlenenleri destekler niteliktedir.

Öğrenci ürünleri, kullanılan formlar, ders içi gözlemler, günlüklerdeki ifadeler geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, strateji çemberinin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Ayrıca öğrencilerin stratejilere yönelik fikirlerinin şekillendiği, genel yaklaşımlarının ve tercihlerinin oluştuğu görülmüştür. Günlüklerdeki ifadeler ve sınıf içi gözlemler sonucunda liderlik vasfı yüksek olan öğrencilerin grup çalışmalarında ve stratejilerin kullanımında itici güç oluşturduğu düşünülmüştür. Ayrıca proje çalışmalarının çalışmaya motivasyon açısından da katkı sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak strateji öğretim sürecinin öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor becerilerini de geliştirdiği düşünülmüştür.

Resimli Çocuk Kitaplarıyla Strateji Kullanımının Tespiti

Araştırmacı 6 Haziran 2022 tarihinde “Kurtlar Olmasaydı ne olurdu?” kitabı üzerinden, 7 Haziran 2022 tarihinde “Kütüphanedeki Aslan” kitabı üzerinden son durumun tespiti gerçekleştirmiştir. 6 Haziran 2022 tarihinde okula gelmeyen K2, E6, K10 isimli öğrenciler ile 8 Haziran 2022 tarihinde tekrar son durum tespiti formları uygulanarak eksik formlar tamamlanmıştır. Öğrencilerin metin yapılarına dair yaklaşımları göz önüne alınarak, ilk olarak hikâye edici metin kullanılırsa öğrencilerin ikinci etkinliğe katılabileceği düşünülmüştür ve bilgilendirici metnin kullanımına öncelik verilmiştir.

Bilgilendirici Metin ile Son Durumun Tespiti

6 Haziran 2022 tarihinde araştırmacı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım durumlarını görmek amacıyla sınıfa Ek 9’da sunulan durum tespiti formlarını uygulamıştır. Bu ders bir sınav formatında gerçekleşmiştir ve üç ders saati sürmüştür. İlk derste kısaca yönergeler açıklandıktan sonra öğrencilerden dağıtılan “Kurtlar Olmasaydı Ne Olurdu?” kitabı üzerinden durum tespiti formlarını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin durum tespiti formları, strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelenmiş olup Tablo 17’de

formların belirlenen strateji kriterlerini karşılama durumlarına ilişkin değerlere yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Durum Tespiti Formlarının Strateji Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler

Strateji	Kriter	Gözlenme Durumu	Genele oranı	Öğrenci Sayısı	Düzey
Tahmin	1.a. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanır.	8	%47,06	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		4	%23,53		İyi
	1.b. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullanır.	0	-	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		14	%82,35		İyi
	1.c. Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.	5	%29,41	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		5	%29,41		İyi
Bağ Kurma	2.a. Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurar. (<i>Text to self</i>)	6	%35,29	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		6	%35,29		İyi
	2.b. Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) arasında bağ kurar. (<i>Text to text</i>)	5	%29,41	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		6	%35,29		İyi
	2.c. Okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurar. (<i>Text to World</i>)	5	%29,41	17	Gözlenmedi
		7	%41,18		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		3	%17,65		İyi
Özetleme	3.a. Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate alarak özetler.	0	-	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		14	%82,35		Orta
		2	%11,76		İyi
	3.b. Giriş, gelişme ve sonuç yapısını bilir ve kullanır.	0	-	17	Gözlenmedi
		10	%58,82		Yetersiz
		6	%35,29		Orta
		1	%5,88		İyi
	3.c. Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını bilir ve kullanır (kim? Ne? Ne zaman? Nerede? Nasıl? Niçin?)	16	%94,12	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		0	-		İyi
	3.d. Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilir.	0	-	17	Gözlenmedi
		7	%41,18		Yetersiz
		9	%52,94		Orta
		1	%5,88		İyi
	3.e. Ana fikri açık bir şekilde verir.	3	%17,65	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		6	%35,29		Orta
		2	%11,76		İyi
	3.f. Tamamen kendi cümlelerini	0	-	17	Gözlenmedi

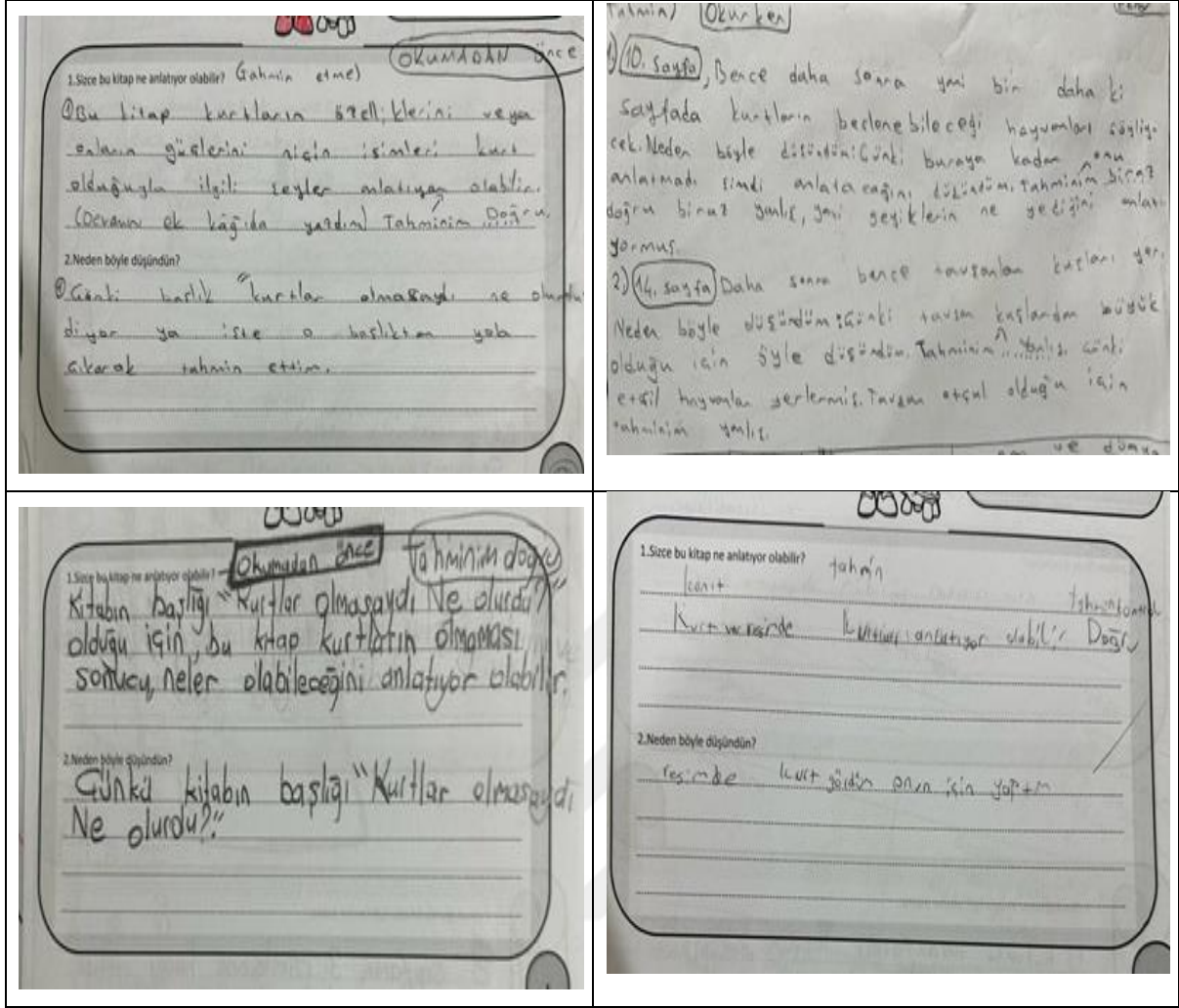
	kullanır.	1	%5,88		Yetersiz
		12	%70,59		Orta
		4	%23,53		İyi
Çıkarım	4.a. Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır.	9	%52,94	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		5	%29,41		İyi
	4.b. Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır.	0	-	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		11	%64,71		İyi
	4.c. Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		8	%47,06		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		7	%41,18		İyi
	4.d. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.	9	%52,94	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		5	%29,41		İyi
Metin Yapıları	5.a. Hikâye edici metin yapılarını bilir.	-	-	17	Gözlenmedi
		-	-		Yetersiz
		-	-		Orta
		-	-		İyi
	5.b. Bilgilendirici metin yapılarını bilir.	0	-	17	Gözlenmedi
		9	%52,94		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		3	%17,65		İyi
	5.c. Anahtar kelimeleri tanır ve kullanır.	15	%88,24	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		0	-		Orta
		0	-		İyi
	5.d. Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan grafik örgütleyicileri kullanabilir.	13	%76,47	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		0	-		İyi
Soru Sorma	6.a. Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		10	%58,82		İyi
	6.b. Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar.	4	%23,53	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		6	%35,29		İyi
	6.c. Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		7	%41,18		İyi
	6.d. Sorduğu soruları kontrol eder, değerlendirir ve düzenler. Kendine ne kattığını düşünür.	8	%47,06	17	Gözlenmedi
		7	%41,18		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		1	%5,88		İyi

Tablo 17 incelendiğinde, tahmin stratejisinin kriterlerinden ön bilgi kullanımının öğrencilerin (n=17) %47,06'sında gözlenmediği, %17,65'inde yetersiz, %11,76'sında orta

ve %23,53'ünde iyi düzeyde gözlemlendiği; ipucu kullanımının öğrencilerin %17,65'inde orta ve %82,35'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; tahminlerin kontrolünün yapılması hususunun öğrencilerin %29,41'inde gözlenmediği, %41,18'inde orta düzeyde gözlemlendiği; %29,41'inde ise iyi düzeyde gözlemlendiği görülmektedir. Bağ kurma stratejisi kriterlerinden okunan metinle kendi yaşantısı arasında bağ kurmanın öğrencilerin %35,29'unda gözlenmediği, %5,88'inde yetersiz, %23,53'ünde orta ve %35,29'unda iyi düzeyde gözlemlendiği; okunan metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler ve önceden bilinen konular arasında bağ kurmanın öğrencilerin %29,41'inde gözlenmediği, %5,88'inde yetersiz, %29,41'inde orta ve %35,29'unda iyi düzeyde gözlemlendiği; okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurmanın öğrencilerin %29,41'inde gözlenmediği, %41,18'inde yetersiz, %11,76'sında orta ve %17,65'inde iyi düzeyde gözlemlendiği görülmektedir. Özetleme stratejisi kriterlerinden metin yapılarını dikkate almanın öğrencilerin %5,88'inde yetersiz, %82,35'inde orta ve %11,76'sında iyi düzeyde gözlemlendiği; giriş-gelişme-sonuç yapısını kullanmanın öğrencilerin %58,82'sinde yetersiz, %35,29'unda orta ve %5,88'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; 5N1K sorularının kullanımının öğrencilerin %94,12'sinde gözlenmediği ve %5,88'inde orta düzeyde gözlemlendiği; önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesinin öğrencilerin %41,18'inde yetersiz, %52,94'ünde orta ve %5,88'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; ana fikrin verilmesinin öğrencilerin %17,65'inde gözlenmediği, %35,29'unda yetersiz, %35,29'unda orta ve %11,76'sında iyi düzeyde gözlemlendiği; öğrencilerin kendi cümlelerini kullanma hususunda %5,88'inin yetersiz, %70,59'unun orta ve %23,53'ünün iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çıkarım stratejisi kriterlerinden ipucu kullanımının öğrencilerin %52,94'ünde gözlenmediği, %11,76'sında yetersiz, %5,88'inde orta ve %29,41'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; ön bilgilerin kullanımının öğrencilerin %11,76'sında yetersiz, %23,53'ünde orta ve %64,71'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; ön bilgilerle ipuçlarının birleştirilmesinin öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %47,06'sında yetersiz, %5,88'inde orta ve %41,18'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; çıkarımlara kanıtlar sunulmasının öğrencilerin

%52,94'ünde gözlenmediği, %11,76'sında yetersiz, %5,88'inde orta ve %29,41'inde iyi düzeyde gözlendiği görülmektedir. Metin yapıları stratejisi kriterlerinden bilgilendirici metin yapılarının bilinmesinin öğrencilerin %52,94'ünde yetersiz, %29,41'inde orta ve %17,65'inde iyi düzeyde gözlendiği; anahtar kelimelerin ve grafik örgütleyicilerin kullanımının öğrencilerin %88,24'ünde gözlenmediği ve %11,76'sında yetersiz düzeyde gözlendiği görülmektedir. Soru sorma stratejisi kriterlerinden metnin yapısına ve içeriğine dikkat edilmesinin öğrencilerin, %5,88'inde görülmediği, %5,88'inde yetersiz, %29,41'inde orta ve %58,82'sinde iyi düzeyde gözlendiği; okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorulmasının öğrencilerin, %23,53'ünde görülmediği, %23,53'ünde yetersiz, %17,65'inde orta ve %35,29'unda iyi düzeyde gözlendiği; yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorulmasının öğrencilerin %17,65'inde yetersiz, %41,18'inde orta ve %41,18'inde iyi düzeyde gözlendiği; sorulan soruların kontrolü ve düzenlenmesinin öğrencilerin %47,06'sında gözlenmediği, %41,18'inde yetersiz, %5,88'inde orta ve %5,88'inde iyi düzeyde gözlendiği görülmektedir.

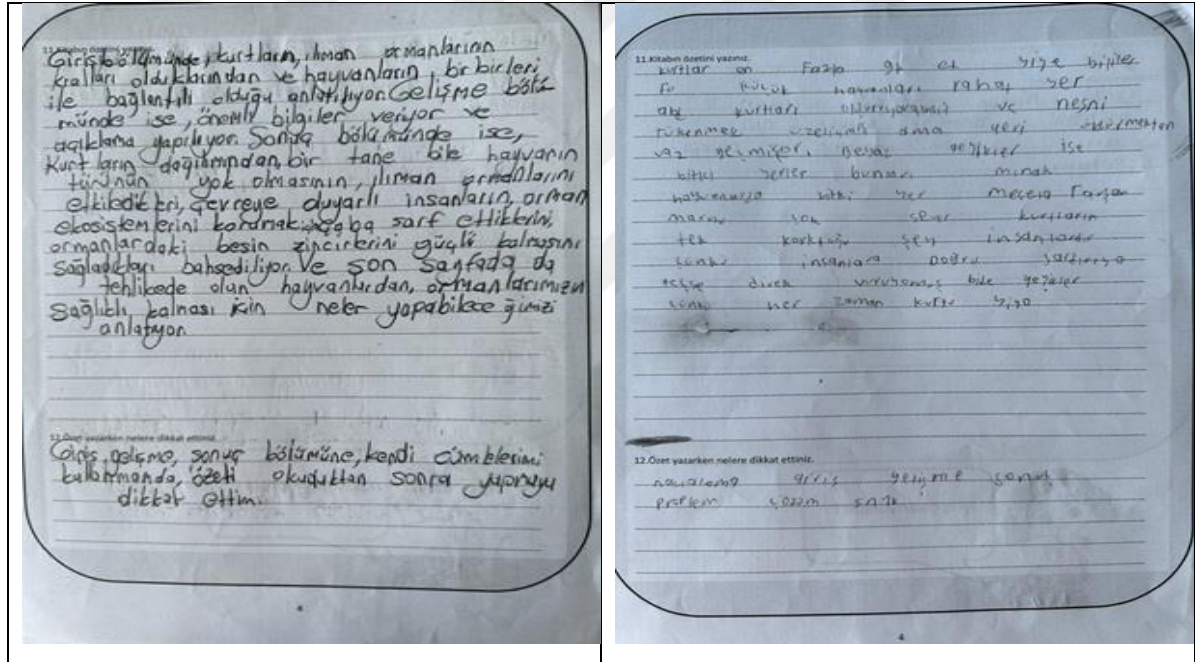
Durum tespiti tutanağındaki “Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? / Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 75'te görüldüğü gibi cevaplar vermiştir. Öğrencilerin hepsi sorulan sorunun tahmin stratejisine yönelik olduğunu kavramıştır. Öğrencilerin kitaptan hareketle tahminlerde bulunduğuna dair ifadeleri tahmin stratejisinin ipuçlarını kullanma adımı gerçekleştirmiştir. Ancak öğrencilerin tahminlerinde ön bilgilerine sınırlı şekilde yer vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu tahminlerinde ön bilgilerdense ipuçlarından faydalanmayı tercih etmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun kâğıdında tahminin kontrolüne yönelik ifadeler yer almaktadır ancak öğrenciler nasıl kontrol ettiklerini iyi seviyede açıklayamamışlardır.

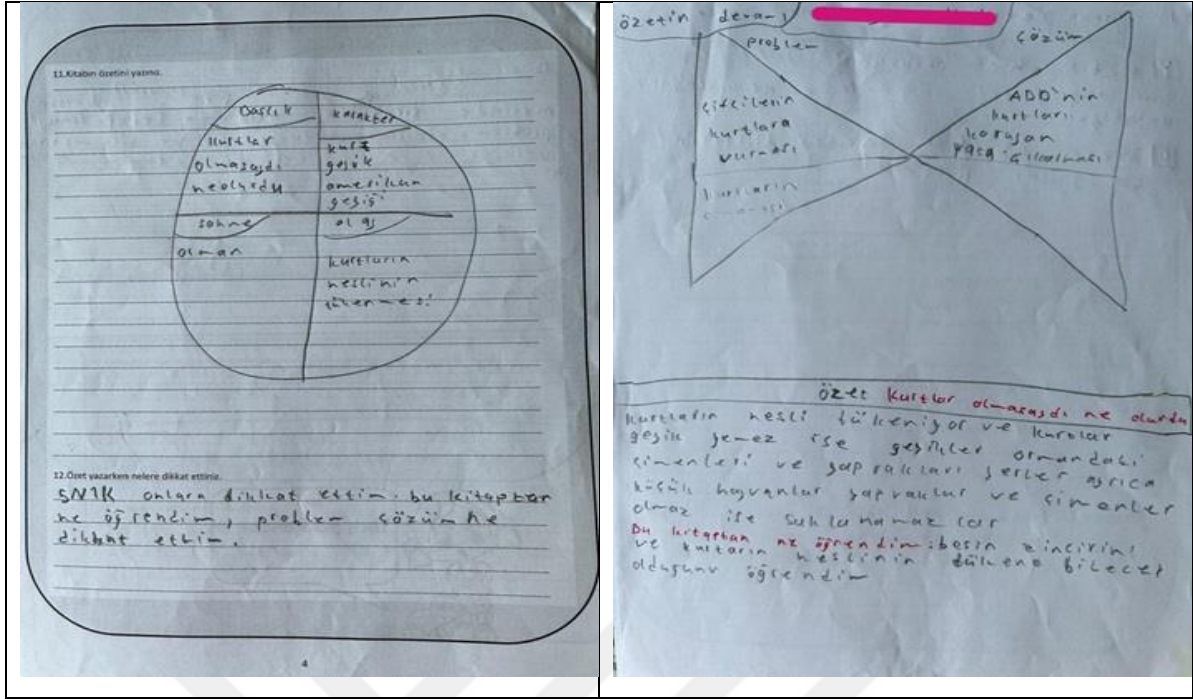


Şekil 75. Son durum tespiti tutağı- tahmin stratejisi kullanımı örnekleri 1

Durum tespiti tutanağındaki “Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı? /Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 76’da görüldüğü gibi cevaplar vermiştir. Öğrencilerin hepsi sorulan sorunun bağ kurma stratejisine yönelik olduğunu kavramıştır. Öğrencilerin çoğunun kitaptaki durumlarla kendi yaşantıları ve daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurabildiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin çoğunun okunan kitapla önceden bilinen başka konular (dünya ile) arasında bağ kurmakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Altı öğrencinin okunan kitap ile daha önce izlediği filmlerle ve belgesellerle kurduğu bağı önceden bilinen başka konular (dünya ile) ile bağ kurma adımıyla ele aldığı görülmüştür. Öğrencilerin “metin” kelimesinden halen yazılı

Durum tespiti tutanağındaki “Kitabın özetini yazınız. Özet yazarken nelere dikkat ettiniz.” sorusuna öğrenciler Şekil 77’de verilen cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin hepsi sorulan sorunun özetleme stratejisine yönelik olduğunu kavramıştır. Öğrencilerin çoğunun okuduklarını özetlerken metin yapılarını dikkate aldıkları, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebildikleri ve özetlerinde kendi cümlelerini kullandıkları görülmüştür. Ancak öğrencilerin çoğunun özet hazırlarken dikkat edilmesi gereken giriş, gelişme ve sonuç yapısının kullanılması ve ana fikrin açık bir şekilde sunulması gibi adımları gerçekleştirmekte yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğrenciler özetlerinde nelere dikkat ettikleri hususunda 5N1K sorularının kullanılmasına dikkat ettiklerini yazsalar dahi özetlerinde buna yönelik ifadeler bir öğrencide gözlenmiştir.

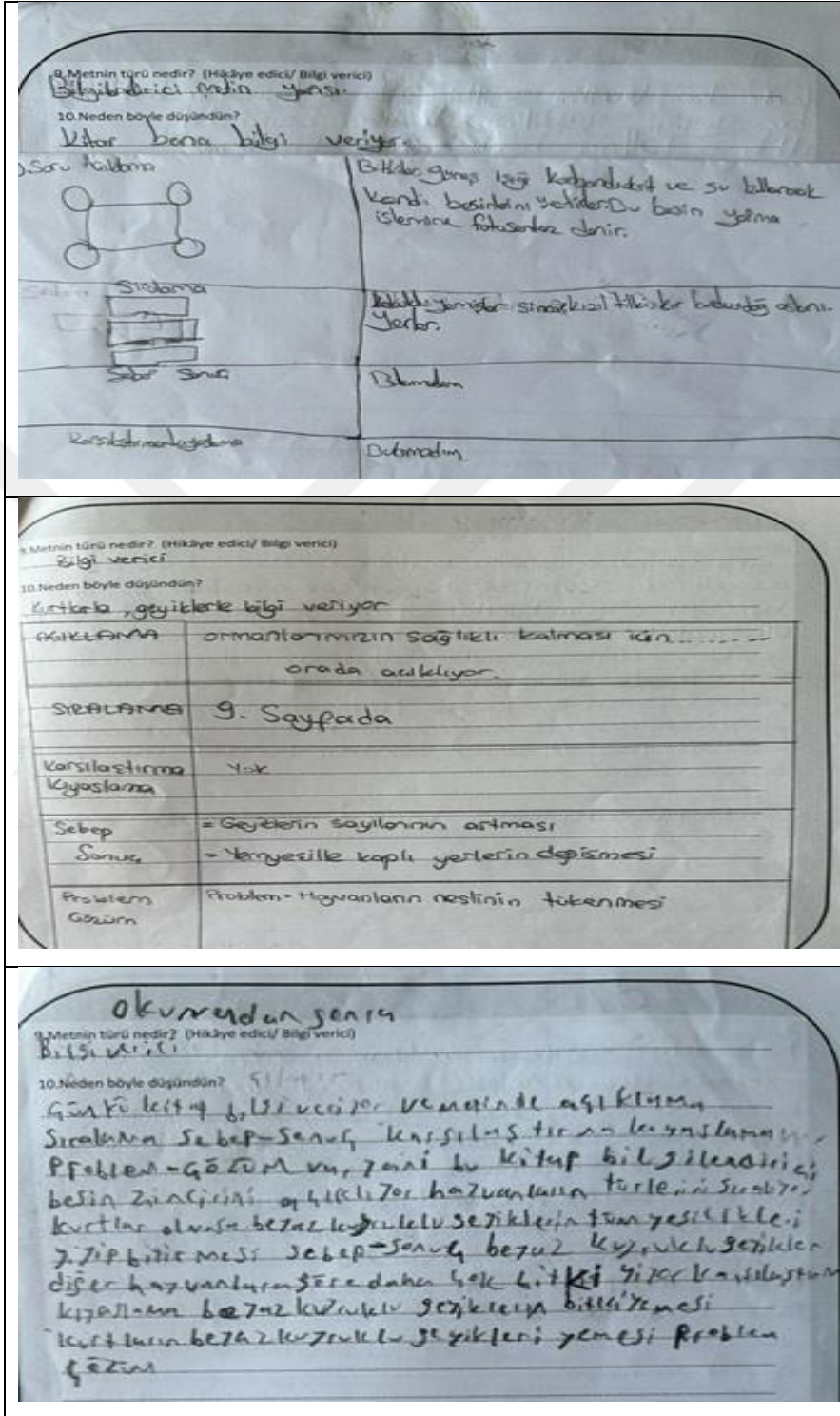




Şekil 77. Son durum tespiti tutağı- özetleme stratejisi kullanımı örnekleri 1

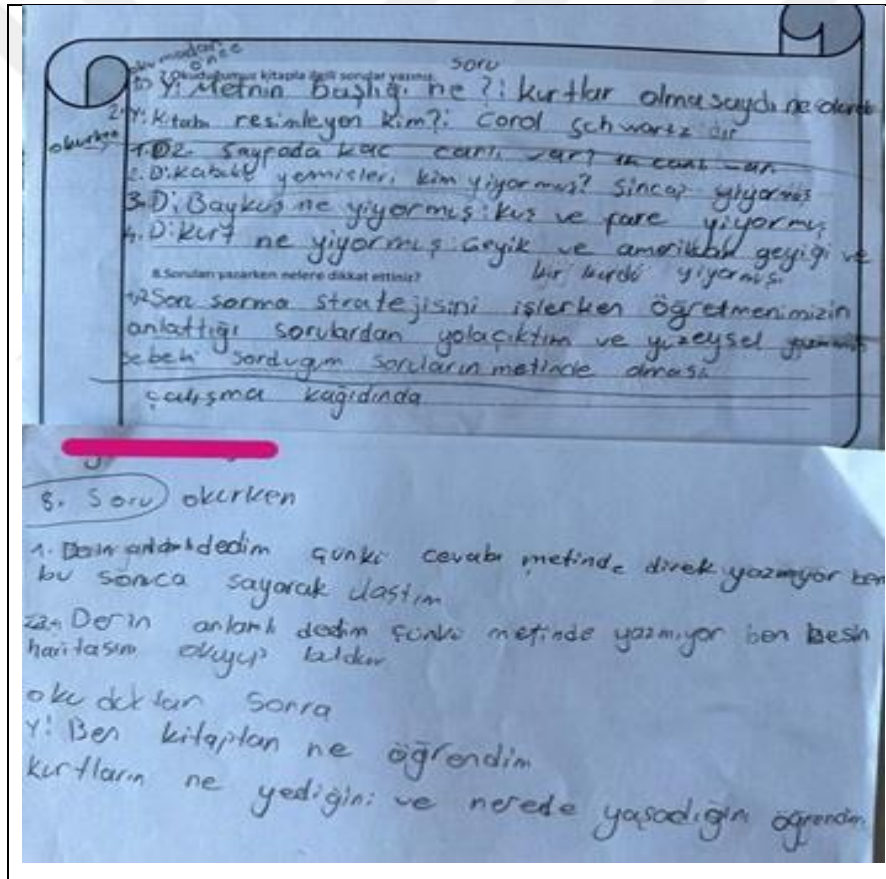
Durum tespiti tutanağındaki “Sizce tavuklar olmasaydı ne olurdu? / Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 78’de verilen cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin hepsi sorulan sorunun çıkarım stratejisine yönelik olduğunu kavramıştır. Öğrencilerin çoğunun okudukları ile ilgili çıkarım yaparken metindeki ipuçlarını kullanmayı ve çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunmayı tercih etmediği veya yetersiz düzeyde kullandığı görülmüştür. Buna karşılık öğrenciler çıkarım yaparken çoğunlukla ön bilgilerinden faydalanmışlardır. Bu durumun bazı öğrencilerin ön bilgileriyle ipuçlarını birleştirerek çıkarımlarda bulunması adımını gerçekleştirmelerine olumsuz yansıdığı görülmüştür.

öğrencilerin çoğunun metin yapılarında kullanılan anahtar kelimelere ve grafik örgütleyicilere yer vermediği görülmüştür.



Şekil 79. Son durum tespiti tutağı- Metin yapıları stratejisi kullanımı örnekleri 1

Durum tespiti tutanağındaki “Okuduğumuz kitapla ilgili sorular yazınız. / Soruları yazarken nelere dikkat ettiniz?” sorusuna öğrenciler Şekil 80’de verilen cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin hepsi sorulan sorunun soru sorma stratejisine yönelik olduğunu kavramıştır. Öğrencilerin çoğunun metnin yapısını ve içeriğini dikkate aldığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu yüzeysel ve derin anlamlı sorulara yer vermiştir. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında sorular sorma noktasında eksiklikler olsa da öğrencilerin çoğunun dikkate aldığı görülmüştür. Ancak sorulan soruların kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gibi adımlara yer verilmediği ya da yeterince dikkat edilmediği gözlenmiştir.



Bu ders bir sınav formatında gerçekleşmiştir ve üç ders saati sürmüştür. İlk derste kısaca yönergeler açıklandıktan sonra öğrencilerden dağıtılan “Kütüphanedeki Aslan” kitabı üzerinden durum tespiti formlarını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin durum tespiti formları, strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelenmiş olup Tablo 18’de formların belirlenen strateji kriterlerini karşılama durumlarına ilişkin değerlere yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Durum Tespiti Formlarının Strateji Kriterlerini Karşılama Durumlarına İlişkin Değerler

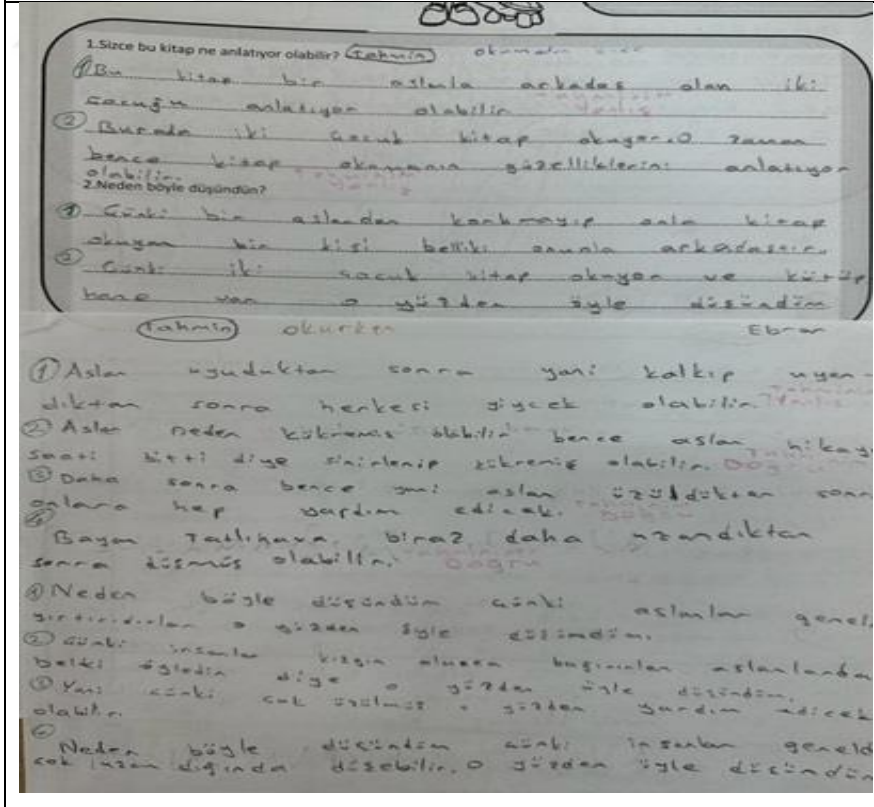
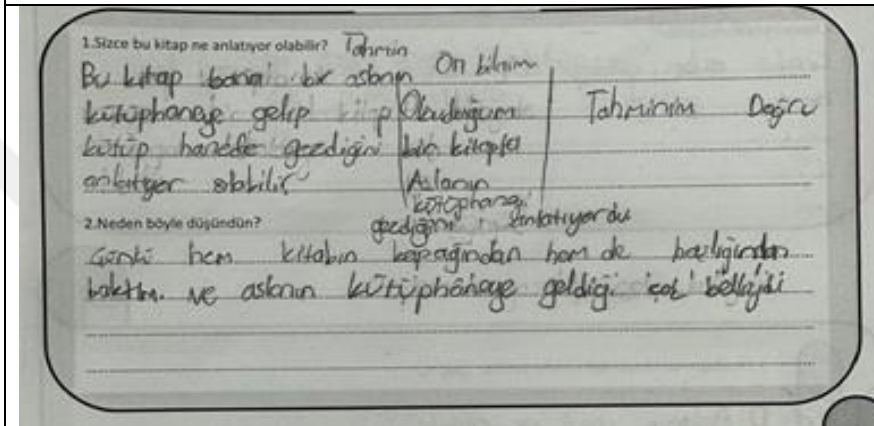
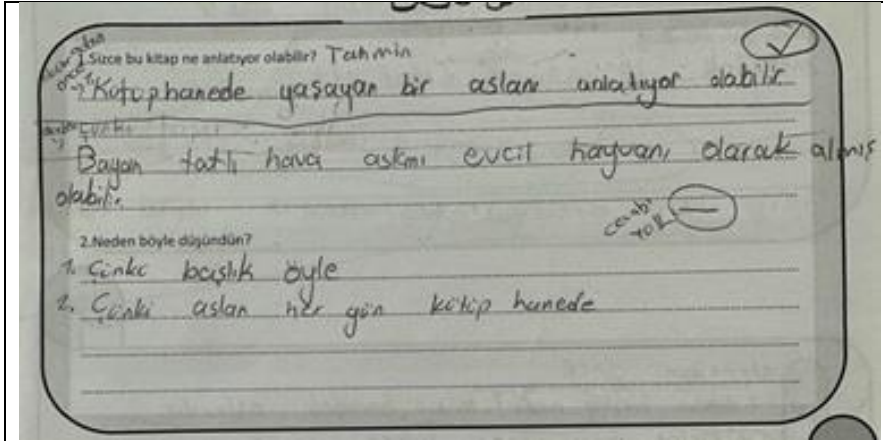
Strateji	Kriter	Gözlenme Durumu	Genele oranı	Öğrenci Sayısı	Düzy
Tahmin	1.a. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanır.	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		2	%11,76		İyi
	1.b. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullanır.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		1	%5,88		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		11	%64,71		İyi
	1.c. Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.	2	%11,76	17	Gözlenmedi
		8	%47,06		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		5	%29,41		İyi
Bağ Kurma	2.a. Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurar. (<i>Text to self</i>)	7	%41,18	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		9	%52,94		İyi
	2.b. Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) arasında bağ kurar. (<i>Text to text</i>)	5	%29,41	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		9	%52,94		İyi
	2.c. Okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurar. (<i>Text to World</i>)	6	%35,29	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		4	%23,53		İyi
Özetleme	3.a. Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate alarak özetler.	0	-	17	Gözlenmedi
		7	%41,18		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		3	%17,65		İyi
	3.b. Giriş, gelişme ve sonuç yapısını bilir ve kullanır.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		6	%35,29		Orta
		4	%23,53		İyi
	3.c. Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını bilir ve kullanır (kim? Ne? Ne zaman? Nerede? Nasıl? Niçin?)	8	%47,06	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		0	-		İyi
	3.d. Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilir.	0	-	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		9	%52,94		Orta

		2	%11,76		İyi
	3.e. Ana fikri açık bir şekilde verir.	8	%47,06	17	Gözlenmedi
		5	%29,41		Yetersiz
		1	%5,88		Orta
		3	%17,65		İyi
	3.f. Tamamen kendi cümlelerini kullanır.	0	-	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		11	%64,71		Orta
		4	%23,53		İyi
Çıkarım	4.a. Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		5	%29,41		Orta
		9	%52,94		İyi
	4.b. Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		5	%29,41		İyi
	4.c. Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		4	%23,53		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		5	%29,41		İyi
	4.d. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		7	%41,18		Orta
		7	%41,18		İyi
Metin Yapıları	5.a. Hikâye edici metin yapılarını bilir.	0	-	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		2	%11,76		Orta
		15	%88,24		İyi
	5.b. Bilgilendirici metin yapılarını bilir.	-	-	17	Gözlenmedi
		-	-		Yetersiz
		-	-		Orta
		-	-		İyi
	5.c. Anahtar kelimeleri tanır ve kullanır.	0	-	17	Gözlenmedi
		3	%17,65		Yetersiz
		12	%70,59		Orta
		2	%11,76		İyi
	5.d. Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan grafik örgütleyicileri kullanabilir.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		4	%23,53		Orta
		6	%35,29		İyi
Soru Sorma	6.a. Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		0	-		Yetersiz
		13	%76,47		Orta
		4	%23,53		İyi
	6.b. Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar.	1	%5,88	17	Gözlenmedi
		6	%35,29		Yetersiz
		6	%35,29		Orta
		4	%23,53		İyi
	6.c. Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar.	0	-	17	Gözlenmedi
		2	%11,76		Yetersiz
		10	%58,82		Orta
		5	%29,41		İyi
	6.d. Sorduğu soruları kontrol eder, değerlendirir ve düzenler. Kendine ne kattığını düşünür.	0	-	17	Gözlenmedi
		11	%64,71		Yetersiz
		3	%17,65		Orta
		3	%17,65		İyi

Tablo 18 incelendiğinde, tahmin stratejisinin kriterlerinden ön bilgi kullanımının öğrencilerin (n=17) %41,18'inde gözlenmediği, %23,53'ünde yetersiz, %23,53'ünde orta ve %11,76'sında iyi düzeyde gözleendiği; ipucu kullanımının öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %5,88'inde yetersiz, %23,53'ünde orta ve %64,71'inde iyi düzeyde gözleendiği; tahminlerin kontrolünün yapılması hususunun öğrencilerin %11,76'sında gözlenmediği, %47,06'sında yetersiz, %23,53'ünde orta ve %29,41'inde ise iyi düzeyde gözleendiği görülmektedir. Bağ kurma stratejisi kriterlerinden okunan metinle kendi yaşantısı arasında bağ kurmanın öğrencilerin %41,18'inde gözlenmediği, %5,88'inde orta ve %52,94'ünde iyi düzeyde gözleendiği; okunan metinle daha önce karşılaşılan diğer metinler ve önceden bilinen konular arasında bağ kurmanın öğrencilerin %29,41'inde gözlenmediği, %17,65'inde orta ve %52,94'ünde iyi düzeyde gözleendiği; okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurmanın öğrencilerin %35,29'unda gözlenmediği, %35,29'unda yetersiz, %5,88'inde orta ve %23,53'ünde iyi düzeyde gözleendiği görülmektedir. Özetleme stratejisi kriterlerinden metin yapılarını dikkate almanın öğrencilerin %41,18'inde yetersiz, %41,18'inde orta ve %11,65'inde iyi düzeyde gözleendiği; giriş-gelişme-sonuç yapısını kullanmanın öğrencilerin %5,88'inde görülmendiği, %35,29'unda yetersiz, %35,29'unda orta ve %11,76'sında iyi düzeyde gözleendiği; 5N1K sorularının kullanımının öğrencilerin %47,06'sında gözlenmediği, %23,53'ünde yetersiz, %29,41'inde orta düzeyde gözleendiği; önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesinin öğrencilerin %35,29'unda yetersiz, %52,94'ünde orta ve %11,76'sında iyi düzeyde gözleendiği; ana fikrin verilmesinin öğrencilerin %47,06'sında gözlenmediği, %29,41'inde yetersiz, %5,88'inde orta ve %17,65'inde iyi düzeyde gözleendiği; öğrencilerin kendi cümlelerini kullanma hususunda %1,76'sının yetersiz, %64,71'inin orta ve %23,53'ünün iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çıkarım stratejisi kriterlerinden ipucu kullanımının öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %11,76'sında yetersiz, %29,41'inde orta ve %52,94'ünde iyi düzeyde gözleendiği; ön bilgilerin kullanımının öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %23,53'ünde yetersiz, %41,18'inde orta ve %29,41'inde iyi

düzeyde gözlemlendiği; ön bilgilerle ipuçlarının birleştirilmesinin öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %23,53'ünde yetersiz, %41,18'inde orta ve %29,41'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; çıkarımlara kanıtlar sunulmasının öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %11,76'sında yetersiz, %41,18'inde orta ve %41,18'inde iyi düzeyde gözlemlendiği görülmektedir. Metin yapıları stratejisi kriterlerinden bilgilendirici metin yapılarının bilinmesinin öğrencilerin %11,76'sında orta ve %88,24'ünde iyi düzeyde gözlemlendiği; anahtar kelimelerin öğrencilerin %17,65'inde yetersiz, %70,59'unda orta ve %11,76'sında iyi düzeyde gözlemlendiği; grafik örgütleyicilerin kullanımının öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %35,29'unda yetersiz, %23,53'ünde orta ve %35,29'unda iyi düzeyde gözlemlendiği görülmektedir. Soru sorma stratejisi kriterlerinden metnin yapısına ve içeriğine dikkat edilmesinin öğrencilerin %76,47'sinde orta ve %23,53'ünde iyi düzeyde gözlemlendiği; okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorulmasının öğrencilerin %5,88'inde gözlenmediği, %35,29'unda yetersiz, %35,29'unda orta ve %23,53'ünde iyi düzeyde gözlemlendiği; yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorulmasının öğrencilerin %11,76'sında yetersiz, %58,82'sinde orta ve %29,41'inde iyi düzeyde gözlemlendiği; sorulan soruların kontrolü ve düzenlenmesinin öğrencilerin %64,71'inde yetersiz, %17,65'inde orta ve %17,65'inde iyi düzeyde gözlemlendiği görülmektedir.

Durum tespiti tutanağındaki “Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? / Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 81'de görüldüğü gibi cevaplar vermiştir.. Öğrencilerin çoğunlukla kitaptaki ipuçlarından hareketle tahminlerde bulunduğu ve tahminlerinde ön bilgilerine sınırlı şekilde yer verdiği görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun kâğıdında tahminin kontrolüne yönelik ifadeler yer almaktadır. Ancak öğrencilerin bir kısmı tahminini nasıl kontrol ettiğini orta ve iyi seviyede açıklarken, öğrencilerin çoğu yetersiz kalmıştır veya hiç değinmemiştir.



Şekil 81. Son durum tespiti tutağı- Tahmin stratejisi kullanımı örnekleri 2

Durum tespiti tutanağındaki “Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı? /Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 82’de görüldüğü gibi cevaplar vermiştir. Öğrencilerin çoğu kitaptaki durumlarla kendi yaşantıları ve daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurabilmiştir. Ancak öğrencilerin çoğu okunan kitapla önceden bilinen başka konular (dünya ile) arasında bağ kurmakta yetersiz kalmıştır. Bilgilendirici metinlere dair durum tespitinde olduğu gibi altı öğrenci okunan kitap ile daha önce izlenen filmlerle ve belgesellerle kurduğu bağı önceden bilinen başka konular (dünya ile) ile bağ kurma adımıyla ele almıştır. Öğrencilerin “metin” kelimesinden yazılı materyalleri anladığı görülmüş olup, bu altı öğrencinin cevapları okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurma göstergesinde yetersiz olarak işaretlenmiştir. Altı öğrenci ise kâğıdında önceden bilinen başka konular (dünya ile) arasında bağ kurma kapsamında herhangi bir ifadeye yer vermemiştir.

3. Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı?		Kitap	Sebebi
Kendi hayatı		Kitap	Sebebi
Kendi hayatı	Kitap	Kitap	Sebebi
Kendi hayatı	Kitap	Kitap	Sebebi
4. Neden böyle düşündün?			
o ille aklına geldiği için			

sunmakta yetersiz kaldıkları ya da ana fikre hiç değinmedikleri görülmüştür. Öğrencilerin özetlerinde 5N1K sorularına dair ifadeler görülse dahi öğrencilerin çoğu ya hiç değinmemiştir ya da yetersiz kalmıştır.

11. Kitabın Özetini yazınız.

Bir gün aslan kütüphaneye giriyor Bay vizviz heven Bayan tatlı havanın yanına gidip kütüphaneye oturmağa diyor Bayan tatlı hava sonra çıkardımı diyor Bay vizviz bay diyor bir süre sonra aslana alıştır ve ona görev vermeye başlarlar bir gün bayan tatlı hava aslana yeni bir görev verecekti diyor ve aslana diyor ki Bay vizviz haberi ver. Aslan koşarak geliyor bay vizviz Bayan tatlı havanın odasını işaret ediyor Bay vizviz umursamıyorduk aslan bir anda kükreyince Bay vizviz Bayan tatlı havaya söylemeye gidiyor ve odasını rakı ediyor ama aslan kütüphaneden çıkarılıyor uzun bir süre gelmiyor Bay vizviz ara diyor ve buluyor Bayan tatlı hava çok sevinir.

Demek on yargılı davranmamalıyız.

12. Özet yazarken nelere dikkat ettiniz.

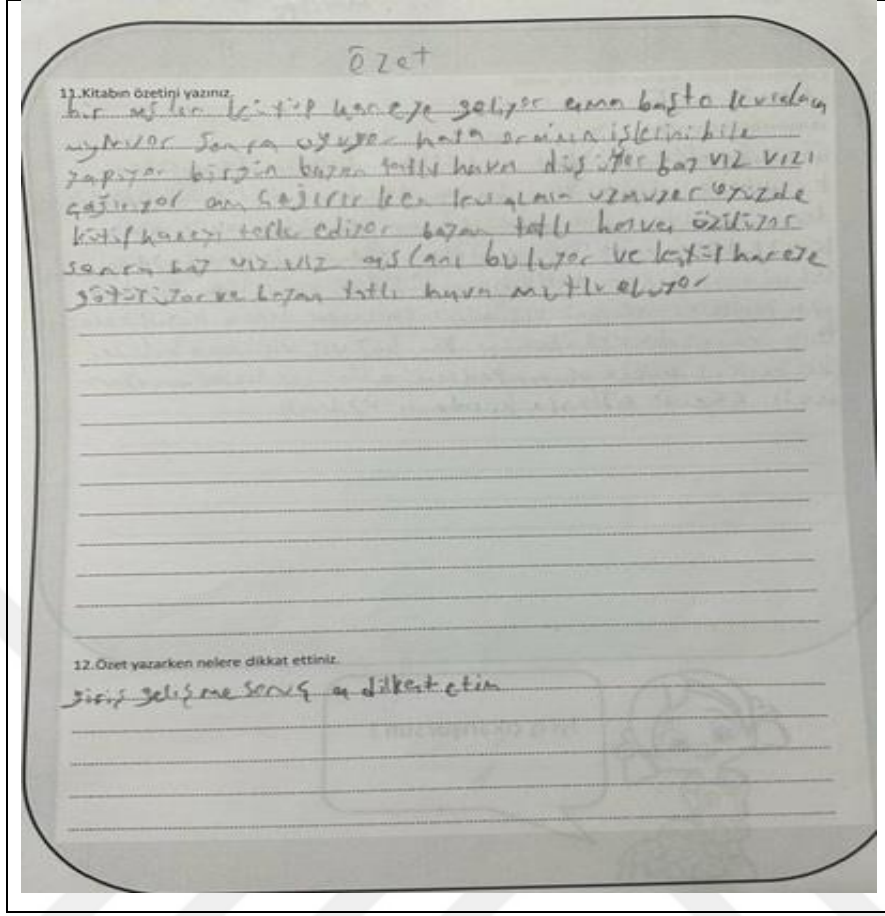
Giriş gelişme sonuç dikkat ettim.

11. Kitabın Özetini yazınız.

Bir gün bir kütüphaneye aslan gelmiş. Sonra kütüphane görevlisi bay vizviz bayan tatlı havaya haber vermiş. Oda kütüphaneye gelmiş. Aslan kütüphaneye demiş ki bu kütüphane mi? Biliyor bayan tatlı hava düşmüş aslanın kollarına. O kükreyince aslanın kollarına düşmüş. Aslan aslanı kükreyince ve bay vizviz bayan tatlı havanın yanına gidip ve bayan tatlı hava da kükreyince aslanın kollarına düşmüş. Aslan kollarına bay vizviz aslanın kollarına düşmüş. Bayan kollarını bozabiliyor.

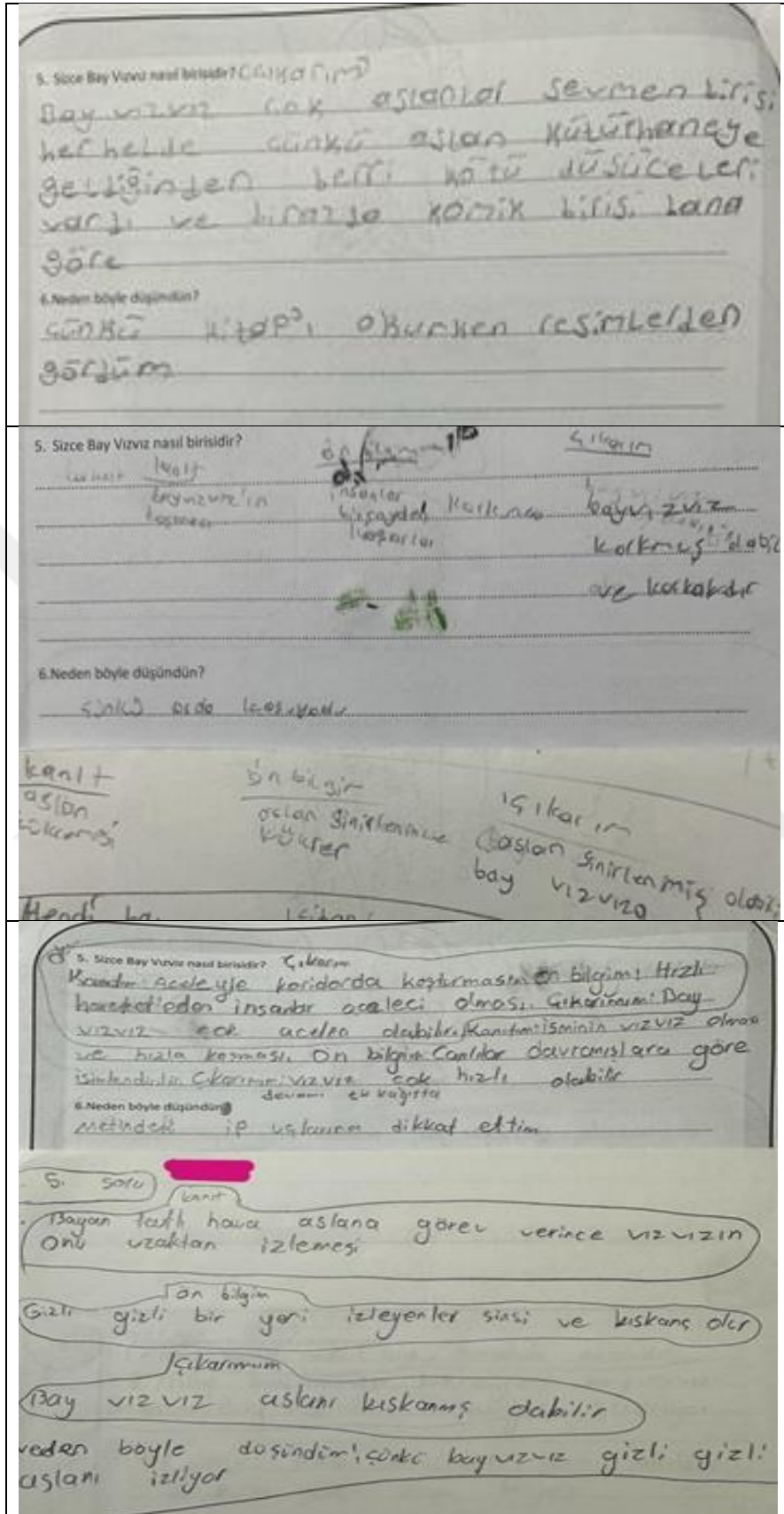
12. Özet yazarken nelere dikkat ettiniz.

BN 16 sorularına dikkat ettim.



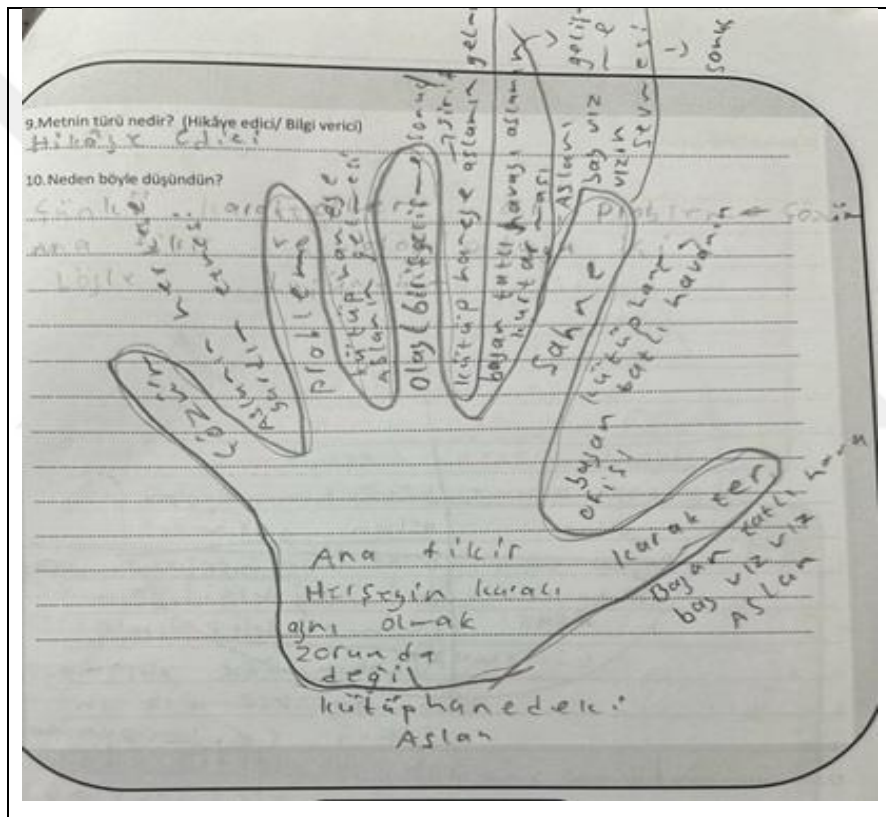
Şekil 83. Son durum tespiti tutağı- Özetleme stratejisi kullanımı örnekleri 2

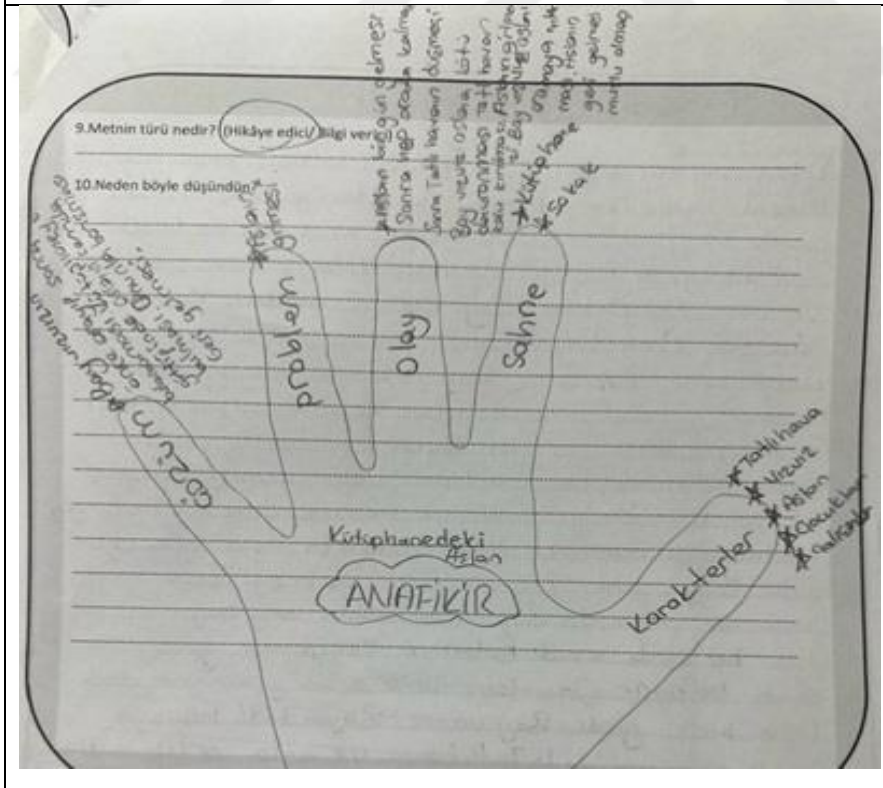
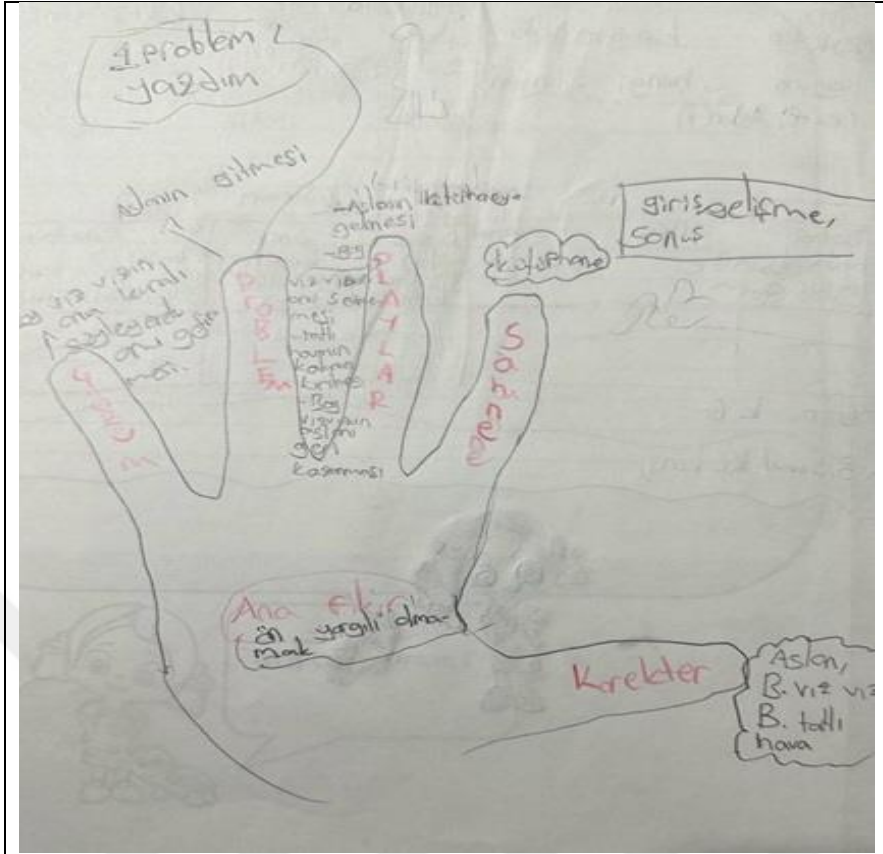
Durum tespiti tutanağındaki “Sizce Bay Vızvız nasıl birisidir? / Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 84’te verilen cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin çoğunun okudukları ile ilgili çıkarım yaparken metindeki ipuçlarını ve önbilgilerini kullandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğu ön bilgileriyle ipuçlarını birleştirerek çıkarımlarda bulunmuş ve çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunmuştur.



Şekil 84. Son durum tespiti tutağı- Çıkarım stratejisi kullanımı örnekleri 2

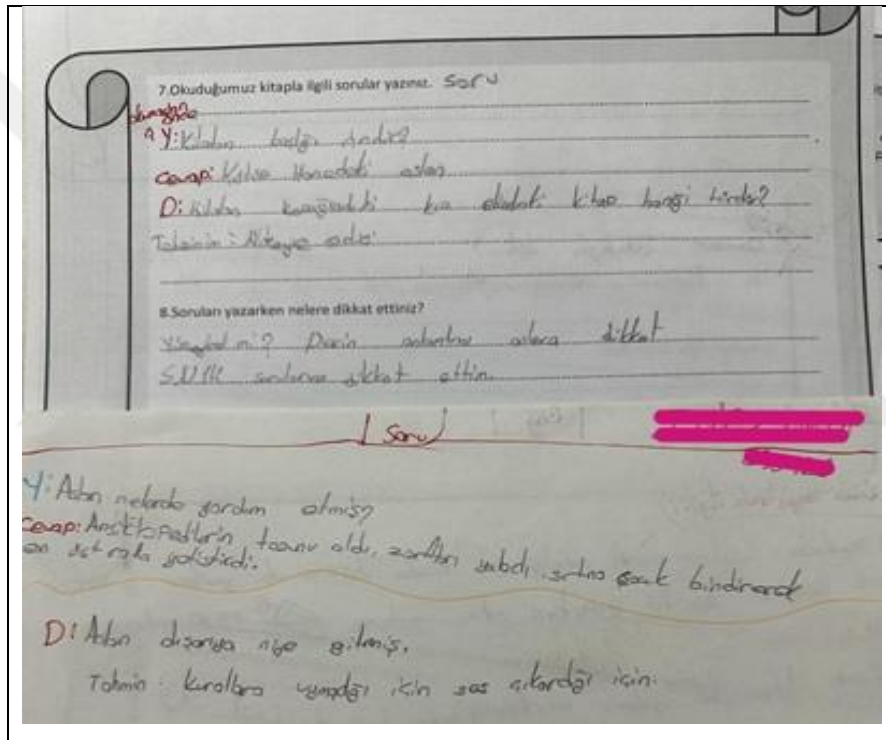
Durum tespiti tutanağındaki “Metnin türü nedir? (Hikâye edici / Bilgi verici) Neden böyle düşündün?” sorusuna öğrenciler Şekil 85’te verilen cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerini ayırt edebildiği görülmüştür. “Neden böyle düşündün?” sorusuna verilen cevaplar hikâye edici metin yapısının öğrenildiğini göstermiştir. Öğrencilerin çoğu hikâye edici metin unsurlarından söz etmişlerdir ve eksikleri olsa da detaylı açıklamalar yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin çoğunun metin yapılarında kullanılan anahtar kelimelere ve grafik örgütleyicilere yer verdiği görülmüştür.





Şekil 85. Son durum tespiti tutağı- Metin yapıları stratejisi kullanımı örnekleri 2

Durum tespiti tutanağındaki “Okuduğumuz kitapla ilgili sorular yazınız. / Soruları yazarken nelere dikkat ettiniz?” sorusuna öğrenciler Şekil 86’da verilen cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin çoğunun metnin yapısını ve içeriğini dikkate aldığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu yüzeysel ve derin anlamlı sorulara yer vermiştir. Öğrencilerin çoğunun okuma öncesi, sırası ve sonrasında sorular sorduğu görülmüştür. Ancak sorulan soruların kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gibi adımlara öğrencilerin bir kısmı yer verse de çoğunluğun yetersiz kaldığı gözlenmiştir.



Bilgilendirici ve hikâye edici metin kullanılarak yapılan durum tespitlerine dair genel bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin bir metni daha iyi anlamak için metin yapıları, bağ kurma, çıkarım, soru sorma, özetleme stratejilerini kullandığı görülmüştür. Yönergelere dayalı olarak doldurdıkları formlarda yaptıklarını nasıl ve neden yaptıklarına dair açıklamalar öğrencilerin anlama stratejileri konusunda ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Tüm bu gözlemler sonucunda, öğrencilerin yönerge veya soru aracılığıyla bir şey yapmaları istendiğinde istenenlerin çoğunu yapabildikleri, bazılarını kısmen yapabildikleri, bazılarını ise yer vermedikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular geçerlik komitesi ile paylaşıldığında istenenleri gerçekleştirme düzeyleri ne olursa olsun öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda bir gelişme gösterdiği ve okuduğunu anlama sürecine dair üstbilişsel farkındalık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Görüşmesi 2

17 Haziran 2022 tarihinde öğrencilere verilen okuduğunu anlama stratejilerine yönelik eğitiminin sınıftaki yansımalarını, sınıf öğretmeninin stratejilere bakışını ve araştırma sürecine dair yorumlarını ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme dersler tamamlandıktan sonra sınıfta gerçekleşmiştir ve 24 dakika 8 saniye sürmüştür. Görüşme sırasında sınıfta araştırmacı ve öğretmen bulunmakta olup süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmede sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından “Çalışmamızın öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?”, “Anlattığımız stratejilerden derslerinize dâhil etmek istediğiniz var mı? Örnek verebilir misiniz?”, “Bu sürece siz de tanık oldunuz. Stratejilerle ilgili bilgi ediniminiz veya stratejilere bakış açınızda bir değişiklik oldu mu?”, “Sınıfınızda başka bir öğretmenle iş birliği yapmak size neler hissettirdi? Bunun olumlu ve olumsuz yönleri hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Sizin de başlangıçta bilmediğiniz bir sürece girdik. Araştırmacı öğretmen olarak uygulama öncesinde benden beklentileriniz nelerdi?”

Beklentilerinizin karşılandığı veya karşılanmadığı noktaları açıklar mısınız?”, “Velilerin dönüt verdiğinden bahsettiniz. Örnek verebilir misiniz?”, “Yürüttüğümüz derslerde kullandığımız araç-gereçlere ilişkin neler düşünüyorsunuz?”, “Bu çalışmayı yeniden yapacağız hocam diye kapınızı çaldığımı düşünelim. Değiştirmek istediğiniz kısımlar, eklemek veya çıkarmak istediğiniz kısımlar neler olurdu?”, “Eklemek istediğiniz bir şey var mı?” gibi sorular sorulmuştur. “Çalışmamızın öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna sınıf öğretmeni “Artık öğrenciler daha iyi okurlar oldular. Düz bir şekilde okumak yerine çıkarım, soru sorma vb. stratejileri kullanıyorlar. Öğrenciler sık sık derslerde ifade ediyorlar bunları. Ben çok geliştiklerini düşünüyorum. İlerde eğitim hayatlarında da çok faydası olacak. Okuma, yazma ve anlama açısından çok ilerlediler.” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Anlattığımız stratejilerden derslerinize dâhil etmek istediğiniz var mı? Örnek verebilir misiniz?” sorusuna sınıf öğretmeni “Mesela bu stratejiler müfredatta ve kitaplarda da var. Ama çok yüzeysel geçmiş, açıklayıcı değil. O müfredatla sizin çalışmanız bir değil. Biz çok faydasını gördük sizdekilerin. Dâhil etmeyi çok isterim ancak sizin yaptığınızı biz yapabilir miydik emin değilim. Çünkü zaman konusu var, hazırlık konusu var. Bilgi aşamasında eksiklikler olabilir. Sizler kadar profesyonel yer veremem belki ama derslerime katarım artık.” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Bu sürece siz de tanık oldunuz. Stratejilerle ilgili bilgi ediniminiz veya stratejilere bakış açınızda bir değişiklik oldu mu?” sorusuna sınıf öğretmeni “Ben toplumun bir okuryazarlık sorunu olduğunu görüyorum. Sorgulayıcı bir okuma yapmamız gerek. Akademik dilde nasıl bilemem ama bir kitabı okuduğunda yorumlayamıyorsa, çıkarımlar yapamıyorsa eksik kalır. Akademik olarak ne olur, nasıl olur sizden gördük. Öğrencileri geliştirdiği kadar beni de geliştirdi.” yanıtını vermiştir. Araştırmacının “Sınıfınızda başka bir öğretmenle iş birliği yapmak size neler hissettirdi? Bunun olumlu ve olumsuz yönleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna “Sizden sonra fikrim değişti. Bir sınıfın iki sınıf öğretmeni olması gerektiği kanısına vardım. Çünkü benim eksiklerimi tamamlayacak bir öğretmen olması, benim o arkadaşın eksiklerini

tamamlayacak olmam çok iyi olurdu. Bu yıl birlikte çok güzel işler çıkardık. Birbirimize saygı çerçevesinde, kibarlıkla ilerledik. Sınıfla ilgili yazdıklarımı, söylediklerime değer verdiniz. Yeri geldi söylediklerimi çalışmanızda dikkate aldınız. Hiçbir sıkıntı yaşanmadı benim açımdan.” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Sizin de başlangıçta bilmediğiniz bir sürece girdik. Araştırmacı öğretmen olarak uygulama öncesinde benden beklentileriniz nelerdi? Beklentilerinizin karşılandığı veya karşılanmadığı noktaları açıklar mısınız?” sorusuna sınıf öğretmeni “Sizden böyle bir teklif gelince iyi bir şeyler ortaya çıkacağını düşündüm. Stratejileri bilmiyordum ancak okuma ve anlama üzerine çalışmalar yapacağınız dedüğünüzde ben öğrencilerime en iyi yatırım bu olacak diye düşündüm. İlkokul öğrencisi için okuma ve anlama çok önemli diye düşünürüm hep. Ama tahminimin üzerinde şeyler oldu. Hem akademik bilginiz hem de derse o kadar hazırlıklı gelmeniz elbette ki süreci iyi hale getirdi. Çok emek vardı o hazırlıklarda. Benim sene başındaki düşüncelerimle şimdiki düşüncem olumlu yönde çok da değişti. Sene başında velilere de süreci iyi açıkladık. Onların da bilmediği bir konuydu. Bence onlar da bu kadar beklemiyordu. Bana da hep olumlu dönüt yaptılar. Çok mutlu oldular süreçten.” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Velilerin dönüt verdiğinden bahsettiniz. Örnek verebilir misiniz?” sorusuna sınıf öğretmeni “Başta kaygıları vardı tabi. Ama süreci güzelce açıkladık, toplantı yaptık, ben konuştum, siz konuştunuz. Bir güven ortamı oldu. Öğrenciler sizi ve çalışmalarını çok sevdiler. Bunu da gidip evde anlattılar. Velilerden dönüt gelmeye başladı. Veliler -Bizim evde iki kişi konuşuluyor. Bir siz, bir de Şebnem Hanım. Bugün Şebnem öğretmenle şunu yaptık, bunu ettik. Evde de onu uygulamaya çalışıyor- diyorlardı. Bu bir iki veli değil ama. Hepsinin evinde bir gündem oldu. Bu da velilere olumlu yansıdı.” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Yürüttüğümüz derslerde kullandığımız araç-gereçlere ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusuna sınıf öğretmeni “Çok hazırlıklı geliyordunuz. Tabi bunların derse katkısı üst düzey oldu. İlkokul çocuğunun gördüğünü anlaması daha iyi oluyor. Konunun anlaşılmasına katkıları çok fazla oldu. Bir de günlük yazmak gibi yeni şeyler öğrendiler. Her günü değerlendirmeleri, kendileri hakkında günlüğe bir şeyler yazmaları

farklı bir bakış açısı sağladı.” cevabını vermiştir. Araştırmacının “Bu çalışmayı yeniden yapacağız Hocam diye kapınızı çaldığımı düşünelim. Değiştirmek istediğiniz kısımlar, eklemek veya çıkarmak istediğiniz kısımlar neler olurdu?” sorusuna sınıf öğretmeni “Çok verimli geçtiği için öğretmen odasında anlattım, idareye anlattım. Şunu söyleyim bu okulda şu an sizinle çalışmak için can atan birçok öğretmen var. Müdürün başlangıçtaki ön yargılı tavrı ve şu anki değişimi de çok şey gösteriyor. Öğretmen arkadaşlar sandılar ki gelip iki üç gün anket yapıp gideceksiniz, düzen bozulur. Bu kadar kapsamlı ve faydalı olduğunu sonradan anladılar. Hepsi bizim sınıfa da yapılsın diye talep ettiler. Bu Yönleri düşününce değiştirecek bir şey inanın bulamıyorum. Sadece sıralar bizi zorladı. Sizler küme çalışması yapıyordunuz, biz normal sıra düzenindeydik. Ben pek grup çalışması yapan bir öğretmen değilim, daha çok bireyselciyim. Ama burada da bana çok deneyim çıktı. Nasıl o grupları, bütün öğrencileri çalıştırdınız. Nasıl çocuklar heyecanla yaptılar. Sizin yapış şeklinizle grup çalışması da olurmuş dedim. Sadece sınıfta sıralar bizi zorladı sınıf küçük olunca.” cevabını vermiştir. “Eklemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna sınıf öğretmeni “Bütün öğretmen arkadaşlar ve idarenin ön yargılarından zamanla kurtulduktan sonra çalışmanın üst düzey olduğu, iyi bir çalışma olduğu anlaşıldı. Ben çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Velilerin de çok güzel dönütleri oldu. Sınıfımız çok şanslıydı, donanımlı şekilde ortaokula geçtiler. Bu kadar sonuç vereceğini ben de düşünmezdim. Çocukların öz güvenleri de çok arttı. Emeklerinize sağlık, çok güzel bir yıl geçti. Çocuklarımla gözlerindeki parıltı, heyecan, sevgi görülmeye değerdi.” cevabını vermiştir. Yapılan görüşme sonucunda sınıf öğretmenin öğrencilerine strateji kullanımına yönelik eğitim verme konusunda kendini yeterli görmese dahi okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni bu çalışmanın farklı stratejileri öğrenmesini ve sınıf içinde grup çalışması, günlük kullanımı gibi birçok yeni uygulamayı gözlemlemesini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni görüşme boyunca kullandığı ifadelerle sürecin öğrencilerine katkısını ve okul ikliminde uyandırdığı olumlu etkiyi ortaya koymuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları literatürdeki araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

İhtiyaç Analizi ve Durum Tespitine Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen uygulamalar öncesinde ihtiyaç analizi çalışmaları, gözlem, resimli çocuk kitaplarıyla durum tespiti çalışmaları ve öğretmen görüşmesine dair sonuçlara yer verilmiştir.

- Ele alınan okuduğunu anlama stratejilerinin araştırmanın yürütüldüğü sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) kazanımlar içerisindeki yeri incelendiğinde, stratejilere yönelik kazanım ve ifadelerin bulunduğu ancak bunların strateji özelliklerinin tamamını yansıtmadığı ve öğretime yönelik bir açıklama veya yönlendirme içermediği görülmüştür. Araştırmacının sınıfta katılımsız bir şekilde gözlem yaptığı süreçte strateji kullanım oranının düşük olduğu, stratejilerin kullanıldığı sınırlı kısımlarda da strateji kullanımının gerekliliklerinin yerine getirilmediği, diğer bir ifade ile strateji öğretimi yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin

strateji kullanımlarıyla ilgili durum tespitiye yönelik uygulamadan, sınıf içi gözlemlerden ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeden elde edilen bulgular sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin stratejiler konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarını göstermiştir. Ulaşılan sonuçlara benzer şekilde Coşkun (2013)'un çalışmasında da Türkçe ders kitaplarında üst düzey okuduğunu anlamayı destekleyecek unsurların yeterince bulunmadığı ifade edilmiştir. Aktaş ve Bayram (2018) ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ve kullanımı konusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkçe ders kitaplarında daha somut ve uygulanabilir etkinlik ve açıklamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca strateji öğretim sürecinde sınıf gözlemi üzerinde yeterince çalışılmadığı bilinmektedir (Pearson & Cervetti, 2017). Bu araştırmada gerçekleştirilen gözlemin sonuçlarına benzer şekilde okullarda okuduğunu anlama öğretiminin hak ettiği ilgiyi görmediğini ve strateji öğretiminin yaygın olmadığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Applegate & Applegate, 2010; Ateş, 2011; Ateş & Yıldırım, 2014; Duke & Pearson, 2002; Ness, 2006).

- Strateji kullanımına yönelik durum tespiti amacıyla yapılan gözlemler sürecinde öğrencileri ve sınıf iklimini tanımanın da eylem süreci için önemli bir adım olduğu görülmüştür. Bu yan odakla yapılan gözlemler boyunca sınıfta öğretim sürecinin verimini olumsuz yönde etkileyebilecek birtakım sorunların olduğu gözlenmiştir. Uygulama sınıfının her yıl bir öğretmen değiştirmesi, sınıf öğretmenin bu sınıfın ilk kez öğretmeni olması, bunlara bağlı olarak sınıf kurallarının oluşturulmamış ve yerleştirilmemiş olması gibi pek çok nedenden kaynaklanabilecek bu sorunlar eylem planlarının uygulanması öncesinde alınan önlemlerle ve süreç boyunca benimsenen olumlu tutumla giderilmiştir. Düşmanlık, rekabet ve uzaklaşma iklimine sahip sınıflarda kaygı ve huzursuzluğun hâkim olduğuna, olumlu bir sosyal iklim olan sınıflarda öğrencilerin öz saygılarının ve akademik başarılarının arttığına dair literatür

bilgileri (Tümkiye, 2005) ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin iyi düzenlenmiş ve planlanmış bir sınıf ortamında, olumlu davranışları sıklıkla pekiştiren ve destekleyici bir tutum sergilemesinin faydalı olacağı bilinmektedir (Çitil, 2016, s. 243). Araştırmada bahsedilen sorunların giderilmesi sınıfta olumlu bir sosyal iklim oluşmasını sağlamıştır. Olumlu sınıf ikliminin ve iyi planlanmış bir sınıf yönetimi anlayışının eylem planlarının başarıya ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar

Okuduğunu anlama stratejilerinin (metin yapıları, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma ve özetleme) öğretimi Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli çerçevesinde sürece resimli çocuk kitapları da dâhil edilerek gerçekleştirilmiş olup yirmi bir hafta sürmüştür. Bu kapsamda bulgular bölümünde strateji öğretiminin nasıl yapıldığı, karşılaşılan zorluklar ve çözüm yolları, öğrenci ürünlerine ve tepkilerine odaklanılarak süreç, detaylı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde strateji öğretiminde ulaşılan sonuçlara değinilecek ve sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalarla değerlendirilecektir.

- *Metin yapıları stratejisi*, öğretimi oldukça zor ve zaman alıcı bir stratejidir. Bu stratejinin öğretime ayrılan 19 ders saatlik süreç de bunun göstergesidir. Okumanın nihai amacının anlama olması, öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarına yeterince aşina olmamaları ve metnin mesajının deşifre edilmesi diğer bir ifade ile ana fikrinin belirlenmesinin anlamının en önemli göstergelerinden biri olduğu gerçeği dikkate alındığında özellikle bilgilendirici metin yapılarında öğrencilerin ana fikir konu ayrımını yapabilmeleri ve ana fikri belirleyebilmeleri zaman almış, ek çalışmaların yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Diğer stratejilerin öğrenilmesi ve kullanılması metin yapılarıyla doğrudan ilgili olduğundan metin yapıları stratejisinin öğretime daha fazla

zaman ayrılmış, ödevler ve izleme çalışmaları yapılan uygulamanın başarılı olduğunu göstermiştir. Literatürde metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamayı ve stratejik okumayı geliştirdiğini gösteren birçok çalışmanın (Carnahan & Williamson 2013; Duke, 2005, s. 98; Ray & Meyer, 2011, s. 68; Tompkins, 2007; Wijekumar vd., 2012; Zarrati vd., 2014) yer alması sebebiyle gerçekleştirilen detaylı öğretiminin yerinde bir karar olduğu düşünülmüştür.

- *Tahmin stratejisinin* öğretiminde kullanılan eylem planı başarılı olmuştur. Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları, metni okumadan önce ve okurken öğrencilerin tahminler yapabildiklerini; bunu yaparken çoğunlukla kitabın başlığı, resimler gibi ipuçlarından ve zaman zaman ön bilgilerinden faydalandıklarını; tahminlerin kontrolüne ilişkin farkındalıkları olsa da bunu yapmada zorlandıklarını göstermiştir. Buna bağlı olarak 10 ders saati süren eylem planının uygulanması sonrasında tahmin stratejisinin anlaşıldığı diğer bir ifade ile uygulanan eylem planının başarılı olduğu düşünülmüş, ilerleyen süreçte diğer stratejilerin öğretimi sürecinde de desteklenmesi kararı alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâye edici metinlerde bilgilendirici metinlere göre daha fazla ve rahat bir şekilde tahminlerde bulunduğu görülmüştür. Duke ve Pearson (2002) araştırmalarında bu durumdan hikâyelerde tahmin etme düzeyinin bilgilendirici metinlere göre yüksek olduğu şeklinde bahsetmiştir (s. 212).
- Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları öğrencilerin bilinçli bir şekilde *bağ kurduklarına* işaret etmektedir. Zira öğrencilerin kendi hayatlarıyla ve dünyayla (çevreyle) bağ kurmakta zorlanmadıkları görülmüştür. Bu durum 10 ders saati uygulanan eylem planının bağ kurma stratejisinin öğretiminde başarılı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Böylece öğrencilerin bağ kurarak bir amaç dâhilinde okumaya odaklandığı, sürece aktif katıldığı, karakterlerin duygularının ve hareketlerinin ardında yatan sebepleri anladığı ve

okumaktan keyif aldığı düşünülmektedir (Tovani'den aktaran Özyılmaz, 2010, s. 39).

- *Çıkarım stratejisi*; öğretimi zor olan, daha fazla uygulama, örnek ve zaman gerektiren bir diğer strateji olarak ortaya çıkmıştır. Bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları, öğrencilerin çıkarım yapma stratejisinde eksiklerinin olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çıkarım yapmakta, çıkarımlarına kanıt sunmakta ve ön bilgilerini ifade etmekte zorlanmaları, ayrıca tahmin ile çıkarımı karıştırmaları; eylem planlarının gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi, ek çalışmalarla daha fazla örnek ve pratik yapılması dolayısıyla da bu stratejiye daha fazla zaman ayrılması gerektiğini göstermiştir. Literatürde de öğrenilmesi zor bir strateji olduğu belirtilen (Jiménez-Fernández, 2015) çıkarım stratejisinin öğretimi 15 ders saati sürmüştür.
- *Soru sorma stratejisinin* öğretimine yönelik eylem planı başarılı olmuştur. Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları incelendiğinde; öğrencilerin metnin yapısına ve içeriğine dikkat ettiği, metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra sorular sorduğu, sorularını cevapladığı ve soru türünü yazdığı görülmüştür. Öğrencilerde sorularını ve cevaplarını kontrol etmeye yönelik bir çaba gözlenmiştir. Bazı öğrenciler derin anlamlı soruları yazmakta veya cevaplamakta zorlansalar dahi uygulanan 11 ders saatlik eylem planı sınıfın çoğunluğunun soru sorma stratejini öğrenmesinde etkili olmuştur. Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek sorular sorarak, anlama sürecinde soru sormayı etkili bir strateji hâline getirebileceği düşünülmektedir (Uyar, 2015, s. 64).
- *Özetleme stratejisinin* öğretiminde kullanılan eylem planı başarılı olmuştur. Öğrencilerin bağımsız öğrenme aşamasındaki çalışma kâğıtları, öğrencilerin giriş, gelişme, sonuç yapısına dikkat ederek ve tamamen kendi cümleleriyle

özet yazabildiklerini göstermiştir. Ancak 13 ders saati süren eylem planı sonrasında öğrencilerin halen ana fikri yazmakta zorlandıkları görülmüştür. Litaratür incelendiğinde öğrencilerin ana fikir belirleme konusunda zorluk çektiğini belirten birçok çalışma bulunmaktadır (Baydık, 2011; Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2013; Hare & Borchardt'tan aktaran Bogaerds-Hazenber vd., 2020; Kırnık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016; Özdemir & Kıröğlu, 2019; Williams'tan aktaran Özdemir, 2017). Ayrıca öğrencilerin ana fikirle ilgili kavram yanılgıları yaşadığı ve bunu bir beceriye dönüştüremediği bilinmektedir (Kanık Uysal & Pala, 2022). Rosenblatt (2004)'ın okur tepki teorisi her öğrencinin metinden tek bir ana fikir çıkarması gerektiği görüşüne alternatif sunmaktadır. Bu bakış açısına göre öğrencilere her metinde bir ana fikir vardır düşüncesinin dikte edilmesinin ötesine geçilerek öğrencilerin bireysel yorumlarına önem verilmesi gerekmektedir (Kanık Uysal & Ateş, 2020). Öğrencilerin metindeki konu ve olaylara ilişkin kişisel tepkileri oldukça kıymetlidir ancak bu durumun ana fikir sorularında ortaya çıkması bir sorun olarak değerlendirilebilir. Çünkü ana düşünce, metinde işlenen konunun yazarın bakış açısıyla ele alınmasıdır ve okuyucudan bunu kavraması beklenmektedir. Öğrencinin okuduğu metnin yazılma amacını ve yazarın vermek istediği temel düşünceyi kendi kişisel düşünceleriyle karıştırmaması gerekir. (Kanık Uysal & Pala, 2022).

- Strateji öğretimine yönelik eylem planları, bilişsel yönden gelişimin yanı sıra öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve psikomotor yönden gelişimlerine de katkı sağlamıştır. Grup çalışmalarına ve akran destekli uygulamalara alışık olmayan öğrenciler başlangıçta bu tür çalışmalara olumsuz yaklaşırlar ve zorlansalar da zamanla akademik başarısı iyi olan öğrencilerin daha zayıf olan öğrencilere yardımcı olduğu, grup üyeleri arasındaki iletişimin güçlendiği ve işbirliği içinde çalışılmaya başlandığı görülmüştür. Strateji çemberlerinde de liderlik vasfı

yüksek olan öğrencilerin grup çalışmalarında ve stratejilerin kullanımında itici güç oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca çemberlerdeki proje çalışmalarının çalışmaya motivasyon açısından da katkı sağladığı görülmüştür. Stratejik okumayı teşvik etmek için destekleyici bir sınıf bağlamının gerekli olduğu bilinmektedir (Brevik, 2015; Kamil, Afflerbach, Pearson & Moje, 2011). Ulaşılan sonuçlar bu destekleyici ortamın sağlandığını düşündürmüştür.

- Strateji öğretimine dikkat çekici ve otantik etkinliklerle başlamak öğrencilerin motivasyonunu ve derse aktif katılımını artırmaktadır. Sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin günlüğünde sıklıkla bu düşünceleri destekler ifadeler rastlanmıştır. Araştırmalarda otantik okuma materyallerinin kullanılmasının öğrencilerin okuma başarısına anlamlı bir etkisi olduğu bilinmektedir (Ihtiari, Sundari & Andayani, 2013). Jihad, Nasriandi ve Jusriati (2023)'nin çalışmasında da otantik ve dikkat çekici materyallerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca çıkarım stratejisinde gerçekleştirilen etkinlik uygulama öğrencilerinin ve sınıf öğretmeninin olduğu kadar diğer sınıflardaki öğrenci ve öğretmenlerin de dikkatini çekmiş ve beğenilmiştir. Diğer sınıflardaki öğrencilerin ve öğretmenlerin strateji kullanımı ile ilgilenmesini sağlamak, sadece sınıf içinde değil okul kapsamında da bir stratejik farkındalık oluşmaya başladığını düşündürmüştür.
- Strateji öğretiminde grafik örgütleyiciler, afişler, çalışma kâğıtları, çizelgeler, şemalar, figürler, maskotlar, hatırlatıcılar, resimli kitaplar gibi görsel unsurların kullanımı strateji öğretimini kolaylaştırmış ve kalıcılığı sağlamıştır. Örneğin hikâye edici metinleri deşifre etmekte kullanılan el figürünün öğrencilerin çoğunluğu tarafından doğru kullanılması bu figürün metnin unsurlarını hatırlamayı kolaylaştırdığını göstermiştir. Benzer şekilde görsel öğeleri öğretime dâhil etmek için resimli çocuk kitapları da mükemmel bir araçtır (Donohue, 2015, s. 2). Görsel unsurlar öğrencilere önemli bilgiler arasındaki

ilişkileri göstermektedir ve öğrencilerin bilişsel görevlerini kolaylaştırmaktadır (Singleton & Filce, 2015). Barton ve Sawyer (2003)'in çalışmasında da metindeki bilgilerin düzenlenmesinde, okuyucu ve metin bağlantıları kurulmasında, anlama stratejilerinin tanıtılmasında ve güçlendirilmesinde görsel yapılar kullanılmıştır.

- Öyküleyici metinlerle strateji öğretiminin ve öyküleyici metinlerde strateji kullanımının bilgilendirici metinlere göre daha kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Strateji kullanımında öyküleyici metinler tercih edilmekte, bilgilendirici metinler öğrenciler tarafından anlaşılması güç, zor ve yorucu olarak algılanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlerden daha kolay anladığı ve daha çok tercih ettiği (Akhondi vd., 2011; Gajria Jitendra, Sood & Sacks, 2007; Ray & Meyer, 2011; Williams, Hall & Lauer, 2004). İlköğretim sınıflarında okuma öğretimi sıklıkla öyküleyici metinlerle başladığı ve sınıflar ilerledikçe bunu bilgilendirici metinler takip ettiği için (Chall & Jacobs, 2003) öğrencilerin hikâye edici metinlere aşinalığının daha fazla olduğu da söylenebilir.
- İzleme ve yansıtma çalışmalarının strateji öğretiminde eksikliklerin ve yanlış öğrenmelerin fark edilip giderilmesi ve üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi açısından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Amani, 2017; Chou 2017; Grace Geomar vd., 2024; Hong-Nam vd., 2014; Ortiz, 2023; Öztürk, 2022; Rahimi & Katal, 2012; Rastegar vd., 2017; Samarajeewa, 2023; Sutiyaatno & Sukarno, 2019). Ayrıca üstbilişsel stratejiler öğrencilerin kişisel farkındalığının ve motivasyonunun sağlanmasında, okuduğunu ne kadar iyi anladığının takip edilmesinde ve anlamaya ilişkin sorunlarının fark edilerek düzeltilmesinde etkilidir (Haling, 2022; Soğancı,

2023). Araştırma boyunca bu amaçla öğrencilerin kendilerini takip edebilmeleri, eksiklerini görebilmeleri ve düzeltebilmeleri için izci formlarını doldurmaları sağlanmış, kitabın görece zorluğu hakkında yorum yazmaları istenmiş, stratejilerle ilgili etkileşimli tartışmalar yürütülmüş ve günlükler tutmaları sağlanmıştır.

- Nitelikli resimli çocuk kitaplarının strateji öğretiminde gerek stratejilerin anlaşılması gerekse öğrenilen stratejilerin pratik edilmesi açısından önemli materyaller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resimli çocuk kitaplarının kullanımı aynı zamanda öğrencilerin birçok kitap ve yazarla tanışmalarını sağlayarak okuma kültürü oluşturmalarına da katkı sağlamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında resimli kitaplara yer verilmesinin etkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Al Khaiyali, 2014; Barton & Sawyer, 2003; Donohue, 2015; Pilonieta vd., 2019). Ayrıca günümüz teknolojisi göz önüne alındığında basılı metinlerden gelecekte karşılaşılabilecek çok katmanlı metinlere bir köprü görevi gören resimli çocuk kitapları, öğrencilerin çok katmanlı metinleri anlamlandırması için de ilk adım niteliği taşımaktadır (Donohue, 2015, s.11; Serafini, 2012a, s. 29).
- Eylem planları strateji öğreniminin yanı sıra kendilerini ifade etmeyi, öz güvenli davranmayı, birlikte çalışmayı, kurallara uymayı ve sistematik çalışmayı öğrenme açısından öğrencilerin; stratejilere ilişkin farkındalık, stratejilerin öğretimi, resimli çocuk kitapları, sınıf yönetimi ve sınıf içi farklı uygulamalar geliştirme açısından öğretmenin; saha deneyimiyle birlikte uygulayıcı yeterlikleri ve teorik bilgi ile uygulamayı bütünleştirebilme açısından araştırmacının farklı yönlerden gelişimine katkı sağlamıştır. Eylem araştırmasının uygulama ve iyileştirme odaklı yapısının bu araştırmada gerçekleştiği düşünülmektedir (Mills, 2014). Ayrıca ulaşılan sonuç katılımcı

eylem araştırmasının katılım ve sosyal etkileşim odaklı, uygulamaya dönük, işbirlikçi, özgür, gelişimsel ve döngüsel yapısını destekleyerek öz düşünüm döngüsünü vurgulamaktadır (Kemmis & McTaggart'tan aktaran Creswell, 2020, s.764-765).

Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yolları

Bu bölümde bulgular içinde paylaşılan zorluklar ve çözüm yollarının literatürdeki çalışmalarla tartışılması sağlanacaktır. Bir başlık altında araştırmada yaşanan zorlukların ve çözüm önerilerinin paylaşılması araştırmacılara/uygulayıcılara fikir vermesi ve geçerlik-güvenirlik açısından önemli bulunmaktadır.

- Eylem planlarının uygulanma süreci, çok iyi bir durum tespiti yapmış olsa dahi araştırmacının kendini süreçte beklenmedik durumlarla karşılaşmaya hazırlaması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu durum daha fazla süreye ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Sınıfın yönetim açısından düzenlenmesi, kuralların oturtulması, bazı kitapların içeriğinin uzun olması ya da öğrenciler tarafından zor olarak algılanması, bazı kavramlar veya süreçlerin karıştırılması gibi hususlar eylem planlarında revizyonu, içeriğin hafifletilmesini, ek çalışmaları, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını daha fazla dikkate almayı ve dolayısıyla daha fazla süreyi zorunlu kılmaktadır. Stratejik okur haline gelmenin bazen yıllar süren strateji öğretimini gerektirebilecek kadar uzun vadeli bir gelişim süreci olduğu unutulmamalıdır (Hilden & Pressley, 2007). Ağır gelen kitaplar ve dersler fark edildiğinde geçerlik komitesinin kararıyla derslerin içeriği hafifletilmiştir. Uzunluğundan dolayı “Duygular Mutfağı” adlı kitap yerine daha kısa bir kitap kullanılabileceği veya bir ders saati daha eklenebileceği düşünülmüştür. Literatürde sınıfta kullanılan resimli kitapların fazla uzun olmaması gerektiği sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Deed,

Bellhouse & Johnston, 2007). Tüm bunlara ek olarak anlama ve strateji öğretimi üzerine yapılan araştırmaların çoğunun bir akademik yıldan daha kısa bir süreyi kapsadığı gözlenmiştir.

- Öğrencilerin birbirine benzer kavram ve süreçleri karıştırdığı görülmüştür. Örneğin ana fikir ile konu, tahmin ve çıkarım stratejisi, karşılaştırma ile kıyaslama, sebep – sonuç türü metinlerle problem – çözüm türü metinleri karıştırmışlardır. Kavramlar öğrenilirken öğrenciler tarafından anlam bütünlüğü kurulamaması, farklı kavram ve terimlerin anlamları arasında ayırım yapılamaması, öğrencilerin ön bilgilerini kullanmadaki yetersizlikleri, aralarındaki anlamsal ilişkiye bakılmaksızın çok sayıda bilginin kısa sürede ezberlenmeye çalışılması, öğretmenin kavramsal değişimi sağlamada başarısızlığa uğraması, yanlış algılamalar ve yorumlamalar gibi sebeplerle kavramsal yanlışlar ortaya çıkabilmektedir (Çepni, Ayvacı & Keleş, 2001; Kuru & Güneş, 2005). Ana fikir ve konu ayrımı ile ilgili olarak araştırmacı, ana fikrin yazarın metinde asıl anlatmak istedikleri olduğunu ve bir cümle ile ifade edilmesi gerektiğini hatırlatmıştır. Buna ek olarak sonraki derslerde ana fikir üzerinde daha detaylı açıklamalar yapılmış ve örnekler verilmiştir. Tahmin ile çıkarım konusundaki farklılıklar ise “Geleceğe yönelik tahminler yapılır ve doğru olup olmadığını kontrol edebilir. Çıkarım ise geçmişe dönük de olabilir ve kesin bir doğrulanabilirlik olmayabilir. Çıkarımda üstü örtülü olarak anlatılanlar önceki bilgilerden yola çıkılarak keşfedilmeye, yorumlanmaya çalışılır.” ifadeleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Karşılaştırma-kıyaslama arasındaki farkı anlatmak içinse araştırmacı, karşılaştırmada iki veya daha fazla kişi/nesne vb.’nin aynı odadaki özelliklerini belirlemek, kıyaslamada ise bu kişi/nesne vb.’nin sadece birinin özelliğinden yola çıkarak diğerinin aynı özelliği hakkında yorumlarda bulunmak olduğunu açıklayarak çok sayıda örnek sunmuştur. Araştırmacı sebep-sonuç türünde, sebep ile sonuç arasında bir ilişki

ya da etki bulunması; problem-çözüm türünde ise, probleme bulunan çözüme odaklanması gerektiğini; söylemiştir.

- Etkinlikler sırasında uygulamaya, kullanılan araçlara ve öğrencilere dönük beklenmedik durumlarla karşılaşmıştır. Örneğin tahmin stratejisinde öğrencilerden bazıları verilen çalışma sayfasındaki soruları aynı sayfa üzerinde gördüğü için bütün soruları aynı anda okumuşlardır ve tahminlerini diğer sorulardaki bilgilere göre şekillendirmişlerdir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda soruların üzerinin kartonla kapatılması, çalışma kâğıdının formunun origami stilinde tasarlanması gibi yollar denenmesi gerektiği düşünülmüştür. Her çalışma kümesine ortak kullanım için verilen yapışkanlı kâğıtların dikkat dağıtıcı olduğu ve kullanımında sıkıntı yaşandığı fark edilmiştir. Her bir kümeye değil de her bir öğrenciye bir yapışkanlı kâğıt bloğu verilmesinin ve kâğıtların kullanımının basitleştirilmesinin karmaşayı önleyeceği düşünülmüştür. Çalışmalar sırasında öğrenciler okuma esnasında tahminde bulunmakta zorlanmış ve kitabın belli bir kısmına dek okuduktan sonra tahminde bulunmaya çalışmışlardır. Öğrencilere dinamik bir şekilde ileriye dönük olarak hangi kısımlarda tahminlerde bulunacaklarına dair model olunmuş ve yapılan uygulamalar boyunca bu durum vurgulanmıştır. Ayrıca bilgilendirici metinler üzerinde öğrencilerin tahmin yürütmekte zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilere “Yaşanan soruna nasıl bir çözüm bulmuş olabilirler? Bundan sonraki aşamada ne anlatılıyor olabilir? Bu anlatılan durumun bir sonraki aşaması ne olabilir? Anlatılan olayın sonucunda ne yaşanmış olabilir?” gibi sorularla yol gösterilmeye çalışılmıştır. Çıkarım stratejisi çalışma kâğıdında yer alan iki sorunun ders işlenirken benzer cevaplara götürdüğü fark edilmiştir. Ayrıca uygulama yapılırken iki sorunun sırayla değil de aynı anda sorulmasının daha iyi olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle örnek çalışma kâğıdında bu sorulara yönelik düzenleme yapılmıştır. Soru sorma stratejisinde bazı öğrencilerin soru

retmekte zorlandığı fark edilmiştir. Bu ğrencilere araştırmacı tarafından önceden hazırlanan soru zarı ile destek olunmuştur. Bu sorunların bazen verilen görevin üst düzey bir görev olmasından, bazen görevin tam olarak anlaşılamamasından bazen de tasarımdan kaynaklı olabileceğı düşünülmektedir. Vygotsky'nin Yakınsak ğrenme Alanı sınıf içi uygulamalara yansıtıldığında, ğretim öğrencilerin gelişimsel düzeylerini takip etmek yerine öğrencilerin mevcut düzeyinin bir miktar önünde gitmelidir (Gavelek & Bresnahan, 2009, s. 143-144; Uyar, 2015, s. 44). Bu durum öğrencilere stratejilerle ilgili verilen üst düzey görevlerin amacıyla örtüşmektedir. Ancak st düzey görevler verilmekle birlikte öğrencilerin seviyesine uygun, hedef davranışı açık ve basit şekilde anlatan yönergeler öğrencilerin amacı anlamaları için önemlidir (Yeşilyurt, 2021).

- Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yazı yazmada yaşadığı sıkıntılar strateji ğretim sürecini olumsuz yöntem etkilemektedir. Yazı yazmaktan hoşlanmadıklarını, yorulduklarını, sıkıldıklarını sıklıkla dile getirmektedirler. Ayrıca ğrencilerin eğitim uygulamaları başlamadan önce gerçekleştirdikleri yazılı etkinliklerde de içerik, sayfa düzeni, imla ve noktalama gibi hususlarda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin yazma etkinlikleriyle yeterince karşılaşmamasından ve test kültürü ile kuşatılmasından kaynaklı olabileceğı düşünülmüştür (ifi, 2006, s. 77-134; Shepard, 2010, s. 125; Valli, Croninger, Chambliss, Graeber & Buese, 2008, s. 128). Yazma sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi ve nitelikli ürünlerin ortaya konulabilmesi için öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum sergilemesi önemli görülmektedir (Akkaya, 2011b; Baştuğ, 2015; Graham, Berninger & Fan, 2007, s. 518; Sevim, Karabulut & Elkatmış, 2021). Bu noktada öğretmenlerin yapıcı geri bildirimlerde bulunması öğrencilerin yazmayı sevmesini sağlayabilir (Yıldız, 2019, s. 318). Yapılan etkinliklerde dolaylı olarak yazma görevlerinin de

bulunmasının, bu görevlerin nasıl gerçekleştirileceğinin açıklanmasının ve öğrencilere dönütler verilmesinin süreç boyunca öğrencilerin yazma becerilerine de katkı sağladığı düşünülmüştür.

- Ergonomik açıdan öğrencilere uygun olmayan öğrenme ortamları eylem planlarının uygulanmasını olumsuz etkileyebilmektedir. Mekân ya da fiziksel koşullar ne kadar iyi olursa olsun, bireyler psikolojik olarak rahat hissetmediği koşullarda eylemlerini verimli şekilde gerçekleştirememektedir (Yanılmaz, Sönmez & Beşir, 2019, s. 525-526). Eğitimde ergonomi öğrenci ve öğretmenin çalışma ortamına uyarlanmasını değil, çalışma ortamının öğrenci ve öğretmene göre uyarlanmasını amaçlamaktadır (Yalçınkaya, 2012, s. 787). Bu nedenle sınıfın fiziki yapısında veya hazırlanan materyallerde öğrencilerin fiziksel özellikleri, hisleri ve rahatlıkları göz önüne alınmalıdır. Araştırmada öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla okuma köşesinde işlenen derste öğrenciler birbiriyle konuşmaya çalışmış, dersle ilgisiz nesnelerle ilgilenmiş ve sık sık ayaklarının ağrıdığını dile getirmişlerdir. Araştırmacı, öğrencileri sık sık uyarmak durumunda kalmıştır. Geçerlik komitesi ile bu durum paylaşıldığında, komite tarafından kullanılan minderlerin rahat olmadığı ve alanın dar olduğu ifade edilmiştir. Ders sırasındaki gözlemler, incelenen günlükler ve geçerlik komitesinin değerlendirmeleri sonucunda, bundan sonraki etkinliklerde okuma köşesinin kullanılmaması kararı alınmıştır. Ayrıca öğrenciler çıkarım stratejisi etkinliklerinde merakla sürece katılmış ve derste aktif rol almışlardır. Ancak iki ders saati boyunca ayakta kalmak öğrenciler için yorucu olmuştur. Sınıf afişi önünde konu anlatımı yapılırken sıklıkla yorulduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencileri ara ara dinlendirerek süreci tamamlamanın daha verimli olabileceği düşünülmüştür.

Okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesi sonrası sürece ilişkin sonuçlar

Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen uygulamalar sonrasında son durumun tespitine yönelik yapılan strateji çemberleri, resimli çocuk kitaplarıyla durum tespiti çalışmaları ve öğretmen görüşmesine dair sonuçlara yer verilmiştir

- Okuma çemberlerinden yola çıkılarak öğrencilerin strateji kullanımındaki bağımsızlaşma sürecini desteklemek ve izlemek için 19 ders saati boyunca “Strateji çemberleri” kurulmuştur. Bu çemberlerde öğrencilerin bağımsız bir şekilde farklı kitaplar üzerinden strateji kullanımını deneyimlemesi, bireysel ve grup çalışması etkinlikleriyle bu deneyimini pekiştirmesi ve strateji kullanımlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenci ürünleri, kullanılan formlar, ders içi gözlemler ve günlüklerdeki ifadeler geçerlik komitesiyle paylaşıldığında, strateji çemberinin başarılı bir şekilde tamamlandığı düşünülmüştür. Strateji çemberlerinden elde edilen bulgular öğrencilerin stratejilere yönelik fikirlerinin şekillendiğini, genel yaklaşımlarının ve tercihlerinin oluştuğunu göstermiştir. Literatürde okuduğunu anlama stratejileri ve okuma çemberlerini birlikte kullanan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okuma çemberlerinin okuduğunu anlamayı geliştirdiği görülmüştür (Blum, Lipsett & Yocom, 2002; Chou, 2022; Gu, 2019; Örs, 2022). Ancak okuma çemberlerini spesifik olarak strateji temelli ele alan ve bir öğretim sonrasında bağımsız uygulamaları bu çemberler içinde gözlemleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.
- Araştırmacı, okuduğunu anlama stratejileri kullanım durumlarını görmek amacıyla strateji kullanım formlarını öğrencilere uygulamıştır. Öğrencilerden “Kurtlar Olmasaydı Ne Olurdu?” ve “Kütüphanedeki Aslan” kitapları üzerinden formlarını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin strateji kullanım formları,

strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin durum tespiti ve süreç içerisindeki durumlarını gösteren diğer bulgularla karşılaştırıldığında uygulanan eylem planlarının alt boyutlarını da içerecek şekilde strateji eğitiminde oldukça başarılı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin stratejilere yönelik evde çalıştıkları evrakları araştırmacıya getirmesi öğrencilerin stratejileri içselleştirdiğini ve yaşamına yansıttığını düşündürmüştür. Öğrenciler aşamalı sorumluluk aktarımı modeline Harvey ve Goudvis (2007) tarafından eklenen “özgün okumalarda strateji kullanımı” aşamasını beklentilerin ötesinde bir şekilde gerçekleştirmiştir (s. 33). Özgün okumalarda strateji kullanımı aşaması farklı yer ve zamanlarda, farklı amaçlarla ve hiç kimsenin yönlendirmesi olmaksızın öğrencilerin strateji kullanımını tercih etmesidir (Harvey & Goudvis, 2007, s. 33; Uyar, 2015, s. 171).

- Bilgilendirici ve hikâye edici metin kullanılarak yapılan son durum tespitlerine dair genel bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin bir metni daha iyi anlamak için metin yapıları, bağ kurma, çıkarım, soru sorma, özetleme stratejilerini kullandığı görülmüştür. Yönergelere dayalı olarak doldurdıkları formlarda görülen yaptıklarını nasıl ve neden yaptıklarına dair açıklamalar öğrencilerin anlama stratejileri konusunda ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Tüm bu gözlemler sonucunda, öğrencilerin yönerge veya soru aracılığıyla bir şey yapmaları istendiğinde istenenlerin çoğunu yapabildikleri, bazılarını kısmen yapabildikleri, bazılarının ise yer vermedikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular geçerlik komitesi ile paylaşıldığında istenenleri gerçekleştirme düzeyleri ne olursa olsun öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda bir gelişme gösterdiği, öğrencilerin strateji repertuarının oluştuğu, çoklu strateji kullanımının gözlemlendiği ve okuduğunu anlama sürecine dair üstbilişsel farkındalık kazandığı şeklinde değerlendirilmiştir. Okuduğunu

anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini kanıtlayan birçok çalışma yapılmıştır (Al Khaiyali, 2014; Antoniou & Souvignier, 2007; Cavkaytar, 2009; Ness, 2011; Oakhill & Cain, 2000; Pilonieta vd., 2019; Uyar, 2015). Araştırmaların çoğunluğunun strateji öğretiminin farklı değişkenler üzerindeki etkililiğine odaklandığı görülmüştür (Boardman vd., 2017; Meyer, Wijekumar & Lei, 2018; Plonsky, 2011). Ancak bu araştırmaya benzer, şeffaf bir şekilde sadece stratejilerin öğretim sürecine odaklanan, öğrenci tepkilerine, karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine yer veren uzun soluklu sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Barton & Sawyer, 2003; Hacker & Tenent, 2002).

- Öğrencilere verilen okuduğunu anlama stratejilerine yönelik eğitimin sınıftaki yansımalarını, sınıf öğretmeninin stratejilere bakışını ve araştırma sürecine dair yorumlarını ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sonucunda sınıf öğretmeninin öğrencilerine strateji kullanımına yönelik eğitim verme konusunda kendini yeterli görmese dahi okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni bu çalışmanın farklı stratejileri öğrenmesini ve sınıf içinde grup çalışması, günlük kullanımı gibi birçok yeni uygulamayı gözlemlemesini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeninin görüşme boyunca kullandığı ifadeler sürecin öğrencilerine katkısını ve okul ikliminde uyandırdığı olumlu etkiyi ortaya koymuştur. Öğrencilerin stratejiler kullanarak metin üzerinde çalışmalarına ve tartışmalarına yardımcı olmak için gereken rehberliğin yerini sınav ve test uygulamalarına bıraktığı bilinmektedir (Shepard, 2010, s. 125; Valli vd., 2008, s. 128). Ayrıca öğretmenlerin anlama stratejileri öğretimi yapabilecek şekilde eğitilmediği görülmektedir (Andreassen & Bråten, 2011; Cekiso 2017; Phala & Hugo 2022). Bu nedenle stratejiler ve etkileri üzerinde olduğu kadar stratejilerin nasıl öğretilbileceği üzerinde de

durulması gerektiği düşünülmektedir (Almasi'den aktaran Özdemir, 2017; Kaptan, 2023).

Öneriler

Araştırma sürecinden ve ilgili alanyazından yola çıkılarak uygulamaya yönelik ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okuduğunu anlama stratejilerinin aşamalı sorumluluk aktarımı modeliyle ve resimli çocuk kitaplarıyla desteklendiği bu araştırma strateji öğretiminde başarılı olmuştur. İlkokul 4.sınıf düzeyinde bu araştırmadan faydalanılarak strateji öğretimi çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe öğretim programında okuduğunu anlama stratejilerine daha fazla yer verilerek, öğrencilerin stratejik okurlar olmasını destekleyecek çalışmalara yer verilebilir.
- Bu araştırmada katılımcı eylem araştırması türü benimsenmiş olup araştırmacı, uygulayıcı rolünde ve sınıf öğretmeni ise gözlemci rolündedir. Eylem araştırmasının bir diğer türü olan uygulayıcı eylem araştırması benimsenerek araştırmacının rehber, öğretmenin uygulayıcı olması durumu denenebilir.
- Bu araştırmada eylem araştırmasının ve strateji öğretiminin doğası gereği 32 hafta boyunca sahada kalınmıştır. Ancak daha uzun soluklu boylamsal çalışmaların tüm detaylarıyla sunulmasının strateji öğretim sürecini daha belirgin hale getireceği ve sürece yönelik daha da detaylı bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı süreçte sınıf yönetimi, kullanılan araçlar, öğrenci algıları, bazı kavramlar veya süreçlerin karıştırılması gibi beklenmedik durumlarla

karşılaşmıştır. Bu gibi durumlar ve eylem araştırmasının yapısı göz önüne alınarak araştırma sürelerinin uzun soluklu ve esnek olması sağlanabilir.

- Bu çalışmada hikâye edici ve bilgilendirici metinler ele alınmıştır. Strateji ve anlama öğretiminde farklı metinlere yer verilmesinin faydaları göz önüne alındığında şiirsel anlatımlar da uygulama sürecine dâhil edilebilir.
- Bu araştırmada öğrenciler sıklıkla yazmaya yönelik sıkıntılarından bahsetmişlerdir ve yazmaya karşı olumsuz bir tutum olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu hale getirmek ve yazma deneyimlerini arttırmak için çalışmalar yapılabilir.
- Okuduğunu anlama stratejileri ile üstbilişsel stratejiler birlikte işe koşulduğunda olumlu sonuçlar alınmıştır. Üstbilişsel stratejilere daha fazla zaman ayrılarak etkililiği artırılabilir.
- Sınıfta öğrenilecek her şeye açılan ilk pencere olan sınıf öğretmenlerine stratejik okuryazarlık ve strateji öğretiminin nasıl yapılacağı hakkında eğitim verilebilir. Hatta bu eğitim süreci lisans eğitiminden başlatılarak köklü hale getirilebilir.
- Araştırma boyunca olumlu sınıf ikliminin ve iyi planlanmış bir sınıf yönetimi anlayışının eylem planlarının başarıya ulaşmasında etkili olduğu görülmüştür. Farklı eğitim uygulamalarında sınıf yönetimi uygulamalarının dikkate alınması, planlamasının iyi yapılması ve süreç boyunca üzerinde durulması öğretim sürecine katkı sağlayabilir.
- Metin yapıları stratejisinin öğretime ayrılan süre 19 ders saati, tahmin stratejisinin öğretime ayrılan süre 10 ders saati, bağ kurma stratejisinin öğretime ayrılan süre 10 ders saati, çıkarım stratejisinin öğretime ayrılan süre 15 ders saati, soru sorma stratejisinin öğretime ayrılan süre 11 ders saati ve özetleme stratejisinin öğretime ayrılan süre 13 ders saatidir. Buradan yola çıkarak tüm stratejilerin öğrenme sürecinin farklı olduğu görülmektedir. Strateji öğretim sürecinde

stratejinin zorluğu, yoğunluğu, bilişsel ve duyuşsal yükü dikkate alınarak sürecin planlanması faydalı olabilir.

- Öğrencilerin ana fikir ile konu, tahmin ve çıkarım stratejisi, karşılaştırma ile kıyaslama, sebep- sonuç türü metinlerle problem- çözüm türü metinler gibi birbirine benzer kavram ve süreçleri karıştırdığı görülmüştür. Karıştırılan kavramların düzeltilebilmesi için tespit edilmesi, detaylı açıklanması, örneklerle desteklenmesi, sık sık hatırlatılması, ezberden uzaklaşarak öğrenimin sürece yayılması, bu kavramlara farklı derslerde veya olaylarda yer verilerek yeni bağlantılar kurulması ve öğrencilerin ön bilgilerinin desteklenmesi sağlanabilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışma Türkçe dersi odağında gerçekleştirilmiştir. Strateji kullanımının diğer derslerde de etkili olduğu bilindiği için Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerde ve farklı disiplinlerde strateji öğretimi gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilen uygulamalar ve tercih edilen disiplin çerçevesinde stratejilerin farklı konulara veya durumlara etkileri irdelenebilir.
- Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli ile gerçekleştirilen doğrudan strateji öğretiminin transaksiyonel model veya örtük model gibi yöntemlerle öğretimi denenebilir. Hatta farklı modellerle gerçekleştirilen strateji eğitiminin avantajları ve dezavantajları karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada literatürde yer alan deneysel, nitel ve karma desenlere alternatif olarak eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasının doğası gereği uygulama ve iyileştirmeye odaklanılmıştır. Başka çalışmalarda strateji öğretim süreci başka desenlerle yeniden tasarlanabilir.

- Okuduğunu anlama stratejilerinden metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma ve özetleme stratejileri ele alınmıştır. Araştırmacılar başka stratejilerin öğretim sürecini ele alabilir. Ayrıca kullanılan stratejilerin birbirine nazaran üstün veya zayıf yönlerine odaklanılan çalışmalar tasarlanabilir.
- Bu çalışmada strateji çemberleri öğrenilen stratejilerin bağımsız kullanımını gözlemlemek amacıyla kullanılmıştır. Strateji çemberleri strateji öğretiminin başından sonuna özel bir öğretim metodu olarak denenebilir.
- Resimli çocuk kitapları kullanılarak okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim sürecine ve strateji kullanımının gelişimine odaklanılmıştır. Resimli çocuk kitapları kullanılarak dinleme, konuşma ve yazma stratejilerinin öğretimi üzerine çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca resimli çocuk kitapları kullanılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuma veya diğer dil becerileriyle ilgili değişkenler üzerine etkilerini test etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Örneğin resimli çocuk kitapları kullanılarak gerçekleştirilen anlama stratejileri öğretiminin öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşmayla ilgili becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Boylamsal çalışmalar tasarlanarak strateji öğretim sürecinden geçen öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları ya da strateji kullanım durumlarını gözlemeye yönelik takip çalışmaları yürütülebilir.
- Strateji öğretimine dikkat çekici ve otantik etkinliklerle başlamanın öğrencilerin motivasyonunu ve derse aktif katılımını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca görsel unsurların kullanımı strateji öğretimini kolaylaştırmış ve kalıcılığı sağlamıştır. Strateji öğretim sürecinde kullanılabilecek materyallerin, etkinliklerin ve görsel unsurların tasarlanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada öğrencilerin farklı yer ve zamanlarda, farklı amaçlarla ve hiç kimsenin yönlendirmesi olmaksızın özgün okumalarında strateji kullanımı gerçekleştirdiği

görülmüştür. Bu gibi strateji kullanımlarının tespitine veya geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Farklı bir bakış açısı katması bakımından bu sürece aile katılımı sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Abd Ali, Z., Bashar, A., & Khonamri, F. (2023). The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension among the Iraqi female students. *Res Militaris*, 13(1), 768-782. <https://resmilitaris.net/index.php/resmilitaris/article/view/1292> sayfasından erişilmiştir.
- Adler, C. R. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. (pp. 69-90). New York: Routledge.
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>.
- Ahmadi, M. R., & Pourhoseini-Gilakjani, A. (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on english reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053-2060. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.10.2053-2060>
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1077125> sayfasından erişilmiştir.

- Aisyah, S., Yarmi, G., & Bintoro, T. (2018). Pendekatan Whole Language dalam Pengembangan Kemampuan Membaca Permulaan Siswa Sekolah Dasar. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan*, 160–163.
- Aisyah, S., Yarmi, G., Sumantri, M. S., & Iasha, V. (2020). Beginning reading ability through a whole language approach in elementary schools. *Basicedu Journal*, 4(3), 637–643. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v4i3.393>.
- Ajideh, P., & Pouralvar, K. (2018). Investigating the relationship between learning styles and esp reading strategies in academic setting. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(3), 156-164. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.3p.156>
- Akbaşlı, S., Şahin, M., & Yaykiran, Z. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108–121.
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S. & Kurt, Y. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 97-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/29693/319596> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2018). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 283-307. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/37573/348296> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, N. (2011a). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-76. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36191/406890#article_cite sayfasından erişilmiştir.

- Akkaya, N. (2011b). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25121/265271> sayfasından erişilmiştir.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6736/90561> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10361/126837> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/553622> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2013). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (14.Bs.). Ankara: Pegem.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208530#article_cite sayfasından erişilmiştir.

- Al Khaiyali, A.T. (2014). *Exploring the use of children's picture books to explicitly teach reading comprehension strategies in Libyan EFL classrooms*. (Doktora tezi). <http://hdl.handle.net/2376/5118> sayfasından erişilmiştir.
- Alavi, S., & Ganjabi, M. (2008). The relationship between metacognitive and cognitive strategies and reading comprehension in second language learning. In M. Shaughnessy, M. Veenman, C. & Kleyn-Kennedy (Eds.). *Meta-cognition: A recent review of research, theory and perspectives* (pp. 207-220). New York: Nova Science.
- Albright, L.A. (2002). Bringing the ice maiden to life: Engaging adolescents in learning through picture book read-alouds in content areas. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(5), 418-428.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (s. 3-46). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Alexander, T., & Blue, E. (2010). The effectiveness of using picture books with adolescent students in inclusive social studies instruction. *National Social Science Journal*, 34(1), 1-10.
- Alhaddad, A. S. (2014). Jordanian literacy education: Should whole language be implemented?. *European Scientific Journal*, 10(8), 409-418.
- Alharbi, F. (2015). Writing for learning to improve students' comprehension at the college level. *English Language Teaching*, 8(5), 222-234. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075302> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338.
- Almasi, J. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York, NY: The Guilford.

- Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic processes in reading, (2nd ed.)* New York, NY: Guilford.
- Altun, H. (2022). *Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Alvermann, D., Swafford, J., & Montero, M.K. (2004). *Content area literacy instruction for the elementary grades*. Boston: Pearson Education.
- Amani, F. (2017). *The relationship between students' metacognitive strategy and their reading achievement (A Correlational Study at the Fifth Semester Students of Department of English Education in the Academic Year 2017/2018 UIN Syarif Hidayatullah Jakarta)*. (Lisans tezi), <https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/36828> sayfasından erişilmiştir.
- Amir, A., Hasanuddin, W. S., & Atmazaki. (2019). The contributions of reading strategies and reading frequencies toward students' reading comprehension skill in higher education. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(6), 593–597. <http://dx.doi.org/10.35940/ijeat.F1105.0986S319>
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8598/107014> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, M. C., & Thiede, K. W. (2008). Why do delayed summaries improve metacomprehension accuracy? *Acta Psychologica*, 128(1), 110-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.10.006>

- Anderson, N. A. (2010). *Elementary children's literature: infancy through age 13*. USA: Pearson Education.
- Anderson, N. J. (2004). Metacognitive reading strategy awareness of ESL and EFL learners. *The CATESOL Journal*, 16(1), 11-27. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ16_anderson.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. In R. Anderson, R. Spiro & M. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-432). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-Rubrics-To-Promote-Thinking-and-Learning.-Andrade/8ea5836dc2c3b476d2fbc7eafc541a03f5b8060d> sayfasından erişilmiştir.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520–537. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797669.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2010). A study thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64, 226-234. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.64.4.1>
- Arieli, D., Friedman, V. J., & Agbaria, K. (2009). The paradox of participation in action research. *Action research*, 7(3), 263-290. <http://dx.doi.org/10.1177/147675030933367>

- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London:Routledge.
- Aslan, A. (2006a). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, C. (2006b). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: Directions from research. *Teacher Librarians*, 29(4), 55-57. <https://link.gale.com/apps/doc/A85916826/AONE?u=anon~46196a50&sid=google Scholar&id=65215b8d> sayfasından erişilmiştir.
- Atar, P. Y., Sofian, S., & Bunau, E. (2020). The use of pictures book improving students reading comprehension. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK)*, 10(6), 1-9.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132.

erişilmiştir.

Atkins, J. G. (2013). *The effect of explicit teaching of comprehension strategies on reading comprehension in elementary school.* (Doktora tezi).

<https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.

Aulina, C. N., & Rezania, V. (2013). *Metode whole language untuk pembelajaran bahasa pada anak TK.* Pendidikan Usia Dini.

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2012). A Scandinavian view on the aesthetics as a learning media. *Journal of Modern Education Review*, 2(2), 90–101.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534459.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Ausubel, P. D. (2002). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view.* New York: Springer Science+Business Media B.V.

Babashamasi, P., Kotamjani, S. S., & Noordin, N. (2022). The effect of explicit training of metacognitive reading strategies on online reading comprehension. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (8), 246-261.

<https://dx.doi.org/10.24093/awej/call8.17>

Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Barnard, R., Harley, B., Graziella, P., & Tom, R. (1980). Reading strategies. In C. Guiseppina (Ed.), *Reading a foreign language* (pp. 400-415). Milan: Franco Angeli.

Barnett, M. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.

- Barton, J., & Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 57(4), 334-347. <https://www.jstor.org/stable/20205369> sayfasından erişilmiştir.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Education and Science*, 39(176), 457-466. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693>
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-318. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1354> sayfasından erişilmiştir.
- Baz, B. (2023). *Akıcı okuma ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki yapısal ilişkinin sırasal olarak incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bećirovic, S., Brdarević-Čeljo, A., & Sinanović, J. (2017). The use of metacognitive reading strategies among students at International Burch University: A case study. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 645–655. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2017.4.645>
- Beck, S., & J. L. Condry. (2017). Instructional principles used to teach critical comprehension skills to a grade 4 learner. *Reading and Writing*, 8(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v8i1.149>

- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219410371677>
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler, *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36199/407083> sayfasından erişilmiştir.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196496?publisher=jcer> sayfasından erişilmiştir.
- Blair, T. R., Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432–438. <http://dx.doi.org/10.1598/rt.60.5.3>
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension. Where we’ve been and where we’re going. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (pp. 19–37). New York: The Guilford.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L. B. Gambrell, L.M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best Practices in literacy instruction* (pp. 220-242). New York, NY: Guilford.
- Block, C. C., Rodgers, L. L., & Johnson, R. B. (2004). *Comprehension process instruction*. New York: Guilford.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem.

- Blum, H. T., Lipsett, L. R., & Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education, 23*(2), 99-108.
- Boardman, A. G., Boelé, A. L., & Klingner, J. K. (2017). Strategy instruction shifts teacher and student interactions during text-based discussions. *Reading Research Quarterly, 53*(2), 175–195. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.191>
- Bogaerds-Hazenberg S. T. M., Evers-Vermeul J., & van den Bergh H. (2020). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly, 56*(3), 435–462. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.311>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitatif research for education (An introduction to theories and methods)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bohaty, J.J. (2015). *The effects of expository text structure instruction on the reading outcomes of 4th and 5th graders experiencing reading difficulties*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Bouchamma, Y., Poulin, V., & Ruel, C. (2014). Impact of reading strategy use on girls' and boys' achievement. *Reading Psychology, 35*(4), 312-331. <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2012.724043>
- Bouknify, M. (2023). Importance of metacognitive strategies in enhancing reading comprehension skills. *Journal of Education in Black Sea Region, 8*(2), 41-51. <http://dx.doi.org/10.31578/jrebs.v8i2.291>
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher, 61*(1), 70–77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ774540> sayfasından erişilmiştir.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama*

- becerisini geliştirmeye etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.*
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy.
- Brassel, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Braxton, D. M. (2009). *The effect of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth- and fifth grade students in an urban, title school I. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.*
- Brevik, L. M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction?, *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.002>
- Brevik, L. M. (2015). *How teachers teach and readers read. Developing reading comprehension in English in Norwegian upper secondary school. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.*
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literaturereview, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <http://dx.doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An integrative approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education, Inc.
- Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 61(7), 538–547. <http://dx.doi.org/10.1598/rt.61.7.3>

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözölü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Buehl, D. (2009). *Classroom strategies for interactive learning* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Burke, A. & Peterson, S. (2007). A multidisciplinary approach to literacy through picture books and drama. *English Journal*, 96 (3), 74-79. <http://dx.doi.org/10.2307/30047299>
- Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1988). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cain, K., Compton, D. L., & Parrila, R. K. (2017). *Theories of reading development*. (Studies in written language and literacy; Vol. 15). Amsterdam: John Benjamins. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000tww&AN=1572178&lang=tr&site=eds-live&authptype=ip,uid> sayfasından erişilmiştir.
- Caldwell, J. A. (2008). *Comprehension assessment: A classroom guide*. New York: Guilford.
- Callow, J. (2020) Visual and verbal intersections in picture books – multimodal assessment for middle years students, *Language and Education*, 34(2), 115-134. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2019.1689996>
- Campbell, J. B. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.

- Cao, Y., & Kim, Y. G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review*, 32, 1-44.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100375>
- Carnahan R. C., & Williamson, P. S. (2013). Does compare-contrast text structure help students with autism spectrum disorder comprehend science text. *Council for Exceptional Children*, 79 (3), 347-363.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26.
- Carr, K. S., Buchanan, D., Wentz, J., Weiss, M., & Brant, K. (2001). Not just for primary grades. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(2), 146-152.
<https://www.jstor.org/stable/40014720> sayfasından erişilmiştir.
- Carter, C. E. (2011). *Mindscales: critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
<http://dx.doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H.W., Hogan, T.P., & Adlof, S.M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 23-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. (Doktora tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cavkaytar, S. (2018). Tüm dil yaklaşımı (whole language). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (97-102). Ankara: Grafiker.
- Cekiso, M. (2017). Teachers' perceptions of reading instruction in selected primary schools in the Eastern Cape, *Reading & Writing* 8(1), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.4102/rw.v8i1.158>

- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth grade slump. *American Educator*, 27(1), 14-15.
- Chandler, D., & Torbert, B. (2003). Transforming inquiry and action: Interweaving 27 flavors of action research. *Action Research*, 1(2), 25-44.
- Chatman, T. (2015). *Effective comprehension instructional strategies for improving the reading levels of students with learning disabilities*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, L.C., Cheng, J. C., & Chou, M. J. (2016). Literacy development in preschool children: A whole language curriculum. *European Journal of Language Studies*, 3(1), 24-49.
- Chou, M. H. (2017). Modelling the relationship among prior english level, self-efficacy, critical thinking, and strategies in reading performance, *The Journal of Asia TEFL* 14(3), 380-397. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.3.1.380>
- Chou, M. H. (2022). Using literature circles to teach graded readers in English: an investigation into reading performance and strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 144-163. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2021.1885412>
- Chowdhury, F. (2019). Application of rubrics in the classroom: a vital tool for improvement in assessment, feedback and learning. *International Education Studies*. 12(1), 61-68. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v12n1p61>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: Examining child X instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682-698. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.682>
- Correia, M. G., & Bleicher, R. E. (2008). Making connections to teach reflection. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 41-49.

- Costello, B., & Kolodziej, N. (2006). A middle school teacher's guide for selecting picture books. *Middle School Journal*, 38(1), 27-33. <http://dx.doi.org/10.1080/00940771.2006.11461562>
- Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19399/206149> sayfasından erişilmiştir.
- Cox, B. (1997). The rediscovery of the active learner in adaptive contexts: A developmental-historical analysis of transfer of training. *Educational Psychologist*, 32, 41-55.
- Creswell, J.W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: EDAM.
- Culham, R., & Coutu, R. (2008). *Using picture books to teaching writing with traits*. New York: Scholastic, Inc.
- Çakıcı, D., & Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 11-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49106/626651> sayfasından erişilmiştir.
- Çayır Alihanoglu, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., & Keleş, E., (2001, Haziran). *Sertifika öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeyleri*. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73992> sayfasından erişilmiştir.
- Çıkrıkçı, S. S. (2008), İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141(19), 19-35. http://dx.doi.org/10.1501/Dilder_00000000096
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin & E. Boz (Eds.). *Türkçenin Çağdaş Sorunları* içinde (s.77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çitil M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dahl, K. L., & Scharer, P. L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research, *Reading Teacher*. 53(7), 584–594. <https://eric.ed.gov/?id=EJ604656> sayfasından erişilmiştir.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.
- Dardjito, H. (2019). Students' metacognitive reading awareness and academic English reading comprehension in EFL context. *International Journal of Instruction*, 12(4), 611–624. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12439a>
- Davis, F. B. (1942). Two new measures of reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 33(5), 365–372.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 531-559. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158668>

- Dedeoğlu, H., & Kardaş, N. (2013). İlkokullarda kitap paylaşımı ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 20(1), 27-36.
- Deed, C., Bellhouse, B., & Johnston, G. (2007). *Using circles time to learn about stories*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deliany, Z., & Cahyono, B. Y. (2020). Metacognitive reading strategies awareness and metacognitive reading strategies use of efl university students across gender. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 421-437. <http://dx.doi.org/10.24815/siele.v7i2.17026>
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üst bilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Deng, X., & Yu, Z. (2022). A Systematic Review of Machine-Translation-Assisted Language Learning for Sustainable Education. *Sustainability*, 14(13), 7598. <http://dx.doi.org/10.3390/su14137598>
- Dennis, D. V. (2008). Are assessment data really driving middle school reading instruction? What we can learn from one student's experience. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(7), 578-587. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.7.5>
- Derince, Z. M., & Özgen, B. (2015). Eylem araştırması. F. N. Seggi & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 146-162). Ankara: Anı.

- Deshler, D. D. (2003). Intervention research and bridging the gap between research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 1(1), 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ853078> sayfasından erişilmiştir.
- Devana, T., & Agustina, A. (2019). Effect of screen text in improving students' reading rate and reading comprehension. *Jambi-English Language Teaching Journal*, 4(2), 78-79. <http://dx.doi.org/10.22437/jelt.v4i2.8071>
- Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102–126. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.44.2.1>
- Dharma, I. M. A., Sururuddin, M., Putrayasa, I. B., & Sudiana, I. N. (2023). A whole language approach to learning Indonesian language in primary schools. *Citra Bakti Educational Scientific Journal*, 10(1), 229-240. <http://dx.doi.org/10.3390/su14137598>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489-533. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Dole, J. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. B. M. Taylor, M. F. Graves & P. van den Broek (Eds.), In *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 52–69). New York: Teachers College.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drets, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347–372). New York: Routledge.

- Donohue, B. V. (2015). *Picturing meaning: The role of picture books in a fourth grade classroom* (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Doolittle, P. E., Hicks, D., Triplett, C. F., Nichols, W. D., & Young, C. A. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106–118.
- Dreher, M. J., & Gray, J. L. (2009). Compare, contrast, comprehend: using compare-contrast text structures with ELLs in K-3 classrooms. *Reading Teacher*, 63(2), 132-141.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 28-41). New York: The Guilford.
- Duke, N. K. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. J. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, N. K., & Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and writing informational texts in the primary grades: Research-based practices*. New York: Scholastic.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research, IV* (pp. 225-254). Routledge.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (s. 205–242). Newark, Delaware: International Reading Association. <http://dx.doi.org/10.1598/0872071774.10>

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1), 107-122. <http://dx.doi.org/10.1177/0022057409189001-2>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51–93). Newark: International Reading Association.
- Duman, N., & Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1) 33-55.
- Durgun, E., & Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading instruction. *Reading Research Quarterly* 14(4), 481-533. <https://www.jstor.org/stable/747260> sayfasından erişilmiştir.
- Dymock, S., (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. <https://www.jstor.org/stable/20204334> sayfasından erişilmiştir.
- Dymock, S., (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.61.2.6>
- Elboshi, A. (2021). Web-enhanced peer feedback in ESL writing classrooms a literature review. *English Language Teaching*, 14(4), 66. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v14n4p66>
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.

- Engel-Wood, T. (2023). Uses of phonics-based and whole language/balanced literacy tools in teaching reading: How does the evidence support student success in the classroom?. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(3), 67-75.
- Ensar, F. (2014). Skill education in Turkish language teaching: Gradual release of responsibility model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414. <http://dx.doi.org/10.17522/nefmed.31802>
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 111-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36198/407061> sayfasından erişilmiştir.
- Erlina, D., Mayuni, I., & Akhadiyah, S. (2016). Whole language-based English reading materials. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 46-56. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.46>
- Erman Aslanoğlu, A., & Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 25-36.
- Eroğlu, E. (2023). Özetleme stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinleri özetleme becerilerini geliştirmeye ve özetleme stratejilerini kullanmalarına etkisi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ersan, M., & Bayraktar, C. (2021). Resimli çocuk kitaplarında sembolik temsil ve kolaj. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(4), 1360-1375.
- Farrell, L., Davidson, M., Hunter, M., & Osenga, T. (2010). *The simple view of reading*. <http://www.cdl.org/articles/the-simple-view-of-reading/> sayfasından erişilmiştir.
- Fauzi, C., & Basikin. (2020). The impact of the whole language approach towards children early reading and writing in English. *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.21009/JPUD.141.07>
- Febriani, H. (2022). The effect of metacognitive strategy on students' reading comprehension of academic text. *Journal of Social Work and Science Education*, 3(3), 276-282. <http://dx.doi.org/10.52690/jswse.v3i3.388>
- Fisher, D., & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching : A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D., (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Fitri, A. W., & Ummah, L. (2022). Pengaruh pendekatan whole language terhadap kemampuan membaca permulaan pada anak usia 5-6 tahun. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 5(1), 111–116.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://psycnet.apa.org/record/1980-09388-001> <http://www.cdl.org/articles/the-simple-view-of-reading/> sayfasından erişilmiştir.
- Fletcher, J., Savage, R., & Vaughn, S. (2021). A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1249–1274. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-020-09580-8>

- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2003). Reading comprehension instruction. In Flood, J., Lapp, D., Squire, J., & Jensen, J. *Handbook of research on teaching the English language arts* (2ed Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flores, N. (2013). Undoing truth in language teaching: toward a paradigm of linguistic aesthetics. *Working Papers in Educational Linguistics*, 28(2), 1-17.
- Foegen, A., Espin, C.A., Allinder, R.M., & Markell, M.A. (2001). Translating research into practice: Preservice teachers' beliefs about curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 34, 226-236.
- Folsom, J. S. (2017). *Dialogic reading: Having a conversation about books*. <https://iowareadingresearch.org/blog/dialogic-readinghaving-a-conversation-about-books> sayfasından erişilmiştir.
- Fontenot, B. M. (2019). *The effectiveness of oral retelling as a reading comprehension strategy for elementary students with reading delays*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2010). *An introduction to language* (9th ed). USA: Cengage Learning, <https://ces.wu.ac.th/news/03/n25967.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba., ... Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*, 22(1), 15-21. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200103>

- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD. A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210-226.
- Gallavan, N. P., & Kottler, E., (2007). Eight types of graphic organizers for empowering social studies students and teachers. *Social Studies, 98*(3), 117-128.
- Gallo, G. M. (2017). *Elementary school children's literacy practices: Acquiring knowledge through multiple sources.* (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Psychology, 60*, 517-529.
- Gavelek, J., & Bresnahan, P. (2009). Ways of meaning making: Sociocultural perspectives on reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 140-176). New York, NY: Routhledge.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* USA: Pearson Education.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gentry, L. J. (2006). Comparison of the effects of training in expository text structure through annotation text marking and training in vocabulary development on reading comprehension of students going into fourth grade (Doktora tezi). <https://digital.lib.usf.edu/SFS0025739/00001> sayfasından erişilmiştir.
- Gerez-Taşgın, F. (2023). *Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilimsel ve üstbilişsel farkındalıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Gilles, C. (2006). An invitation for a special issue on whole language “The future of whole language”. *International Journal of Progressive Education*, 2(2), 43–61. <http://inased.org/ijpev2n2/gilles2.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı.
- Golden, J. (1990). *The narrative symbol in children’s literature*. New York, NY: Mouton de Gruyer.
- Goodman, K. (2005). *What’s whole in whole language 20 th anniversary edition*. Canada: RDR Books.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (2013). To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 525–557). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karaca, G., Kahraman, N. C. & Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 95-108.
- Gönen, M., & Uyanık-Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları (e-books). *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163–170.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. New York: Cambridge University.
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. London: Routledge.
- Grace Geomar, F. R., Tigrero Figueroa, M. T., Chiliquinga Burgos, D. J., & Intriago Alcivar, R. E. (2024). Plan de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior. *Universidad*,

Ciencia y Tecnología, 28(Special), 27-37.
<http://dx.doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.769>

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology* 32, 516-536.

Greenwood, C. R. (2001). Bridging the gap between research and practice in special education: Issues and implications for teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 24, 273-275.

Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 410-426.

Gritten, A. (2008). Music, language, and cognition and other essays in the aesthetics of music by kivy, peter. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 66(3), 314-317.
http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6245.2008.00311_8.x

Gu, Y. (2019). *The effects of integrated instruction on Chinese sixth graders' reading comprehension, reading motivation and strategy use in fiction reading*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.

Güldenöglü, İ. B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgım, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss.31-81). Ankara: Anı.

Gürsoy, S. E., & Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine

- etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 58-76.
<http://dx.doi.org/10.20860/ijoses.1084867>
- Hacker, D.J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699–718. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.699>
- Haling, S. N. I. (2022). The correlation between students' metacognitive strategy and their reading comprehension in higher education. *LETS: Journal of Linguistics and English Teaching Studies*, 4(1), 1-12.
- Hall, G. A. (2014). *The impact of reading comprehension strategies on the reading performance of students in the third through fifth grades*. (Doktora tezi).
<https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hapsari, A. D. (2019). Metacognitive strategy training in the teaching of reading comprehension: Is it effective in EFL classroom? *Journal of English Teaching and Learning*, 9(1). <http://riset.unisma.ac.id/index.php/LANG/article/view/5091/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students*. (Yüksek lisans tezi).
<https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Hartman, H. J. (2001). *Developing students' metacognitive knowledge and skills*. In *Metacognition in learning and instruction*. Netherlands: Springer.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.

- Hasanah, U. (2020). Key definitions of STEM education: Literature review. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 16(3), e2217. <http://dx.doi.org/10.29333/ijese/8336>
- Hasim, E., Pahrin, R., & Budiman, R. M. (2022). Improve reading ability understanding me through a whole language approach On Of class IV SDN 12 city west. *British Journal of Global Ecology and Sustainable Development*, 11, 18–27.
- Hassett, D., & Curwood, J. S. (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270-282.
- Hasyda, S., Putrayasa, I. B., & Sudiana, I. N. (2023). Integrating the whole language approach in multicultural education: developing reading comprehension skills and cross-cultural awareness in elementary school students. *Kawanua International Journal of Multicultural Studies*, 4(2), 175-184.
- Henry, R., & Simpson, C. (2001). Picture books and older readers: A match made in heaven. *Teacher Librarian*, 28(3), 23-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ628276> sayfasından erişilmiştir.
- Heuvel-Panhuizen, M., Boogaard, S., & Doig, B. (2009). Picture books stimulate the learning of Mathematics. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(3), 30-39.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75.
- Holtan, E. (2021). *Whole language versus direct phonics instruction*. (Yüksek lisans tezi). https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/45 sayfasından erişilmiştir.
- Hong-Nam, K., Leavell, A. G., & Maher, S. (2014). The relationships among reported strategy use, metacognitive awareness, and reading achievement of high school students. *Reading Psychology*, 35(8), 762-790. <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2013.807900>

- Honig, W., Diamond, L., & Gutlohn, L. (2000). *Teaching reading sourcebook for kindergarten through eighth grade*. Novato, CA: Arena Press.
- Huang, L. Y. (2014). Learning to read with the whole language approach: The teacher's view. *English Language Teaching*, 7(5), 71–77. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n5p71>
- Hudson, N., Scheff, J., Tarsha, M., & Cutting, L. E. (2016). Reading comprehension and executive function neurobiological findings. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 23-29.
- Ihtiari, K. B., Sundari, S., & Andayani, M. A. (2013). The effect of using English authentic reading materials on the eighth grade students' reading comprehension achievement at smp negeri 1 tempurejo. *Pancaran*, 2(2) 85-98.
- Immink, A. M. (2023). *The effect of modelling metacognitive strategies using explicit direct instruction on fourth grade students' metacognitive awareness and reading comprehension achievement*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *Reading*, 11(2), 150-159.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jihad, N., Nasriandi, N., & Jusriati, J. (2023). Building up students' reading comprehension through strategy using authentic materials at senior high school. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 11(2), 1031-1039.
- Jiménez-Fernández, G. (2015). Detective questions: A strategy for improving inference-making in children with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 45-50. <http://dx.doi.org/10.1177/1053451215577477>

- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Johnson, A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Ankara: Anı.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144.
- Jumiaty, A. A. (2014). Inference strategy to improve the students' literal comprehension. *Exposure Journal*, 3(2), 222-233. <https://journal.unismuh.ac.id/index.php/exposure/article/view/839> sayfasından erişilmiştir.
- Kachorsky, D., Moses, L., Serafini, F., & Hoelting, M. (2017). Meaning making with picturebooks: Young children's use of semiotic resources. *Literacy Research and Instruction*, 56(3), 231-249. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2017.1304595>
- Kamil, M. L., Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Moje, E. B. (2011). Preface Reading research in a changing era: An introduction to the Handbook of Reading Research. In M. L. Kamil, P. Afflerbach, P. D. Pearson, & E. B. Moje (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. xiii-xxvi). New York, NY: Routledge.
- Kan, A. (2007). Ödev ve projeler. H. Atılğan (Ed.) *Eğitimde ölçme de değerlendirme* içinde (ss. 269-292). Ankara: Anı.
- Kanık Uysal, P., & Ateş, S. (2020). Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777- 796.
- Kanık Uysal, P., & Pala, S. G. (2022). Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve Öğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kaptan, A. (2023). *Okuduğunu anlama stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yansımaları: Bir öğretim deneyi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). Teachers' perceptions about the efficiency of analysis and synthesis methods in teaching reading and writing of first graders. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 102-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5445/73896> sayfasından erişilmiştir.
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karakuş, N., & Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 387-404.
- Karaman, S. (2018). *Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karimi, M. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 92-103. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.1p.95>
- Kashef, S. H., Viyani, A., Ghabool, N., & Damavand, A. (2012). Examining the effect of learning-centered reading instruction on Iranian students' reading comprehension: An action research. *English Language Teaching*, 5(10), 58-63.
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kearns, D. M., & Al Ghanem, R. (2019). The role of semantic information in children's word reading: Does meaning affect readers' ability to say polysyllabic words aloud? *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 933– 956. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000316>
- Keene, E., & Zimmerman, S. (2006). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent*. Newark: International Reading Association.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. New York: Springer.
- Khoshsima, H., & Rezaeian., F. (2014). The effect of summarizing strategy on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3),134-139. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ijll.20140203.11>
- Khusniyah, N. L., & Lustyantje, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey. *Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R)*, 10(12), 202-211. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1161897> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejisinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 187-214), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1-8. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747. <https://www.jstor.org/stable/20204676> sayfasından erişilmiştir.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 396-393. <http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.433448>
- Köşker, G. (2010). *Anlamli gruplandırma stratejisinin ikinci dilde okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kragler, S., Martin, L., & Schreier, V. (2015). Investigating young children's use of reading strategies: A longitudinal study. *Reading Psychology*, 36(5), 445-472. <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2014.884031>
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310. https://readingmatrix.com/articles/april_2011/iwai.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kung, L. Y., & Aziz, A. A. (2020). Action research on metacognitive reading strategies instruction to improve reading comprehension. *International Journal of English*

Language and Literature Studies, 9(2), 86-94.

<http://dx.doi.org/10.18488/journal.23.2020.92.86.94>

Kurniawati, A. B., & Sumantri, M. S. (2021). Development of whole language-bases instructional models to improve commencement literacy skills. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 4447- 4460. <http://dx.doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.8431>

Kuru, İ., & Güneş, B. (2005). Lise 2. sınıf öğrencilerinin kuvvet konusundaki kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2), 1-17.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada “tahmin etme” stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 1(1). 47-63.

Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>

Kümmerling- Meibauer, B. (2018). *The Routledge companion to picture books*. London; New York: Routledge.

Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. *Always learning: Pearson research report*, 24, 1-40.

Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.

Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension', *Educational Research*, 51(1), 77- 95.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563–575.
- Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2002). StrategyInstruction from a Sociocognitive Perspective., *Reading Psychology*. 23, 127-143.
- Reid, R., & Lienemann T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford.
- Lin, F. (2006). *Action research on whole language philosophy application to grade-1 students' writing teaching*. (Yüksek lisans tezi).
<https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Lin, L. C., & Yun, W. Y. (2016). A think-aloud study of strategy use by EFL college readers reading Chinese and English texts. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 286-306. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12012>
- Ling, P. (2012). The “whole language” theory and its application to the teaching of English reading. *English Language Teaching*, 5(3), 147–152.
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n3p147>.
- Lipson, M. (2007). *Teaching reading beyond the primary grades: A blueprint for helping intermediate students develop the skills they need to comprehend the texts they read*, Woodlands, CA; Scholastic.
- Little, M. E., & Houston, D. (2003). Research into practice through professional development. *Remedial and Special Education*, 24, 75-87.
- Lynch, J. S., & van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children’s on-and off-line inferences about characters’ goals. *Cognitive Development*, 22(3), 323–340. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.02.002>
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2019). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction. A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212.
<http://dx.doi.org/10.1002/rrq.231>

- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Reading strategies versus reading skills: Two faces of the same coin. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 817–821. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.205>
- Mantei, J., & Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 76-92. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2217&context=sspapers> sayfasından erişilmiştir.
- Manurung, S., Ariyanti, A., Yana, D., Sinaga, J. B., & Adam, A. (2023). The correlation between reading strategies and reading comprehension. *Cahaya Pendidikan*, 9(2), 221-231.
- Marcell, B. (2007). Traffic light reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher*, 60(8), 778-781. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.60.8.8>
- Marsh, E. E., & Dumas White, M. (2003). A taxonomy of relationships between images and text. *Journal of Documentation*, 59(6), 647-672. <http://dx.doi.org/10.1108/00220410310506303>
- Martinec, R., & Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337-3.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Martinez, M., & Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: An investigation of literary elements in picture books. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 323-343. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2012.695856>
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Arslan, M. (2014). Comparison of sentence analysis and phonics-based sentence methods in reading-writing in the light of teachers opinions (sample of Tokat province). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(28), 481-481. <http://dx.doi.org/10.9761/jasss2436>

- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 230-239. <http://dx.doi.org/10.1111/0938-8982.00023>
- McClintock, D., Ison, R., & Armson, R. (2003). Metaphors for reflecting on research practice: Researching with people. *Journal of Environmental Planning and Management*, 46(5), 715-731. <http://dx.doi.org/10.1080/0964056032000138454>
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640500319065>
- McIntyre, E., Jones, D., Powers, S., Newsome, F., Petrosko, J., Powell, R., & Bright, K. (2005). Supplemental instruction in early reading: Does it matter for struggling readers? *Journal of Educational Research*, 99(2), 99-107.
- McKee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 1-14. [https://link.springer.com/article/sayfasından erişilmiştir](https://link.springer.com/article/sayfasından%20erişilmiştir).
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-Aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school secondlanguage classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51(2), 136-147. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.2.5>
- McKown, B., & Barnett, C. (2007). Improving reading comprehension through higher-order thinking skills, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496222.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self explanation reading training. *Discourse Processes*, 38(1), 1-30. http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp3801_1
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, intervention, and technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McVee, M. B., Shanahan, L. E., Hayden, H. E., Boyd, F. B., Pearson, P. D., & Reichenberg, J. S. (2018). *Video pedagogy in action: Critical reflective inquiry using the gradual release of responsibility model*. New York, NY: Routledge.
- Mekheimer, M. A. A. G. (2011). The impact of using videos on whole language learning in EFL context. *Arab World English Journal*, 2(2), 5–39.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators*. London: Sage.
- Meyer, B. J. F., (2003). Text coherence and readability. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 204-224.
- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141–159. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.141>
- Meyer, B. J. F., Theodorou, E., Brezinski, K. L., Middlemiss, W., McDougall, J., & Barlett, B. J. (2002). Effects of structure strategy instruction delivered to fifth-grade children using the Internet with and without the aid of older adult tutors. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 486 – 519. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.486>
- Meyer, B. J. F., Wijekumar, K., & Lei, P. (2018). Comparative signaling generated for expository texts by 4th–8th graders: variations by text structure, strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(9), 1937–1968. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-018-9871-4>

- Meyer, B. J. F., Wijekumar, K. K., & Lin, Y. C. (2011). Individualizing a web-based structure strategy intervention for fifth graders' comprehension of nonfiction. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 140–168. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021606>
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland, ME: Stenhouse
- Miller, M., & Veatch, N. (2010). Teaching literacy in context: Choosing and using instructional strategies. *The Reading Teacher*, 64(3), 154-165. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.64.3.1>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1- 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. UK: Pearson Education Limited.
- Moats, L. (2007). *Whole language high jinks: how to tell when “Scientifically-based reading instruction” isn’t*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.
- Mojared, S., Shabano, S., & Ahmadigatab, T. (2013). Studying the effects of teaching cognitive and metacognitive strategies on self-efficacy and goal-selecting of orphang girl students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 1716 – 1721. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.019>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. Chicago: American Library Association.

- Morrison, V., & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.63.2.2>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81. <http://dx.doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Moss, J. F. (2016). *Literature, literacy and comprehension strategies in the elementary school*. NCTE. <https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/29900chap01x.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Muhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N., & Wajdi, M. B. N. (2020). The effect of metacognitive strategies implementation on students' reading comprehension achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847–862. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2020.13257a>
- Murza, K. A., Montemurro, A., Schwartz, J. B., Nye, C., Borokhovski, E. (2010). *Protocol story grammar instruction to improve narrative comprehension and production in preschool through secondary students*. The Campbell Collaboration. www.campbellcollaboration.org sayfasından erişilmiştir.
- Muzaki, F. I. (2023). A Conceptual Review of Learning Resources on Whole Language Teaching in Elementary Schools. *Journal of Learning and Educational Policy (JLEP)*, 3(03), 26-36. <http://dx.doi.org/10.55529/jlep.33.26.36>
- Nash, D. S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63. <http://dx.doi.org/10.1080/10790195.2010.10850330>
- 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*.

<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

sayfasından erişilmiştir.

Nespeca, S., & Reeve, J. (2003). *Picture plus: 100 extension activities in art, drama, music, math, & science*. New York, NY: American Library Association.

Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content- area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98–117. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>

Ngeno, C. L., Natade, J.L., & Wanami, S. (2019). Effects of students' comprehension skills on solving mathematical word problems. *European Journal of Education Studies*, 6(5), 249–262.

Nguyen, C. H., & Phung, V. T. (2021). The relationships between metacognition and reading strategies: The case of English-Majored students at a private university in Vietnam. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1561-1578. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1561>

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239. <https://link.springer.com/article/10.1023/a:1026426902123> sayfasından erişilmiştir.

Nirwana, N. (2015). Peningkatan Kemampuan Membaca Cepat Melalui Pendekatan Whole Language pada Siswa Kelas VI SD Negeri 246 Bulu-Bulu Kecamatan Tonra Kabupaten Bone. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, Dan Sastra*, 1(1), 79-94. <http://dx.doi.org/10.30605/onoma.2015.248>

Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Noviana, R., Joharman, J., & Chamdani, M. (2020). The effect of reading comprehension skills on the ability of solving word problems to fourth grade students of public elementary schools in Alian Subdistrict in academic year of 2019/2020. *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 8(3), 417–422. <http://dx.doi.org/10.20961/jkc.v8i3.44352>
- O'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> sayfasından erişilmiştir.
- O'Malley, M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35(1), 21-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional “High-Stakes” measures of high school students’ science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161–196. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831206298171>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children’s difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59. <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/5.1.51>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children’s reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies* (pp. 47-73). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçe’de okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oladele, A. O., & Oladele, I. T. (2016). Effectiveness of collaborative strategic reading and whole language approach on reading comprehension performance of children with learning disabilities in Oyo State Nigeria Adetoun, *International Journal on*

- Language Literature and Culture in Education*, 3(1), 1–24.
<http://dx.doi.org/10.1515/llce-2016-0001>
- Olusegun, B. S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66–70.
<http://dx.doi.org/10.9790/7388-05616670>
- Ortiz, L. B. P. (2023). *Instructing English learners in metacognitive strategies: A metacognitive approach to enhance reading comprehension*, (Doktora tezi).
<https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Ortlieb, E. (2013). Using anticipatory reading guides to improve elementary students' comprehension. *International Journal of Instruction*, 6(2), 145-162.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eiji/issue/5137/70006> sayfasından erişilmiştir.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Örs, H. (2022). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirme ve kitap okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarı yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/182999> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2018). Effect of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2199-2209. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061018>
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Doktora tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/45794/472195> sayfasından erişilmiştir.
- Özenç, E. G., Orhan-Karsak, H. G., & Özenç, M. (2021). The effects of speaking instruction via whole language approach collaborative instructional design on pre-service teachers' speaking anxiety and speaking self-efficacy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 149–168. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/529/234> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208291> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, N. (2022). A pedagogy of metacognition for reading classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 162-172. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.162>
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pakzadian, M., & Rasekh, A. (2012). The effects of using summarization strategies on Iranian EFL learners' reading comprehension. *English Linguistic Research*, 1(1), 118-125. <http://dx.doi.org/10.5539/elr.v1n1p118>
- Palincsar, A.S., Brown, A.L. & Campione, J.C. (1993). Dialogues among communities of first grade learners. In E. Foreman, N. Minnick & A. Stone (Eds.), *The institutional and social context of mind: New directions in Vygotskian theory and research* (pp. 43–57). Oxford: OUP.

- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ791532.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Papatga, E., & Ersoy, A. (2016). Improving reading comprehension skills through the SCRATCH program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 124-150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126664.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.58.3.5>
- Paris, S. G., & Stahl, S. A. (Eds.). (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. London: Routledge.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixon, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316. [http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609–640). New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds.) Ankara: Pegem.
- Pearson, P. D. (2004). The reading wars. *Educational Policy*, 18(1), 216-252. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904803260041>
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E Israel, & G. G. Duffy (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*,

- 88(2), 151-165. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461530> sayfasından erişilmiştir.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israeli (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 12–56). New York: The Guilford.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344. [http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Petrilli, M. J. (2020). Put "whole language" on trial: The case against reading instruction that leads to illiteracy. *Education Next*, 20(2), 86-88. <https://link.gale.com/apps/doc/A618692713/AONE> sayfasından erişilmiştir.
- Phadung, M., Suksakulchai, S., & Kaewprapan, W. (2016). Interactive whole language e-story for early literacy development in ethnic minority children. *Education and Information Technologies*, 21(2), 249–263. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-014-9318-8>
- Phala, T. A., & Hugo, A. (2022). Difficulties in teaching grade 3 learners with reading problems in full-service schools in South Africa. *African Journal of Disability*, 11, 1- 9. <http://dx.doi.org/10.4102/ajod.v11i0.906>
- Philbrick, A. (2009). Metacognitive strategy instruction and social studies content: A winning combination. *Journal of Content Area Reading*, 8, 55-85.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership Learning*, 10(16), 56-75. <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/616> sayfasından erişilmiştir.

- Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A content analysis*. (Doktora tezi).
<https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Pilonieta, P. (2017). First- and second-grade urban students' path to comprehension strategy use: A practitioner's framework. *Reading Psychology*, 38(4), 369-389.
<http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2016.1278415>
- Pilonieta P., Hathaway J., Medina A., & Casto A. (2019). The impact of explicit comprehension strategy instruction on first- and second-grade at-risk students. *The Journal of Education*, 199(3), 128-141.
<http://dx.doi.org/10.1177/0022057419854346>
- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Understanding words, understanding numbers: An exploration of the mathematical profiles of poor comprehenders. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 255-268.
<http://dx.doi.org/10.1348/000709909X477251>
- Pirc, T., & Pečjak, S. (2018). Differences in the effects of summarizing skills training by 4th grade students, *Studia Psychologica*, 60(4), 245-258.
<http://dx.doi.org/10.21909/sp.2018.04.765>
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993-1038. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00663.x>
- Pratt, S. M., & Urbanowski, M. (2016). Teaching early readers to self-monitor and self-correct. *The Reading Teacher*, 69(5), 559-567. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1443>
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 545-561). Mahwah: Erlbaum.

- Pressley, M. (2002a). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup and S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-272). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. (2002b). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (2nd ed.)*. New York: The Guilford.
- Pressley, M., & Hilden, K. R. (2006). Cognitive strategies: Production deficiencies and successful strategy instruction everywhere. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 2, Cognition, perception, and language* (pp. 551–556). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pressley, M., Schuder, T., Bergman, J. L., & El-Dinary, P. B. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology*, 84(2), 231-246. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.2.231>
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning english as a foreign language: An overview. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 31, 73–81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.019>
- Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276–279. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x>
- Rastegar, M., Mehrabi Kermani, E., & Khabir, M. (2017). The Relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(2), 65–74. <http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: a review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-83.

- Read, S., Reutzel, D., & Fawson, P., (2008). Do you want to know what i learned? Using informational trade books as models to teach text structure. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 213-219.
- Reese, D. (2008). Indigenizing children's literature. *Journal of Language and Literacy Education*, 4(2), 59–72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068184> sayfasından erişilmiştir.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2013). *The essentials of teaching children to read: What every teacher should know!* (3rd ed.). Pearson Education.
- Reyna-Barron, E. (2016). *An analysis of the comprehension instruction and reading comprehension and vocabulary strategies used by teachers to facilitate students' ability to understand text.* (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/analysis-comprehension-instruction-reading/docview/1826023738/se-2> sayfasından erişilmiştir.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching.* Newyork: Cambridge University.
- Rieckhoff, B. S. (1997). *An assessment of current practices in reading comprehension instruction.* (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. European. *Journal of Psychology of Education*, 18(1), 75-86. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173605> sayfasından erişilmiştir.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery based learning: Improved elementary students reading comprehension with drama techniques, *The Journal Of Educational Research*, 94(1), 55-63. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work.* Carbondale: Southern Illinois University.

- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1363–1398). Newark: International Reading Association,
- Ryan, H., & Goodman, D. (2016). Whole language and the fight for public education in the us. *English in Education*, 50(1), 60-71. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/17548845.2016.11912558> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Salmeron, L., Canas, J.J., Kintsch, W., & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, 40(3), 171-191. http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp4003_1
- Samarajeewa, C. A. (2023). Metacognition in reading comprehension. *Globus: Journal of Progressive Education*, 13(2), 38-46. <http://dx.doi.org/10.46360/globus.edu.220232005>
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that affect the reading comprehension of secondary students with disabilities*. (Doktora tezi). <http://search.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Sari, E. I. (2021). Upaya meningkatkan kemampuan membaca menggunakan pendekatan whole language. *Jurnal Educatio*, 7(4), 1978-1984. <http://dx.doi.org/10.31949/educatio.v7i4.1746>
- Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4-12: 1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369–390. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219413504995>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York: Guilford.

- Scharlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.62.1.3>
- Schellings, G., Aarnoutse, C., & Leeuwe, J. (2006). Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16(6), 549-568. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.10.004>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Seidenberg, M. (2013). The Science of reading and its educational implications. *Language Learning and Development*, 9(4), 331-360. <http://dx.doi.org/10.1080/15475441.2013.812017>
- Semercioğlu, M. S. (2018). *İşbirlikçi stratejik okuma (CSR) modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Septiyana, L., Safitri, A., Aminatun, D., & Muliayah, P. (2021). The correlation between efl learners' cohesion and their reading comprehension. *Journal of Research on Language Education*, 2(2), 68-74. <https://ejurnal.teknokrat.ac.id/> sayfasından erişilmiştir.
- Serafini, F. (2004). *Lessons in comprehension: Explicit instruction in the reading workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Serafini, F. (2012a). Taking full advantage of children's literature. *The Reading Teacher*, 65(7), 457-459. <http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01067>
- Serafini, F. (2012b). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, 19(1), 26-32.
- Serafini, F. (2015). Paths to interpretation: developing students' interpretive repertoires. *Language and Literacy*, 17(3), 118-133. <http://dx.doi.org/10.20360/G2459V>.
- Sevim, O., Karabulut, A., & Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1066-1080.

- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. whatworks.ed.gov/publications/practiceguides sayfasından erişilmiştir.
- Shepard, L. A. (2010). What the marketplace has brought us: Item-by- item teaching with little instructional insight. *Peabody Journal of Education*, 85(2), 246–257. <http://dx.doi.org/10.1080/01619561003708445>
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18), 103-121. <http://dx.doi.org/10.7275/bh4d-me80>
- Simonsen, S. (2004). Identifying and teaching text structures in content area classrooms. In D. Lapp, J. Flood & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning* (pp. 59 – 75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1), 1-23. <https://www.asian-efl-journal.com/articles/singhal/> sayfasından erişilmiştir.
- Singleton, S. M., & Filce, H. G. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(2), 110. <http://dx.doi.org/10.1177/0040059915605799>
- Sipe, L. R. (2002, February). Talking back and taking over: Young children’s expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483. <https://www.jstor.org/stable/20205086> sayfasından erişilmiştir.
- Sipe, L. R. (2008a). *Storytime: Young children’s literary understanding in the classroom*. NY: Teachers College.

- Sipe L. R. (2008b). Learning from illustrations in picturebooks. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills* (pp. 131-148), Canada: Corwin.
- Slinger, E. L. (1981). *A systematic observation of the extend to which students in secondary content area classrooms are given instruction in reading assigned material*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/pqdtglobal?accountid=25247> sayfasından erişilmiştir.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133–169. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543071001133>
- Soden, B., Christopher, M. E., Hulslander, J., Olson, R. K., Cutting, L., Keenan, J. M., ... & Petrill, S. A. (2015). Longitudinal stability in reading comprehension is largely heritable from grades 1 to 6. *PloS One*, 10(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0113807>
- Soğancı, S. (2023). *Öğrenme güçlüğünde okuduğunu anlamaya etki eden strateji kullanımı ve dil becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Solari, E. J., Grimm, R., McIntyre, N. S., Swain-Lerro, L., Zajic, M., & Mundy, P. C. (2017). The relation between text reading fluency and reading comprehension for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, 8-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.002>
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/73282/1166921> sayfasından erişilmiştir.

- Stahl, K. A. D. (2004). Proof, practice and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 57(7), 598–609. <https://www.jstor.org/stable/20205406> sayfasından erişilmiştir.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115-151. <https://www.jstor.org/stable/42900057> sayfasından erişilmiştir.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research: A Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stringer, E. T., Christensen, L. M. F., & Baldwin, S. C. (2010). *Integrating teaching, learning, and action research: enhancing instruction in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sun, H. (2022). Application of the whole language teaching method in the teaching of English vocabulary based on the multimedia environment of the internet of things. *Frontiers in Educational Research*, 5(4), 35-43. <http://dx.doi.org/10.25236/FER.2022.050408>
- Suparya, I. K. (2021). Implementasi pendekatan whole language dalam pengembangan kemampuan berbahasa anak usia dini dalam era revolusi 4.0. *Maha Widya Bhuwana: Jurnal Pendidikan, Agama Dan Budaya*, 4(2), 88–93. <http://dx.doi.org/10.55115/bhuwana.v4i2.1625>
- Susanto, H. (2020). Reading theories and reading comprehension; Review and discussed. *E-Structural*, 2(2), 153–159. <http://dx.doi.org/10.33633/es.v2i2.3231>
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka*

alanları üzerindeki etkileri. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sutiyatno, S., & Sukarno. (2019). A survey study: The correlation between metacognitive strategies and reading achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(4), 438–444. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0904.11>

Suwantharathip, O. (2015). Implementing reading strategies based on collaborative learning approach in an English class. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 91-101. <https://www.readingmatrix.com/files/12-94z2l0w6.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with ld: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532. <http://dx.doi.org/10.1177/002221949903200605>

Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. In C. C. Block, L. B., Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 17-53). New York: The Guilford.

Syahputri, D. R., & Arianti, L. (2024). A whole language approach to improving reading skills in low class primary students. *Journal of General Education Science*, 2(1), 93-98. <https://journal.berpusi.co.id/index.php/JoGEs/article/view/502> sayfasından erişilmiştir.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.

Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 273-306). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.

- Taki, Y. (2017). Effects of explicit and implicit strategy instruction on reading strategies. *松山大学論集*, 29(5), 25-48. <https://core.ac.uk/download/pdf/230512753.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tavakoli, H., (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: the case of Iranian university EFL students. *The Reading Matrix*, 14(2), 314-336. <https://shorturl.at/wzHOP> sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.
- Taylor, M. (Ed.). (2007). *Whole language teaching, whole-hearted practice: Looking back, looking forward*. New York: Peter Lang.
- Teele, S. (2004). *Overcoming barricades to reading a multiple intelligences approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Texas Reading Initiative [TRI] (2002). *Comprehension Instruction (Revised Edition)*. Austin, TX: Texas Education Agency. <https://shorturl.at/fkDLW> sayfasından erişilmiştir.
- Thiede, K. W., & Anderson, M. C. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 129-160. [http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00011-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00011-5)
- Tok, Ş. (2001). Evaluation of the methods used in reading and writing teaching. *Educational Administration Theory and Practice*, 7(26), 257-275. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10370/126924> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, Ş., & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122. <https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12483/939> sayfasından erişilmiştir.

- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazi, A. (2008). Evaluation of analysis and sound-based sentences methods for pre-reading and writing education. *Educational Administration Theory and Practice*, 53, 123-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108298> sayfasından erişilmiştir.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing product and process (3 nd. Ed.)*. Colombus, OH: Merrill/PrenticeHall.
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in Prekindergarten through grade 4 (2nd ed.)*. Upper Saddle River: Pearson.
- Toraman Turk, S., & Dudu, S. (2022). Eylem araştırması. H. Tabak, B. Aksu Dünya & F. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 265- 287). Ankara: Pegem.
- Traga-Philippakos, Z. A. (2021). Think aloud modeling: Expert and coping models in writing instruction and literacy pedagogy. *The Language and Literacy Spectrum*, 31(1), 1-28. <https://digitalcommons.buffalostate.edu/lls/vol31/iss1/1> sayfasından erişilmiştir.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, F., & Ege, P. (2003). Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 31-43. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000070
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 549-568. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10353/126778#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A., & Ülper, H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.

- Journal of Theoretical Educational Science*, 2(6), 217-241. <https://keg.aku.edu.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Urfalı-Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, E. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. Özden, M. Y. & Durdu, L., (Eds.), *Eylem Araştırması* içinde (s. 19-36). Ankara: Anı.
- Ürün, M. F. (2015). Integration of technology into language teaching: A comparative review study. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 76. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0701.09>
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Little, Brown and Company.
- Valli, L., Croninger, R.G., Chambliss, M.J., Graeber, A.O., & Buese, D. (2008). *Test driven: High-stakes accountability in elementary schools*. New York, NY: Teachers College.
- Van Den Broek, P., & Kendeou, P. (2017). Development of reading comprehension: Change and continuity in the ability to construct coherent representations. In K. Cain, D. L. Compton & R. K. Parrila (Eds.), *Theories of Reading Development* (pp. 237–308). Amsterdam: John Benjamins.
- Van der Mescht, C. R. (2023). What are we really teaching, The implications of including phonics instruction in group guided reading, *Reading & Writing* 14(1), a386. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v14i1.386>

- Van Keer H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37–70. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904322848815>
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67(1), 99–114. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290006700107>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Wagner, B.J. (1989). Whole language: Integrating the language arts and much more. *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Digest*, 47, 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313675.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, P. (2011). The effect of computer-assisted whole language instruction on Taiwanese university students' English learning reading. *English Language Teaching*, 4(4), 10–20. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v4n4p10>.
- Webb, S., Massey, D., Goggans, M., & Flajole, K. (2019). Thirty-five years of the gradual release of responsibility. Scaffolding toward complex and responsive teaching. *The Reading Teacher*, 73(1), 75-83. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1799>
- Wendaferew, D., & Damtew, A. (2023). The effect of explicit strategy instruction on students' reading comprehension performance of Ethiopian secondary *School Students. Education Research International*, 2023, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1155/2023/1894026>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

- Wijekumar, K. K., Meyer, B. J. F., & Lei, P. (2012). Large-scale randomized controlled trial with 4th graders using intelligent tutoring of the structure strategy to improve nonfiction reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 987–1013. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-012-9263-4>
- Williams, A. L., McLeod, S., & McCauley, R. J. (2010). *Interventions for speech sound disorders in children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Williams, J. P., & Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds), *Handbook of metacognition in education* (pp. 26-43). New York: Routledge.
- Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at – risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(3), 129-144. http://dx.doi.org/10.1207/s15327035ex1203_2
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. New York: John Wiley & Sons,
- Wilson, N. (2011). The heart of comprehension instruction: Metacognition. *The California Reader*, 44(3), 32-37.
- Wolfenbarger, C. D., & Sipe, L.R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent Research on Picturebooks. *Language Arts*, 83(3), 273-280. <https://shorturl.at/glFPV> sayfasından erişilmiştir.
- Wright, P., Wallace, J., & McCarthy, J. (2008). Aesthetics and experience-centered design. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 15(4), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1145/1460355.1460360>
- Yalçın, I. U. (2022). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4. sınıf*. Ankara: Özgün.
- Yalçınkaya, B. (2012). Eğitim ortamında başarının gizli etkeni: Ergonomi. *Education Sciences*, 7(2), 785-797.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19816/211968>

sayfasından

erişilmiştir.

Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies. *Reading Psychology*, 27(4), 313-343. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710600846852>

Yanılmaz, Z., Sönmez, E., & Beşir, Ş. E. (2019). Okul öncesi eğitim yapılarında ‘aktivite alanlarının’ergonomik düzenlemeler doğrultusunda tasarlanması. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 522-530. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3465>

Yardımcıel, F. (2015). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak Aysel Gürmen'in eserleri üzerinde ilettiği değerler bakımından incelemeler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(20), 229-241. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16961/177129> sayfasından erişilmiştir.

Yeşilyurt, Ş. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki yönergelere yönelik öğretici görüşleri: temel seviye. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 198-214. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.48931>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208323#article_cite sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, Y. (2010). *Türk dili anlatım türleri (1. Basım)*. İstanbul: Der.

Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 297–327). Ankara: Anı.

- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Youngs, S., & Serafini, F. (2013, Spring). Discussing picturebooks across perceptual, structural, and ideological perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 9(1), 186- 196. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008183> sayfasından erişilmiştir.
- Yükselen, A. İ. (2021). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 61-80). Ankara: Vizetek.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Zarrati, Z., Nambiar, R, M.K., & Maasum, T. N. R. (2014). The importance of text structure awareness in promoting strategic reading among EFL readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 537-544. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.073>
- Zulaikha, Z.F, Hariri, H., Rini, R., & Sowiyah, S. (2021). Analysis of vocational education curriculum in ASEAN Economic Community: A literature review. *Journal of Social, Humanity, and Education*, 1(3), 157-170. <http://dx.doi.org/10.35912/jshe.v1i3.357>
- Zwiers, J. (2010). *Building comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. Newark: International Reading Association.



EKLER



EK 1. Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı Örneği

Toplantı No: 2

Tarih: 01.12.2021

Başlangıç Saat: 20.30

Bitiş Saat: 21.30

Süre: 60 dakika

Yer: Google Meet (Online)

Katılanlar:

Tutanağı Hazırlayan: Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN

Gündem Maddeleri

- 1- Gerçekleştirilen sınıf yönetimi ve hazırlık çalışmalarına yönelik görüş paylaşımı
- 2- Araştırmanın durum tespiti bölümünde kullanılacak tutanakların belirlenmesi ve uzman görüşü süreci
- 3- Araştırmanın durum tespiti bölümünde kullanılacak tutanakların uygulama süreci
- 4- Komite toplantılarının gerçekleştiği online platformun değiştirilmesine dair görüş paylaşımı

Toplantı Konuları

- 1- Gerçekleştirilen sınıf yönetimi ve hazırlık çalışmaları sunuldu ve değerlendirildi.
- 2- Araştırmada gerçekleştirilecek olan sürece dayalı nitel değerlendirme için yapılması önerilen çalışmalar üzerinde görüşüldü.
- 3- Durum tespiti amacıyla “stratejilere dair durum tespiti tutanağı” hazırlanması kararlaştırıldı. Fikir alışverişi ve örnek paylaşım yapıldı.
- 4- Öğrencilerin değerlendirilmesi amacıyla “kontrol listesi” hazırlanması kararı alındı. Fikir alışverişi ve örnek paylaşım yapıldı.
- 5- Hazırlanan formların uzman görüşü için geçerlik komitesi üyelerine gönderilmesi ve sonrasında ihtiyaç olursa gerekli düzenlemeler için tekrar toplanılması kararı alındı.
- 6- En son olarak, formlar netleştikten sonra bir resimli çocuk kitabı ile durum tespiti çalışması yapılması hakkında konuşuldu.
- 7- Google meeting üzerinden toplantı kaydı alınması hususunda sorun yaşanması nedeniyle bundan sonraki toplantıların Zoom üzerinden gerçekleştirilmesi kararı alındı.

Okudum, onaylıyorum.

..... ..

EK 2. Video İndeksi Örneği

aşama	tarih ve video adı	süre	özet
gözlem	28.09.2021	40+35	günbeyin penceresi metni işlendi - çıkarım ve bağ kurma+ 2.derste okunan kitabı yeniden anlatma
	29.09.2021	35	fotokopi dağıtıldı. sağlıklı mert isimli metin işlendi. Örnek okuma yapıldı.
	1.10.2021	40+38	günbeyin penceresi metni üzerinden gidildi.noktalama işaretleri işlendi.+ 2.ders kasağı metni okundu. Örnek okumalarla devam etti.
	4.10.2021	38+38	sevgi bir kuştur isimli şiir okundu ve etkinlik soruları yapıldı. + 2.derste etkinlik içinde neden-sonuç içeren cümleler incelendi.
	8.10.2021	37+38	babamın elleri isimli metin okundu ve etkinlik soruları yapıldı. - Görselleştirme strj. - asyanın çıkarımı- bağlaçlar ve eş sesli kelimeler
	13.10.2021	32+38	gerçek-mecaz-terim anlamla ilgili sorular üzerinden gidildi- ye kürküm ye isimli metin okundu.
	15.10.2021	40+37	ye kürküm ye isimli metnin etkinlik soruları yapıldı - deneme sınavı düşük geldi için öğretmen kızgın- soru sorma stratj + 2.ders bilgi verici metinler-hiaye unsurları- ~~çıkarm~~ -text to text
	18.10.2021	28	ye kürküm ye isimli metnin etkinlik sorularına devam+ 2.ders dil devrimi yapıyor metnine geçildi- örnek okumalar
	19.10.2021	5+18	sınıfta mülteci öğrencinin ailesi ile bir sorun yaşandı. Öğretmen çözmek için müdür odasına gitti. Araşt öğrencileri sakinleştirip sessiz okuma yaptırdı.
	22.10.2021	39+35	"-de bağlacı anlatıldı. + 2.ders etkinlik sorularına devam-Yakutistan masalı cesur yay'ın deniz macerası metni okunuyor - Örnek okuma
	25.10.2021	42+38	oğuz ata boy boyları metnine geçildi. -tahmin- dinlediğini anlatma- tahmin- bağ kurma+ 2.ders ana fikir- öğretmenin bağ kurması
	27.10.2021	40+27	grafik organize edici kullanımı- okuduğunuzu anlamadığınızda ne yaparsınız? Sorusunu sordum
	3.11.2021	17+6	pepeçura tarifi değ. Çalışmaları yapıldı- öğretmenin bağ kurması- de bağlacı hala devam ediyor.
	5.11.2021	17+17+6+17+17+3	"-de bağlacı üzerinde duruldu- önceki dersten kalan etkinlikler+ 2.ders 10 kasım provası yapıldı- çanak kale türküsü metnine geçildi.
	10.11.2021	17+17+3+17+17+1	çanak kale türküsü metnine devam ediyor- youtube dan açıldı ve öğrenciler okudu.
	12.11.2021	17+17+4+17+17+1	çanak kale türküsü metninin etkinliklerine devam edildi.
15-20 KASIM 1 HAFTALIK TATİL			
öğretmen görüşmesi	26.11.2021	30	öğretmen görüşme formu kapsamında gerçekleştirildi.
uyg.öncesi hazırlık çalışmaları	26.11.2021	17+17+2+13	sınıf kurallarının belirlenmesi
	1.12.2021	38+38	resimli çocuk kitabı okuma- stratejilere dair sorular
	10.12.2021	37+37	resimli çocuk kitabı okuma -diyaloga dayalı okuma
13-17 aralık sınıf karantinada			sınıf karantinada
durum tespiti uyg.	24.12.2021	32+30	resimli çocuk kitabı okuma- stratejilere dair durum tespiti tutanağının uygulanması

EK 3. Ders Akışı Kontrol Listesi Örneği

Strateji	Etkinlik	Yapılacaklar	+/-
Hikaye edici metin yapısı	Ellerimdeki hikaye	Kırmızı başlıklı kız okudum	
		El resmi çizdirdim	
		Başlık sorusu sordum ve el çizimine yazdım. Öğrencilere de yazdırdım.	
		Karakter sorusu sordum ve el çizimine yazdım. Öğrencilere de yazdırdım.	
		Sahne sorusu sordum ve el çizimine yazdım. Öğrencilere de yazdırdım.	
		Olaylar sorusu sordum ve el çizimine yazdım. Öğrencilere de yazdırdım.	
		Problem sorusu sordum ve el çizimine yazdım. Öğrencilere de yazdırdım.	
		Çözüm sorusu sordum ve el çizimine yazdım. Öğrencilere de yazdırdım.	
		Ana fikir sorusu sordum ve el çizimine yazdım. Öğrencilere de yazdırdım.	
	İzleme	Öğrenciler okunan metnin zorluğu üzerine konuşuldu.	
	Sınıf afişi	Etkinlik ve afiş arasında bağ kurarak açıkladım.	
	Kırmızı Paletli Timsah	Hikaye edici metin kartonunu astım.	
		Kitabı sesli bir şekilde okumaya başladım.	
		Sesli düşündüm ve model oldum.	
		Bu sırada kartona söylenenleri not ettim.(post-it)	
	İzleme	İzleme çetelemi sınıfın göreceği şekilde sesli doldurdum.	
		Öğrenciler okunan metnin zorluğu üzerine konuşuldu.	
	Son 5 dk	Öğrenci günlüğü	
Bilgi verici metin yapısı	Bilgi bloğu	Üzerinde bilgi verici metin türleri yazan Legoları çıkardım ve açıkladım.	
	Açıklama türü	“Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” isimli metni dağıttım.	
		Metni sesli okudum.	
		Açıklama türü organize ediciyi astım ve sınıfla doldurdum.	
		Metin ile strateji arasında bağlantı kurdum.	
		Açıklama türü metin ipuçlarından bahsettim ve bunları tahtaya yazdım.	
		Açıklama yazan legoyu diğerlerinden ayırdım.	
	İzleme	Öğrenciler okunan metnin zorluğu üzerine konuşuldu.	
	Sıralama türü	“Fasulyenin büyüme süreci” konulu etkinlik kartları gösterdim.	
		Sıralamalarını ve sesli okumalarını istedim.	
		Söylenen cümleleri sıralama türü organize ediciye yazdım.	
		Metni sesli okudum.	
		Etkinlik ile strateji arasında Bağ kurdum.	
		Sıralama türü metin ipuçlarından bahsettim ve bunları tahtaya yazdım.	
		Sıralama yazan legoyu diğerlerinden ayırdım ve açıklama legosuna taktım.	

EK 4. Öğrenci Günlüğü Örneği

ETKİNLİK GÜNLÜĞÜM

Değerli öğrencim,

Bu çalışma sayfasına yapacağımız etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmanı beklemekteyim. Lütfen günlüğüne adını ve etkinlikleri yaptığımız tarihi yazmayı unutma.



Merhaba ben Minyon,

Günlüğüne yazarken aşağıdaki soruları dikkate alabilirsin:

- Dersle ilgili duygu ve düşüncelerim nelerdir?
- Etkinlikleri yaparken neler hissettim?
- Etkinlikleri yaparken en sevdiğim kısım hangisiydi?
- Etkinlikler sırasında yaşadığım zorluklar nelerdir?
- Etkinlikler sırasında yaşadığım zorluklara karşı çözüm önerilerim nelerdir?
- Etkinlikler sırasında değiştirmek ya da eklemek istediklerim nelerdir?

Adım ve Soyadım:

Tarih:/...../.....

Duygu ve Düşüncelerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

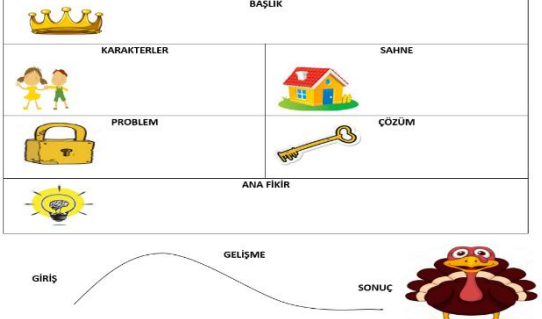
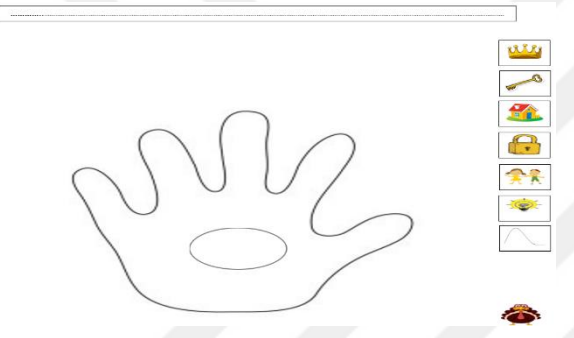
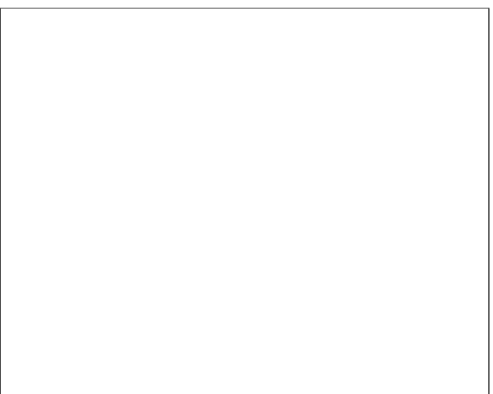
.....

.....

.....

.....

EK 5. ASAM Aşamaları Formları Örneği (Metin Yapılarının Öğretimi Stratejisi)

	BİLGİ VERİCİ METİN YAPISI  <table border="1"> <tr> <td> ACIKLAMA  </td> <td> SIRALAMA  </td> </tr> <tr> <td> SEBEP-SONUÇ  </td> <td> KARŞILAŞTIRMA-KIYASLAMA  </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> PROBLEM-ÇÖZÜM  </td> </tr> </table>	ACIKLAMA 	SIRALAMA 	SEBEP-SONUÇ 	KARŞILAŞTIRMA-KIYASLAMA 	PROBLEM-ÇÖZÜM 	
ACIKLAMA 	SIRALAMA 						
SEBEP-SONUÇ 	KARŞILAŞTIRMA-KIYASLAMA 						
PROBLEM-ÇÖZÜM 							
Hikâye edici metin grafik örgütleyici (Öğretme odaklanma ve rehberli öğretim aşaması) 	Bilgilendirici metin grafik örgütleyici (Öğretme odaklanma ve rehberli öğretim aşaması) Size verilen kitabı okuyup aşağıdaki bölümü metin yapılarının öğretimi stratejinde öğrendiklerinize göre doldurunuz. <table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table> 						
Hikâye edici metin grafik örgütleyici (İşbirlikli öğrenme) Size verilen kitabı okuyup aşağıdaki bölümü metin yapılarının öğretimi ile ilgili derslerde öğrendiklerinize göre doldurunuz. 	Bilgilendirici metin grafik örgütleyici (İşbirlikli öğrenme)						
Hikâye edici ve Bilgilendirici metin grafik örgütleyici (Bağımsız öğrenme)							

EK 6. Ara Tatil Ödevi Örneği

Merhaba! Aşağıdaki metnin türünü belirlemem gerekiyor. Lütfen bana yardımcı olur musun?

- Önceki aşamadaki metni okuyalım.
- Okuduğumuz metnin türünü işaretleyelim ve neden böyle düşündüğümüzü açıklayalım. (Hikaye edici metin/ Bilgiendirici metin)
- Son olarak okuduğumuz metnin hikaye edici metnise "hikaye edici metin çalışma sayfası", bilgiendirici metnise "bilgiendirici metin sayfası" dolduralım.

1. Aşağıdaki metni okuyalım.

2. Okuduğumuz metnin türünü aşağıya işaretleyelim ve neden böyle düşündüğümüzü açıklayalım.

Hikaye edici metin	Bilgiendirici metin
☐	☐
Neden böyle düşündüğümüzü açıklayınız:	Neden böyle düşündüğümüzü açıklayınız:

3. Okuduğumuz metnin hikaye edici metnise "hikaye edici metin çalışma sayfası", bilgiendirici metnise "bilgiendirici metin sayfası" dolduralım.

EK 7. Bilgilendirici Metin Yapısı Ek Ödevi

[illegible]

EK 8. İzci Formu Örneği (Bağ Kurna Stratejisi)

																																																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Maddeler</th> <th>Evet</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Hikâye edici metin yapısı için</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hikâye edici metin yapısına dikkat ettim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anahtar kelimeleri fark ettim ve kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uygun metin örgütleyiciyi kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bilgi verici metin yapısı için</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bilgi verici metin yapısına dikkat ettim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anahtar kelimeleri fark ettim ve kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uygun metin örgütleyiciyi kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Maddeler	Evet	Hayır	Hikâye edici metin yapısı için			Hikâye edici metin yapısına dikkat ettim.			Anahtar kelimeleri fark ettim ve kullandım.			Uygun metin örgütleyiciyi kullandım.			Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.			Bilgi verici metin yapısı için			Bilgi verici metin yapısına dikkat ettim.			Anahtar kelimeleri fark ettim ve kullandım.			Uygun metin örgütleyiciyi kullandım.			Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.			<table border="1"> <thead> <tr> <th>Maddeler</th> <th>Evet</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tahmin Stratejisi için</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerimi kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Okuma sonrasında tahminlerimin doğru olup olmadığını kontrol ettim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Maddeler	Evet	Hayır	Tahmin Stratejisi için			Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerimi kullandım.			Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullandım.			Okuma sonrasında tahminlerimin doğru olup olmadığını kontrol ettim.			Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.			Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.			<table border="1"> <thead> <tr> <th>Maddeler</th> <th>Evet</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bağ Kurna Stratejisi için</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Okuduğum metin ile kendim arasında bağ kurdum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Okuduğum metin ile daha önce okuduğum arasında bağ kurdum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Okuduğum metin ile çevremde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağ kurdum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Maddeler	Evet	Hayır	Bağ Kurna Stratejisi için			Okuduğum metin ile kendim arasında bağ kurdum.			Okuduğum metin ile daha önce okuduğum arasında bağ kurdum.			Okuduğum metin ile çevremde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağ kurdum.			Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.			Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.					
Maddeler	Evet	Hayır																																																																																	
Hikâye edici metin yapısı için																																																																																			
Hikâye edici metin yapısına dikkat ettim.																																																																																			
Anahtar kelimeleri fark ettim ve kullandım.																																																																																			
Uygun metin örgütleyiciyi kullandım.																																																																																			
Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.																																																																																			
Bilgi verici metin yapısı için																																																																																			
Bilgi verici metin yapısına dikkat ettim.																																																																																			
Anahtar kelimeleri fark ettim ve kullandım.																																																																																			
Uygun metin örgütleyiciyi kullandım.																																																																																			
Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.																																																																																			
Maddeler	Evet	Hayır																																																																																	
Tahmin Stratejisi için																																																																																			
Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerimi kullandım.																																																																																			
Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullandım.																																																																																			
Okuma sonrasında tahminlerimin doğru olup olmadığını kontrol ettim.																																																																																			
Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.																																																																																			
Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.																																																																																			
Maddeler	Evet	Hayır																																																																																	
Bağ Kurna Stratejisi için																																																																																			
Okuduğum metin ile kendim arasında bağ kurdum.																																																																																			
Okuduğum metin ile daha önce okuduğum arasında bağ kurdum.																																																																																			
Okuduğum metin ile çevremde ya da dünyada olan diğer olaylar arasında bağ kurdum.																																																																																			
Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.																																																																																			
Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.																																																																																			
																																																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Maddeler</th> <th>Evet</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Çıkarım Yapma Stratejisi için</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Çıkarım yapmak için ön bilgilerimi kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ön bilgilerim ile metindeki ipuçlarını birleştirdim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Çıkarımlarımı destekleyecek kanıtlar sundum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Maddeler	Evet	Hayır	Çıkarım Yapma Stratejisi için			Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullandım.			Çıkarım yapmak için ön bilgilerimi kullandım.			Ön bilgilerim ile metindeki ipuçlarını birleştirdim.			Çıkarımlarımı destekleyecek kanıtlar sundum.			Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.			Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.			<table border="1"> <thead> <tr> <th>Maddeler</th> <th>Evet</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Soru Sorma Stratejisi için</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Soru sorarken metin yapısına dikkat ettim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Okuma öncesinde, okurken ve okuma sonrasında sorular sordum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Yüceysel sorular sordum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Derin anlamlı sorular sordum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Soruların cevaplarını buldum.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Maddeler	Evet	Hayır	Soru Sorma Stratejisi için			Soru sorarken metin yapısına dikkat ettim.			Okuma öncesinde, okurken ve okuma sonrasında sorular sordum.			Yüceysel sorular sordum.			Derin anlamlı sorular sordum.			Soruların cevaplarını buldum.			Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.			Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.			<table border="1"> <thead> <tr> <th>Maddeler</th> <th>Evet</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Özetleme Stratejisi için</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Özetleme yaparken SNIX (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) sorularına dikkat ettim ve kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Özetleme yaparken giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ettim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Özetleme yaparken tamamen kendi cümlelerimi kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Özetleme yaparken önemli ve önemli olayları ayırt etmeye dikkat ettim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Özetleme yaparken ana fikri içermesine dikkat ettim.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Maddeler	Evet	Hayır	Özetleme Stratejisi için			Özetleme yaparken SNIX (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) sorularına dikkat ettim ve kullandım.			Özetleme yaparken giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ettim.			Özetleme yaparken tamamen kendi cümlelerimi kullandım.			Özetleme yaparken önemli ve önemli olayları ayırt etmeye dikkat ettim.			Özetleme yaparken ana fikri içermesine dikkat ettim.			Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.			Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.		
Maddeler	Evet	Hayır																																																																																	
Çıkarım Yapma Stratejisi için																																																																																			
Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullandım.																																																																																			
Çıkarım yapmak için ön bilgilerimi kullandım.																																																																																			
Ön bilgilerim ile metindeki ipuçlarını birleştirdim.																																																																																			
Çıkarımlarımı destekleyecek kanıtlar sundum.																																																																																			
Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.																																																																																			
Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.																																																																																			
Maddeler	Evet	Hayır																																																																																	
Soru Sorma Stratejisi için																																																																																			
Soru sorarken metin yapısına dikkat ettim.																																																																																			
Okuma öncesinde, okurken ve okuma sonrasında sorular sordum.																																																																																			
Yüceysel sorular sordum.																																																																																			
Derin anlamlı sorular sordum.																																																																																			
Soruların cevaplarını buldum.																																																																																			
Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.																																																																																			
Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.																																																																																			
Maddeler	Evet	Hayır																																																																																	
Özetleme Stratejisi için																																																																																			
Özetleme yaparken SNIX (kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin) sorularına dikkat ettim ve kullandım.																																																																																			
Özetleme yaparken giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ettim.																																																																																			
Özetleme yaparken tamamen kendi cümlelerimi kullandım.																																																																																			
Özetleme yaparken önemli ve önemli olayları ayırt etmeye dikkat ettim.																																																																																			
Özetleme yaparken ana fikri içermesine dikkat ettim.																																																																																			
Uygun metin örgütleyiciyi (şemayı) kullandım.																																																																																			
Gözden kapırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.																																																																																			

EK 9. Strateji Kullanım Formu Örneği

Adı ve Soyadı: Kitabın Adı: Tarih:	 Sevgili öğrenciler, Adınızı, soyadınızı, okunan kitabın adını ve tarihi yazınız. Daha sonra aşağıdaki soruları okuyunuz ve istediğiniz sıraya göre cevaplayınız. Ek kâğıda ihtiyaç duyarsanız ek kâğıt isteyiniz.	5. Sizce Bay Vızır nasıl birisidir? 6. Neden böyle düşündün?
1. Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? 2. Neden böyle düşündün?	3. Okuduğumuz kitap size neler hatırlattı? 4. Neden böyle düşündün?	7. Okuduğumuz kitapla ilgili sorular yazınız. 8. Soruları yazarken nelere dikkat ettiniz?
9. Metnin türü nedir? (Hikâye edici/ Bilgi verici) 10. Neden böyle düşündün?	11. Kitabın özetini yazınız. 12. Özet yazarken nelere dikkat ettiniz.	



İyi iş çıkarıyorsun !

EK 10. Strateji Çemberi Formları Örneği

ÇIKARIM YAPMA STRATEJİSİ GÖREVİ
KOD ADI: ÇIKARIMCI ÇAKAL



Adı- soyadı:
 Okuduğu Kitap:
 Tarih:

Görevin çıkarım yapmaktır. Bunun için sunlara dikkat etmelisin:

- Kitaba başlamadan önce görevin olan strateji okuma öncesinde mi, okuma sırasında mı, okuma sonrasında mı kullanılıyor? Yoksa hepsinde de kullanılabilir mi? Bunun üzerinde düşünmelisin.
- Stratejiyi ne zaman kullanacağını karar verdikten sonra, yazarın veya çizerin açıkça söylemeyip ima ettiği bir şeyler olabilir mi diye bir dedektif gibi iz sürmelisin. Çıkarım yaparken:
 - Metindeki kanıtları kullanmalısın.
 - Metindeki kanıtlar ile ilgili daha önceden bildiklerini düşünmelisin.
 - Metindeki kanıtlar ile daha önceki bildiklerini birleştirmelisin.
- Nasıl yapacağını hatırlamak için derste yapılan etkinlikleri düşünmek işini kolaylaştırabilir. Bunları yaparken ipucu kelimeleri ve organize edicileri (şemaları) kullanmayı unutma!

Çıkarım yapmak için bu bölümü ve arka sayfayı kullanabilirsin.

ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Tarih: _____ Kitap: _____ Sayfalar: _____

Grup üyeleri :

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Öğrenci 4	Öğrenci 5	Öğrenci 6
Hazırlıklı ve organize biçimde arkadaşlarına bilgileri sunar.						
Daha fazla bilgi için açıklama isteyerek başkalarının görüşlerine saygı duyar.						
Grup üyelerini konuşmaya teşvik eder ve tartışma boyunca kendisi konuşmaz.						
Grup projelerini organize etmek ve yürütmek için uygun stratejileri kullanır.						
Grup üyelerinin fikirlerini dinleyerek yapıcı bir biçimde cevap verir ve sorunların çözümüne yardım etmek için fikir verir.						
Grup üyelerinin fikirlerini izleyerek grup tartışmalarında farklı bakış açılarının geçerliliğini tanır.						
Toplam						

OKUMA ÇEMBERLERİ UYGULAMALARI
FİNAL PROJESİ ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih: _____ Kitap: _____ Sayfalar: _____

Grup üyeleri :

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çoğunlukla	Her zaman
Etkili bir sunum yaptım.					
Grup içinde uyumlu çalıştım.					
Grup üyeleri sorumluluklarını yerine getirdi.					
Projede kitabın içeriği yansıtıldı.					
Grup içinde birbirlerinin fikirlerine saygı gösterildi.					
Grup içinde iyi bir iletişim sağlandı.					
Grup üyelerinin tamamı projeye katkı sağladı.					
Kitabın konusuna ve içeriğine uygun proje tipi seçilmiş.					
Proje sunumunda zaman etkili kullanıldı.					
Projeye ilgili sorular yanıtlandı.					

Adım: _____

Kitap adı: _____

Çemberdeki Strateji Görevim: _____

	Evet	Kısmen	Hayır	Ekleme istediğim diğer şeyler:
Grup içindeki rolümü anladım.				
Konuşmaları sessiz ve dikkatlice dinledim.				
İhtiyacı olanlara yardım ettim.				
Grubun bir parçası olmak hoşuma gitti.				
Kendimi ifade edebildim.				
Verilen stratejiye uygun çalışmalarımı titizlikle yürüttüm.				
Grup üyeleri ile iş birliği içinde çalıştım.				
Strateji görevimi istekli olarak yerine getirdim.				
Farklı fikirlere saygı duydum.				
Kitap sayesinde yeni kelimeler öğrendim.				
Kitap sayesinde yeni konular öğrendim.				
Bu kitabı okumaktan keyif aldım.				

Grup içindeki strateji görevinle ilgili en beğendiğin 3 şeyi yaz.

1-.....
2-.....
3-.....

Bir dahaki sefere neyi farklı yapmak istersin.

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



ÇIKARIM YAPMA STRATEJİSİ

Maddeler		Evet	Hayır
Çıkarım Yapma Stratejisi İçin	Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullandım.		
	Çıkarım yapmak için ön bilgilerimi kullandım.		
	Ön bilgilerim ile metindeki ipuçlarını birleştirdim.		
	Çıkarımlarımı destekleyecek kanıtlar sundum.		
	Uygun grafik organize ediciyi kullandım.		
	Gözden kaçırdığım yerleri veya hatalarımı düzelttim.		

EK 11. Strateji Kullanımı Değerlendirme Formu

STRATEJİLER VE GÖSTERGELER		Çok az	Yetersiz	Orta	İyi
Tahmin etme (Making Prediction)	1.a. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanır.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanmamıştır.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanmamıştır.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanmamıştır.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yürütürken ön bilgilerini kullanmamıştır ve tam olarak açıklamıştır.
	1.b. Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için resimler, başlık vb. gibi ipuçlarını kullanır.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için ipucu kullanmamıştır.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için ipucu kullanmamıştır.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için ipucu kullanmamıştır ama açıklama yetersiz.	Okuma öncesinde ve sırasında tahmin yapmak için ipucu kullanmamıştır ve uygun şekilde açıklamıştır.
	1.c. Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.	Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmemiş.	Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmiş ancak yetersizdir ya da açıklama yok.	Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmiş ancak yetersizdir.	Okuma sonrasında tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmiş ve uygun şekilde açıklamıştır.
Bağ Kurma (Making connections)	2.a. Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurar. (Text to self)	Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurmamış.	Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurmuş ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurmuş ancak yetersizdir.	Okunan metin ile kendi yaşantısı arasında bağ kurmuş ve uygun şekilde açıklamıştır.
	2.b. Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler (film, video, hikâye vb.) arasında bağ kurar. (Text to text)	Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurmamış.	Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurmuş ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurmuş ancak yetersizdir.	Okunan metin ile daha önce karşılaşılan diğer metinler arasında bağ kurmuş ve uygun şekilde açıklamıştır.
	2.c. Okunan metin ile önceden bildiği başka konular ile (dünya ile) bağ kurar. (Text to World)	Okunan metin ile önceden bildiği başka konular arasında bağ kurmamış.	Okunan metin ile önceden bildiği başka konular arasında bağ kurmuş ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Okunan metin ile önceden bildiği başka konular arasında bağ kurmuş ancak yetersizdir.	Okunan metin ile önceden bildiği başka konular arasında bağ kurmuş ve uygun şekilde açıklamıştır.
Özetleme (Summarizing)	3.a. Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate alarak özetler.	Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate almamış.	Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate almış ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate almış ancak yetersizdir.	Hikâye edici ve bilgilendirici metin yapılarını dikkate almış ve uygun şekilde açıklamıştır.
	3.b. Giriş, gelişme ve sonuç yapısını bilir ve kullanır.	Giriş, gelişme ve sonuç yapısını bilmiyordur.	Giriş, gelişme ve sonuç yapısını biliyor ancak yetersizdir ya da eksik kullanmıştır.	Giriş, gelişme ve sonuç yapısını biliyor ancak yetersizdir.	Giriş, gelişme ve sonuç yapısını biliyor ve uygun şekilde kullanmıştır.
	3.c. Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını bilir ve kullanır (kim? Ne? Ne zaman? Nerede? Nasıl? Niçin?)	Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını bilmiyordur.	Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını biliyor ancak yetersizdir ya da eksik kullanmıştır.	Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını biliyor ancak yetersizdir.	Özetleme yapacağı zaman 5N1K sorularını biliyor ve uygun şekilde kullanmıştır.
	3.d. Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilir.	Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edemez.	Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilir ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilir ancak yetersizdir.	Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilir ve uygun şekilde açıklamıştır.
	3.e. Ana fikri açık bir şekilde verir.	Ana fikri açık bir şekilde veremez.	Ana fikri açık bir şekilde verir ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Ana fikri açık bir şekilde verir ancak yetersizdir.	Ana fikri açık bir şekilde verir ve uygun şekilde açıklamıştır.
	3.f. Tamamen kendi cümlelerini kullanır.	Tamamen kendi cümlelerini kullanamaz.	Tamamen kendi cümlelerini kullanır ancak yetersizdir ya da eksik kullanmıştır.	Tamamen kendi cümlelerini kullanır ancak yetersizdir.	Tamamen kendi cümlelerini kullanır ve uygun şekilde kullanmıştır.
Çıkarım yapma (Inference)	4.a. Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır.	Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanamaz.	Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır ancak yetersizdir.	Çıkarım yapmak için metindeki ipuçlarını kullanır ve uygun şekilde açıklamıştır.
	4.b. Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır.	Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanamaz.	Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır ancak yetersizdir.	Çıkarım yapmak için ön bilgilerini kullanır ve uygun şekilde açıklamıştır.
	4.c. Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir.	Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştiremez.	Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir ancak yetersizdir.	Ön bilgileri ile metindeki ipuçlarını birleştirir ve uygun şekilde açıklamıştır.
	4.d. Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar.	Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunamaz.	Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar ancak yetersizdir ya da açıklama yoktur.	Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar ancak yetersizdir.	Çıkarımlarını destekleyecek kanıtlar sunar ve uygun şekilde açıklamıştır.
Metin yapılarının öğretimi stratejisi (Instruction of text Structure Strategies)	5.a. Hikâye edici metin yapılarını bilir.	Hikâye edici metin yapılarını bilmez.	Hikâye edici metin yapılarını bilir ancak yetersizdir ya da eksik kullanmıştır.	Hikâye edici metin yapılarını bilir ancak yetersizdir.	Hikâye edici metin yapılarını bilir ve uygun şekilde kullanmıştır.
	5.b. Bilgilendirici metin yapılarını bilir.	Bilgilendirici metin yapılarını bilmez.	Bilgilendirici metin yapılarını bilir ancak yetersizdir ya da eksik kullanmıştır.	Bilgilendirici metin yapılarını bilir ancak yetersizdir.	Bilgilendirici metin yapılarını bilir ve uygun şekilde kullanmıştır.
	5.c. Anahtar kelimeleri tanıır ve kullanır.	Anahtar kelimeleri tanımaz ve kullanmaz.	Anahtar kelimeleri tanıır ancak kullanmakta eksiklikleri vardır.	Anahtar kelimeleri tanıır ancak kullanmakta eksiklikleri vardır.	Anahtar kelimeleri tanıır ve uygun şekilde kullanır.
	5.d. Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan metin örgütleyicileri kullanabilir.	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan metin örgütleyicileri kullanmaz.	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan metin örgütleyicileri kullanır ancak yetersizdir ya da eksik kullanmıştır.	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan metin örgütleyicileri kullanır ancak yetersizdir.	Farklı metin türleriyle karşılaştığında, uygun olan metin örgütleyicileri kullanır ve uygun şekilde kullanmıştır.
Soru Sorma Stratejisi (Questioning)	6.a. Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar.	Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular soramaz.	Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar ancak yetersizdir ya da eksiktir.	Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar ancak yetersizdir.	Metnin yapısını ve içeriğini dikkate alarak sorular sorar ve uygun şekilde eder.
	6.b. Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar.	Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular soramaz.	Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar. Sadece bir kısımda sorar.	Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar. İki kısımda sorar.	Okuma öncesi-sırası ve sonrasında sorular sorar. Üç kısımda da sorar.
	6.c. Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar.	Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sormaz.	Yüzeysel ve derin anlamlı sorulardan sadece birini sorar.	Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar ancak yetersizdir.	Yüzeysel ve derin anlamlı sorular sorar ve uygun şekilde eder.
	6.d. Sorduğu soruları kontrol eder, değerlendirir ve düzenler.	Sorduğu soruları kontrol edemez, değerlendirmeyebilir ve düzenleyemez.	Sorduğu soruları kontrol eder ancak değerlendirme ve düzenleme ortada.	Sorduğu soruları kontrol eder. Değerlendirme ve düzenleme orta seviyededir.	Sorduğu soruları kontrol eder, uygun şekilde değerlendirir ve düzenler.

EK 12. Etik Komisyon Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.08.2021-E.145155



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-145155
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

14.08.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN'ın, Prof.Dr. Seyit ATEŞ'in danışmanlığında yürüttüğü "*Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 03.08.2021 tarih ve 12 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybuluğu ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 750

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Seyit ATEŞ

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSAZPUEDB8

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 13. Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-55005497-20-32735369
Konu : Araştırma İzni
(Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN)

23.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 21/09/2021 tarihli ve E-17311665-044-31582429 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN'ın Prof. Dr. Seyit ATEŞ danışmanlığında yürüttüğü "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu Araştırma izin isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın, ilgi (a) Genelge, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esaslı olmak koşuluyla; 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde ilimiz geneli resmi ilkökul öğrencilerine uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>
Engin TOK
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 Sayfa)
2-İlgi (b) yazı ve ekleri (53 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

İnternet Adresi : <http://yozgat.meb.gov.tr> Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden f897-5ef6-3ca5-aa8e-f330 kodu ile teyit edilebilir.

EK 14. Onam Formu Örneği

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adıyla, 13.09.2021-17.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar üzerine odaklanılmıştır

Araştırma Uygulaması: Görüşme ve gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışma sürecinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı izni dâhilinde sınıf içi etkinlikler sırasında kamera ve ses kaydı alınacaktır. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Video ve ses kayıtları, öğrenci cevapları tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgileriniz dikkatle korunacaktır.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmeyecek olup tarafınıza herhangi bir ödeme yapılamayacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN

İletişim bilgileri:

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen
formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Ek 15. Rehberli Öğretim Kitap Döngüsü Tablosu

Grup adı	Grup Üyeleri	1.grup çalışması (Metin Yapıları)	2.grup çalışması (Tahmin)	3.grup çalışması (Bağ Kurma)	4.grup çalışması (Çıkarım)	5.grup çalışması (Soru sorma)	6.grup çalışması (Özetleme)
Cesurlar	K7 E1 K8	Çöp ve Geri Dönüşüm	Güvercin Kakası	Bir Plastik Şişenin Yolculuğu	Benjamin'in süper gözlükleri	Geri Dönüşüm	Üç Gözlü Kurbağa
Parlak yıldızlar	K3 E5 E2	Üç Gözlü Kurbağa	Bir Plastik Şişenin Yolculuğu	Güvercin Kakası	Geri Dönüşüm	Benjamin'in süper gözlükleri	Çöp ve Geri Dönüşüm
Barış	K2 K11 E6	Benjamin'in süper gözlükleri	Geri Dönüşüm	Üç Gözlü Kurbağa	Çöp ve Geri Dönüşüm	Güvercin Kakası	Bir Plastik Şişenin Yolculuğu
Çalışkan üçlü	K1 E3	Geri Dönüşüm	Benjamin'in süper gözlükleri	Çöp ve Geri Dönüşüm	Üç Gözlü Kurbağa	Bir Plastik Şişenin Yolculuğu	Güvercin Kakası
Bilgeler	K4 K9 K10	Bir Plastik Şişenin Yolculuğu	Üç Gözlü Kurbağa	Geri Dönüşüm	Güvercin Kakası	Çöp ve Geri Dönüşüm	Benjamin'in süper gözlükleri
Çapçap reisler	E5 K5 K6	Güvercin Kakası	Çöp ve Geri Dönüşüm	Benjamin'in süper gözlükleri	Bir Plastik Şişenin Yolculuğu	Üç Gözlü Kurbağa	Geri Dönüşüm

Ek 16. İşbirlikli Öğrenme Kitap Döngüsü Tablosu

Grup adı	Grup Üyeleri	1.grup çalışması (Metin Yapıları)	2.grup çalışması (Tahmin)	3.grup çalışması (Bağ Kurma)	4.grup çalışması (Çıkarım)	5.grup çalışması (Soru sorma)	6.grup çalışması (Özetleme)
İyi fikirler	K2	Dinazorlar	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	Büyük Beyaz Tavşan	Pandalar	Fil, Kelebek ve Kuş
	K11	x	Fil, Kelebek ve Kuş	x	Pandalar	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Dinazorlar
	E6	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Dinazorlar	Büyük Beyaz Tavşan	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	Fil, Kelebek ve Kuş	Pandalar
	K7	Fil, Kelebek ve Kuş	Pandalar	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Dinazorlar	Büyük Beyaz Tavşan	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?
	E1	Pandalar	Büyük Beyaz Tavşan	Dinazorlar	Fil, Kelebek ve Kuş	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	İyi Kalpli Küçük Tavşan
	K8	Büyük Beyaz Tavşan	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	Fil, Kelebek ve Kuş	Pandalar	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Dinazorlar
Pratik düşünceler	K3	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Pandalar	Büyük Beyaz Tavşan	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	Fil, Kelebek ve Kuş	Dinazorlar
	E4	x	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	Fil, Kelebek ve Kuş	Dinazorlar	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Pandalar
	E2	Pandalar	Fil, Kelebek ve Kuş	Dinazorlar	Büyük Beyaz Tavşan	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	İyi Kalpli Küçük Tavşan
	E5	Büyük Beyaz Tavşan	Dinazorlar	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Pandalar	Fil, Kelebek ve Kuş	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?
	K6	Dinazorlar	Büyük Beyaz Tavşan	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Pandalar	Fil, Kelebek ve Kuş
	K5	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	İyi Kalpli Küçük Tavşan	x	Dinazorlar	Büyük Beyaz Tavşan	Pandalar
Kitap Kurtları	K1	Büyük Beyaz	Dinazorlar	İyi Kalpli Küçük	Pandalar	Fil, Kelebek	Çitadan Daha Hızlı

		Tavşan		Tavşan		ve Kuş	Ne Olabilir?
	E3	Dinazorlar	Fil, Kelebek ve Kuş	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Pandalar	Büyük Beyaz Tavşan
	K4	Pandalar	Büyük Beyaz Tavşan	Dinazorlar	Fil, Kelebek ve Kuş	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	İyi Kalpli Küçük Tavşan
	K9	Fil, Kelebek ve Kuş	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	Büyük Beyaz Tavşan	Dinazorlar	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Pandalar
	K10	x	Pandalar	Fil, Kelebek ve Kuş	Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir?	Büyük Beyaz Tavşan	Dinazorlar

Ek 17. Bağımsız Öğrenme Kitap Döngüsü Tablosu

Grup Üyeleri	1.grup çalışması (Metin Yapıları)	2.grup çalışması (Tahmin)	3.grup çalışması (Bağ Kurma)	4.grup çalışması (Çıkarım)	5.grup çalışması (Soru sorma)	6.grup çalışması (Özetleme)
K3	Sıra dışı Evler (A)	Beni Rahat Bırak! (B)	Ağaçlar(C)	Hoş Geldiniz (D)	İtfaiyeciler (E)	Yaramaz Fareler (F)
E3	Yaramaz Fareler	İtfaiyeciler	Beni Rahat Bırak!	Ağaçlar	Hoş Geldiniz	Sıra dışı Evler
K11	Beni Rahat Bırak!	Sıra dışı Evler	Hoş Geldiniz	İtfaiyeciler	Yaramaz Fareler	Ağaçlar
E5	x	Hoş Geldiniz	x	Sıra dışı Evler	Beni Rahat Bırak!	Ağaçlar
K6	Hoş Geldiniz	Ağaçlar	Yaramaz Fareler	İtfaiyeciler	Beni Rahat Bırak!	Sıra dışı Evler
K8	Yaramaz Fareler	Sıra dışı Evler	x	Ağaçlar	Hoş Geldiniz	İtfaiyeciler
K9	Hoş Geldiniz	Sıra dışı Evler	Yaramaz Fareler	x	Beni Rahat Bırak!	İtfaiyeciler
E6	Hoş Geldiniz	İtfaiyeciler	Beni Rahat Bırak!	Sıra dışı Evler	Yaramaz Fareler	Ağaçlar
K7	x	Yaramaz Fareler	Ağaçlar	Beni Rahat Bırak!	Sıra dışı Evler	Hoş Geldiniz
K10	Beni Rahat Bırak!	Ağaçlar	Hoş Geldiniz	Sıra dışı Evler	Yaramaz Fareler	İtfaiyeciler
K1	Ağaçlar	Yaramaz Fareler	Sıra dışı Evler	Hoş Geldiniz	İtfaiyeciler	Beni Rahat Bırak!
K4	Ağaçlar	Hoş Geldiniz	İtfaiyeciler	Yaramaz Fareler	Sıra dışı Evler	Beni Rahat Bırak!
E1	İtfaiyeciler	Yaramaz Fareler	Ağaçlar	Beni Rahat Bırak!	Sıra dışı Evler	Hoş Geldiniz
E4	Yaramaz Fareler	İtfaiyeciler	Hoş Geldiniz	Ağaçlar	Beni Rahat Bırak!	Sıra dışı Evler
K5	Hoş Geldiniz	Ağaçlar	Beni Rahat Bırak!	Sıra dışı Evler	Yaramaz Fareler	İtfaiyeciler
K2	Sıra dışı Evler	Beni Rahat Bırak!	İtfaiyeciler	Hoş Geldiniz	Ağaçlar	Yaramaz Fareler
E2	İtfaiyeciler	Hoş Geldiniz	Sıra dışı Evler	Beni Rahat Bırak!	Ağaçlar	Yaramaz Fareler

EK 18. İzleme Formu Örneği

[illegible]

EK 19. Öğrencilerin ve Kitapların Çemberlerdeki Dağılımı

Çember	Stratejiler	Temiz	Yüzyüz	Tuz*	Arlar ve Yaban Arıları*	Bitkiler Nasıl büyür?*	Elmer ve Gül	Farklı ama Aynı	Ravi Kükrüyor	Neil Armstrong*
1.Çember	Metin Yapıları	N1	K9	K2						
	Tahmin	K7	E2	E6						
	Bağ Kurma	K1	K5	K2						
	Çıkarım	E1	E4	K4						
	Soru Sorma	K8	E5	K10						
	Özetleme	E3	K6	K11						
2.Çember	Metin Yapıları				E5	K5	E4			
	Tahmin				K4	E3	K11			
	Bağ Kurma				E2	K8	K10			
	Çıkarım				K6	K7	E1			
	Soru Sorma				K9	K1	K3			
	Özetleme				K2	E6	N1			
3.Çember	Metin Yapıları							K11	K1	K3
	Tahmin							K10	K6	E1
	Bağ Kurma							K4	N1	E6
	Çıkarım							K2	K8	E3
	Soru Sorma							K7	E2	E4
	Özetleme							E5	K5	K9
4.Çember	Metin Yapıları		E1		E6		K6			
	Tahmin		K8		E4		K1			
	Bağ Kurma		E3		K7		K9			
	Çıkarım		K10		K3		E5			
	Soru Sorma		N1		K11		K5			
	Özetleme		K4		K2		E2			
5.Çember	Metin Yapıları			N1					E3	K10
	Tahmin			K9					K3	E5
	Bağ Kurma			E4					K6	K2
	Çıkarım			K5					E2	K11
	Soru Sorma			E1					E6	K4
	Özetleme			K7					K8	K1
6.Çember	Metin Yapıları	K4				K8		E2		
	Tahmin	K5				N1		K7		
	Bağ Kurma	K11				E5		E1		
	Çıkarım	K9				K1		E6		
	Soru Sorma	K6				E3		K2		
	Özetleme	E4				K10		K3		

EK 20. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

UYGULAMA ÖNCESİ YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1.BÖLÜM

Amaç: Yapılacak çalışma öncesinde öğretmenin duygu ve düşüncelerine dair görüş geliştirme

Tarih: ____ / ____ / ____

Saat (Başlangıç/Bitiş): ____ / ____

Görüşmeci: Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN

Değerli öğretmenim,

Öncelikle çalışmama katıldığınız için çok teşekkür ederim. Sizinle 32 haftalık bir çalışma yürüteceğiz. Bu süreç boyunca öğrencilerimizin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmek amacıyla çeşitli uygulamalar yapacağız. Bu görüşme formunu süreçle ilgili beklentilerinizi öğrenmek ve sürece dair düşüncelerinizi ortaya koymak amacıyla hazırladım.

Yaptığım görüşme için vereceğiniz bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isminiz şifrelenecektir. Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz aynı zamanda görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabileceğimizi hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabileceğimi düşünüyorum. Sormak istediğiniz sorular varsa, çalışmaya başlamadan önce yanıtlayabilirim.

2.BÖLÜM

(Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları)

1. Öğrencilerinizin bildiğini ve sınıf içinde kullandığını düşündüğünüz okuduğunu anlama stratejileri nelerdir? Örneklendirerek bahsedebilir misiniz?
2. Siz yönlendirmeden, talep etmeden öğrencilerin bir strateji kullandığını gözlemliyor musunuz?
3. Sınıfınızda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik öğretim çalışmaları nasıl yürütülmektedir? Bu süreçte zorluklarla karşılaşılıyor musunuz? Karşılaştığınızda bu zorluğu nasıl gideriyorsunuz?
4. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde ders kitapları üzerinden gittiğinizi söylemişsiniz. Kitaplardan başka kullandığınız araç ve gereçler var mı?
5. Araştırmacı öğretmen olarak benden neler bekliyorsunuz?
6. Bugün yürüttüğümüz etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz? Beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yönler nelerdir?

EK 21. Sınıf Afisi Örnekleri

BİLGİ VERİCİ METİN YAPISI

KARAKTERLER
Hikâyenin bölümlerindeki kişiler, hayvanlar ve nesnelerdir.

SAHNE
Hikâyenin geçtiği yer ve zamandır.

OLAYLAR
Metinde yaşananlar ve döşerçelişenlerdir.

PROBLEM
Karakterler için soruna sebep olan durumlardır.

ÇÖZÜM
Hikâyedeki problemin nasıl çözüldüğüdür.

ANNA TIKIR

BAŞLIK

HİKÂYE EDİCİ METİN YAPISI

AÇIKLAMA Bir konu, kişi, yer vb. şeyler, özellikler örnekler yardımıyla tanımlanır.	İPUCU KELİMELER Örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğer, ilk olarak.
SIRALAMA Metindeki olaylar veya aşamalar sırasıyla açıklanır.	İPUCU KELİMELER Sonra, önce, bugün, yarı, birinci, ikinci, üçüncü, daha sonra, sonunda, günümüzde.
SEBEP-SONUÇ Metindeki olayların sebep-sonuç ilişkisi açıklanır.	İPUCU KELİMELER Çünkü, sonuç olarak, dolayısıyla, bu yüzden, bu nedenle.
KARŞILAŞTIRMA-İYİLAŞTIRMA Metindeki olaylara benzerlikler ve farklılıklar açıklanır. Bunlara yönelik yapılabilir.	İPUCU KELİMELER Gibi, benzer şekilde, aksine, eğer.
PROBLEM-ÇÖZÜM Metindeki bir problem tanımlanır. Problemin bir veya daha fazla çözümü açıklanır.	İPUCU KELİMELER Problem, sorun, soru, cevap, çözüm, karmaşıklık.

TAHMİNCİ TAVUK

Merhaba ! Benim adım Tahminci Tavuk. Tahmin konusunda çok iyiyimdir. Aşağıda en iyi tahminler için sana birkaç tavsiyem var dostum!

TAHMİN EDERKEN NELERE DİKKAT EDERİM

Daha önceden konu ile ilgili bildiklerimi düşünürüm

Tahminlerimi kontrol ederim.

Metindeki ipuçlarını kontrol ederim

TAHMİN EDERKEN KULLANABİLECEĞİM İFADELER

Bence olacak. Çünkü...	... olduğunu tahmin ediyorum. Çünkü...
Sanırım ... olacak. Çünkü...	... olmuş olabilir. Çünkü...
Bence karakter Çünkü...	... olduğu için ... olacağını düşünüyorum. Çünkü...

BAĞ KURAN BALIK

Merhaba ! Benim adım Bağ Kuran Balık. Bağ Kurma konusunda çok iyiyimdir. Aşağıda bağ kurmak için sana birkaç tavsiyem var dostum!

NASIL BAĞ KURARIM?

KENDİ KAYITIMLA

DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLARLA

ÇEVREDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLARLA

BAĞ KURARKEN SORABİLECEĞİM SORULAR

KENDİ KAYITIMLA	- Bu bana kendi hayatımda neyi hatırlatıyor? - Bu bana ne hissettiriyor? - Benimle ilgili neye benziyor? - Bu okuduğum şeyde benden farklı olan ne?
DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLARLA	- Daha önce böyle bir şey okudum mu? - Bu okuduğu bana başka bir kitaptan neyi hatırlatıyor? - Bu okuduğum diğer okuduklarıma benzer mi? - Bu okuduğum diğer okuduklarımdan farklı mı?
ÇEVREDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLARLA	- Bu bana dünyadaki neyi hatırlatıyor? - Bu okuduğum kısım dünyada olan neye benziyor? - Bu okuduğum kısım dünyada olan hangi şeyden farklı?

ÇIKARIMCI ÇAKAL

Merhaba ! Benim adım Çıkarımcı Çakal. Çıkarım konusunda çok iyiyimdir. Aşağıda en iyi çıkarımlar için sana birkaç tavsiyem var dostum!

NASIL ÇIKARIM YAPARIM?

ÖNCEKİ BİLGİLERİM

KANITLAR

ÇIKARIM

ÇIKARIM YAPARKEN KULLANABİLECEĞİM İFADELER

- Metindeki resimlere göre ... olabilir.
- Metinde ... yazdığı için ... Olduğunu düşündüm.
- Öncesinden ... olduğunu biliyorum. Ayrıca metinde ... dediği için ... olmalıdır.

SORGUCU SİNCAP

Merhaba ! Benim adım Sorgucu Sincap. Soru sorma konusunda çok iyiyimdir.

Aşağıda soru sorarken kullanacağın tüyoları var dostum!



NASIL SORULAR SORARIM?

YÜZEYSEL SORULAR

Cevabı, metinde doğrudan bulunan

DERİN ANLAMLI SORULAR

Cevabı, metinde doğrudan bulunmayan ve kendi bilgilerine dayanan



NE ZAMAN SORU SORARIM?

OKUMA ÖNCESİNDE	OKUMA SIRASINDA	OKUMA SONRASINDA
- Bunu okuduğumda ne öğreneceğim? - Konuyla/ yazarla ilgili daha önceki bildiklerim neler?	 nedir? - Kim ...? ... nerede? - Ne zaman ... oldu? - Niçin ... Oldu? - Nasıl ... oldu? ... kelimesinin anlamı nedir?	- Sorularımın cevapları nedir? - Cevapsız kalan sorum var mı?



Soru sorarken metin türlerine de dikkat ederim!

ÖZETLEYİCİ ÖRDEK

Merhaba ! Benim adım Özetleyici Ördek. Özetleme konusunda çok iyiyimdir.

Aşağıda özet yazman için sana birkaç tavsiyem var dostum!



ÖZET YAZARKEN NELERE DİKKAT EDERİM?

Metin yapılarına dikkat ederim. (Bilgilendirici mi? Hikâye edici mi?)

Giriş, gelişme ve sonuç yapısına dikkat ederim.

Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt ederim.

5N1K sorularını kullanırım. (Kim? Ne? Ne zaman? Nerede? Nasıl? Niçin?)

Tamamen kendi cümlelerimi kullanırım.

Ana fikri açık bir şekilde yazarım.



Ek 22. “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” Metni

Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey

Bir kuş gibi uçabilmek, geçmişten bugüne insanların en büyük ve en eski tutkularından biri. İşte insanın bu uçuşa isteği, yıllarca süren araştırmaların sonucunda uçakların ortaya çıkmasında etkili oldu. Peki ilk uçak ne zaman yapıldı dersiniz? Kaç çeşit uçak var? Uçaklar nasıl havada kalır? Haydi kemerlerinizi sıkıca bağlayın ve uçuşa hazırlanın!

1700'ü yıllardan bu yana çeşitli hava araçlarıyla uçuşlar gerçekleştirildiyse de günümüzde kullandığımız uçakların temeli 1903 yılında atıldı. Amerikan Orville ve Wilbur Wright kardeşler motorlu bir uçakla insanlık ilk uçuşu başardı. Bir biçimde gerçekleştirdi. İzleyen yıllarda uçaklar daha da geliştirildi ve günümüzdeki biçimlerini aldı.

Wright kardeşlerin uçuşmaya başladığı ilk motorlu uçak

Bir uçak uçarken üzerine birçok farklı kuvvet aynı anda etki eder. Bunlardan en önemlisi yerçekimidir. Yerçekimi kuvveti, uçağın kütlesi arttıkça artar. Bunun yanında hava da uçağın uçuşu yönün tersine bir direnç kuvveti oluşturur. Bu iki kuvvet, uçağın uçuşmasını önündeki en büyük iki engeldir. Bir uçağın uçabilmesi için bu kuvvetleri ağırlığına karşı. Uçakta bulunan motorlar ve kanatlar uçağın bu kuvvetleri ağırlığını sağlar.

Motor uçağın hareket etmesini sağlarken, kanatlar da onun yükselmesini sağlar. Motorların içinde pervaneler bulunur. Motor çalışmadığı sürece pervanelerin önündeki ve arkasındaki hava basıncı birbirine eşittir. Motor çalıştığında pervaneler dönmeye başlar. Dönen pervaneler uçağın ön bölümündeki havayı seyretilirken, arka bölümünde kalan havanın sıkışmasına neden olur. Böylece pervanelerin önündeki hava basıncı azalır ve arkasındaki hava basıncı artar. Bunun sonucunda da pervanelerin arkasından öne doğru bir itme kuvveti oluşur ve uçak ilerlemeye başlar.

Uçakların rengi genellikle beyazdır. Bunun nedeni, beyaz rengin güneş ışınlarını yansıtarak uçağın ısıtılmasını ve böylece ısıtılacak çeşitli sorunları engellemesidir.

Günümüzde yolcu uçağı, kargo uçağı, yangın söndürme uçağı, arazisizme uçağı, turizm uçağı, askeri uçağı, özel uçağı ve amfibi uçağı gibi pek çok farklı alanda kullanılan uçak çeşitleri var. Bu uçakların boyut, renk, motor ve biniş gibi fiziksel özellikleri uçakların kullandığı alanlara göre değişebiliyor.

Amfibi uçağı & mülklerini yarıp ve suya ya da yarıdan daha ilerine bir anlık mülküne taşınması için kullanılır.

Türkiye uçakları, kendi arazilerinin tahminlenmesi, geliştirilmesi ya da yabancı ellerin gelişmesini önlemek amacıyla toprağın altına çeşitli mülkleri yerleştirmek ya da ilaçlamak için uçaklar kullanılır.

Kargo uçakları yük taşıma için kullanılır. Diğer pek çok uçağın olduğu kargo uçaklarının gövdelerinin bir bölümü yakıt için gerektirilmekte olabilir.

Genellikle orman yangınlarının söndürülmesinde yangın söndürme uçakları kullanılır. Bu uçaklar denizden ya da başka bir su kaynaklarından su alırlar. Su, uçakların gövdelerindeki depolarda toplanır ve yangın üzerine bırakılır.

Uçak ilerlemeye başladığında kanatlar, içinden geçtiği havayı böler. Bunun sonucunda havanın bir bölümü kanatların üzerinden, bir bölümü de altından geçer. Uçakların kanatlarının üst yüzeyi kavisliken alt yüzeyi düzdür. Bu yapı kanatların üzerinden geçen havanın daha hızlı, altından geçen havasının daha yavaş yol almasını sağlar. Uçağın uçabilmesi için gerekli olan kaldırma kuvveti bölünen bu havanın kanadın ucunda aynı anda birleşmesiyle ortaya çıkar. Çünkü kanatların üzerindeki hava basıncı azalır, altındaki hava basıncı artar. Böylelikle de kaldırma kuvveti oluşur ve uçak yukarı doğru ilerler. İşte uçuş böyle başlar...

Uçağın kanatlarında hareketli parçalar yer alır. Bunlar kanatçık olarak bilinir. Uçak dönmeyi yaparken kanatçıklar hareket ettirilir. Böylece uçağın sert dönüşler yapması engellenir.

Uçağın büyüklüğüne göre motor sayısı değişebilir.

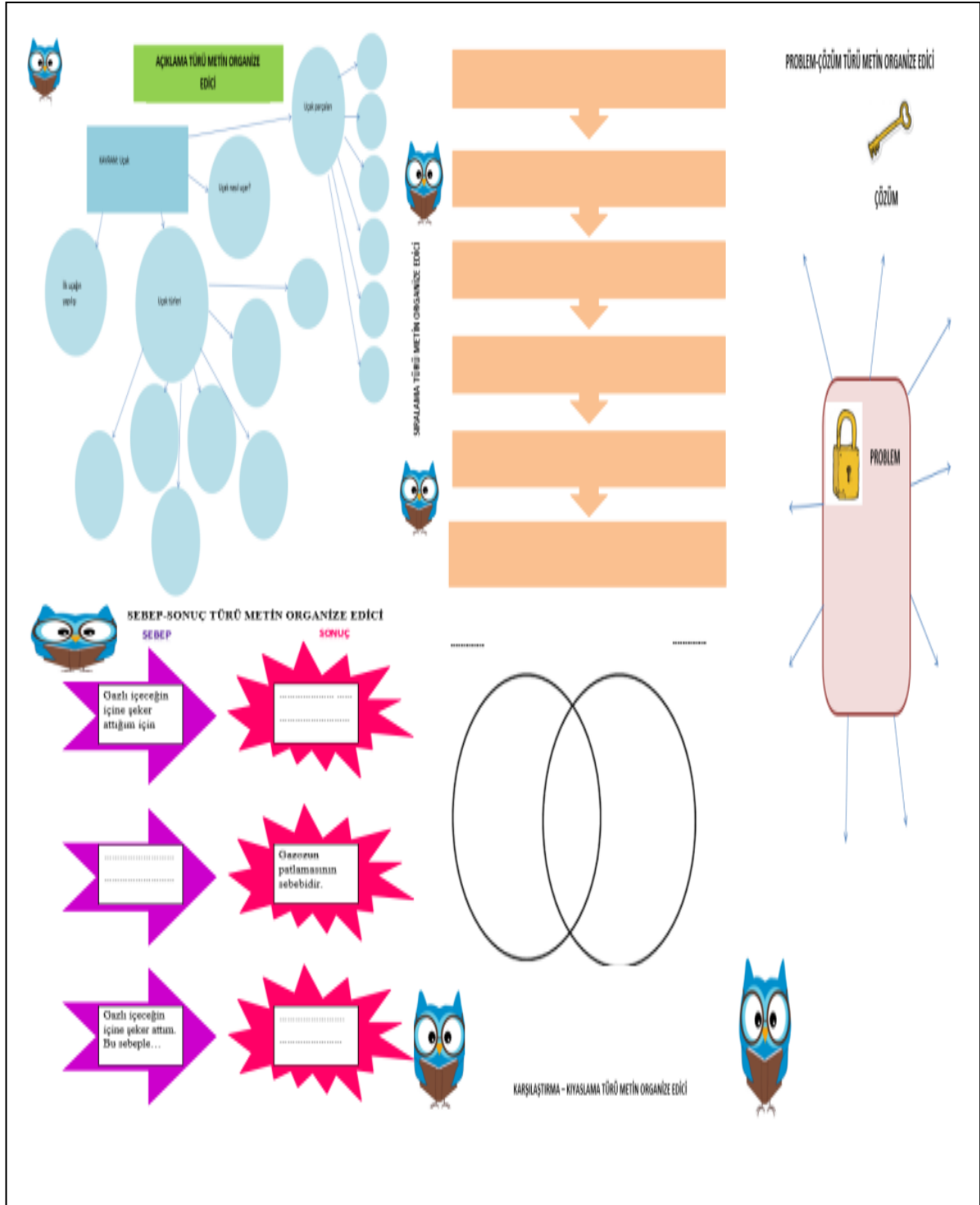
Uçağın önünde kokpit adı verilen bir bölüm yer alır. Pilot ve yardımcı pilotlar uçağı buradan kumanda eder. Kokpitte uçağın elektronik parçaları, yakıtı, konumu ve fiziksel bilgilerin yanı sıra hızlı durumu hakkında ayrı bilgiler veren pek çok ekran bulunur.

Uçağın altında bulunan takarlar ile ilgili ve ilgiliye takarlar. Uçak kalkış ve iniş sırasında takarlar gövde içindeki bölümlere girer.

Uçakların camlarında bulunan güneşliktir ilgili ve ilgiliye ayar hareketi. Bu sayede uçaklarda ve hareketlerindeki görevler rahat bir biçimde görülen yapılar ve diğer bir şekilde beyazda bulunabilirler.

Teknik İmajlar Çizim: Yusuf Demirel

Ek 23. Bilgilendirici Metin Grafik Örgütleyici Örnekleri



**Ek 24. “Uçaklar Hakkında Pek Çok Şey” Metni Üzerinden Açıklama Türü Grafik
Örgütleyicinin Doldurulmasına Dair Model Olma ve Sesli Düşünme Örneği**

Araştırmacı: Evet, şimdi düşünüyorum bu metni. Bu metin ne ile ilgiliydi? Uçaklarla ilgiliydi. Peki bana kim söyleyecek ilk uçağın yapılışıyla ilgili bilgileri? İlk uçak ne zaman yapılmış? Kim tarafından yapılmış? Daha kolay hatırlamak için ben de şemamıza not edeyim.

E6: Orwill ve Wilbur kardeşler yapmış.

Araştırmacı: Peki, yazalım bunu. Ama şunu da ekleyelim, ne zaman yapılmıştı?

E4: 1903 yılında.

Araştırmacı: Evet bunu da ekledim. Bakın sesli düşünüyorum. Evet ilk uçağı şu kişiler yaptı, şu tarihte yaptı. Evet diğer sayfaya geçiyorum ve kendi kendime düşünmeye devam ediyorum. Peki bu sayfada bana ne anlatıyordu?

K1: Öğretmenim, uçak çeşitlerini anlatıyordu.

Araştırmacı: Evet, hep kendi kendime düşünerek yazıyorum. Peki bana uçak türlerini anlatıyordu. Uçak türleri nelerdi peki? Düşünüyorum...

K9: Ambulans uçak

K11: Kargo uçağı

K7: Tarım Uçağı

.....

Araştırmacı: Evet, yazdım ve üçüncü sayfaya geldim. Üçüncü sayfaya geldim ve bu sayfa bana ne anlatıyordu diye düşünüyorum hemen. Siz de düşünüyorsunuz değil mi? Bundan sonra ne okursak okuyalım hemen düşünmeye başlıyoruz. Burada bana ne anlatıyor? Hikâye mi? Bilgilendirici mi? Bilgilendirici ise türü ne? Hemen bu sayfayı düşünelim bana ne anlatıyor?

E1: Uçakların fiziksel özellikleri

Araştırmacı: Sayfanın yarısına kadar evet fiziksel özellikleri. Devamında neler vardı?

K9: Uçakların nasıl uçtuğı ve çalıştığı.

Araştırmacı: Peki nasıl uçuyordu hemen düşüneyim. Siz de düşünün kim söyleyecek?

K3: Motorlar hareketi sağlarken kanatlar da yükselmesini sağlıyor.

.....

Araştırmacı: Evet, motor ve kanatlar yardımıyla yazıyorum. Burada küçük kutucuklar var metinde ve içinde bir şeyler yazıyor. Dümdüz okuyup geçmem. Buralarda ne anlatılıyor düşünmeliyim.

K1: Uçağın parçalarını yazmışlar. Mesela pervane.

K6: Kanat.

K4: Motor.

.....

EK 25. Fasulyenin Büyüme Süreci Etkinliği



EK 26. “Toplu Taşıma Araçları” ve “Küresel İklim Değişikliği Nedeniyle Göllerdeki Oksijen Seviyesi Azalıyor” Metinleri

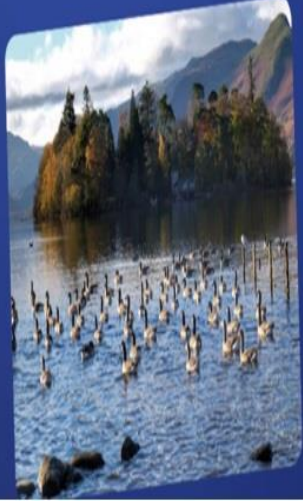
Toplu Taşıma Araçları



Oturdüğümüz kentte çoğunlukla otobüs ve tramvay kullanılıyor. Bunların yanı sıra minibüs, dolmuş ve tren de kullanılıyor. Ben de bu taşıtları gözlemlemek istedim. Tren ve tramvayın uzunluklarının hemen hemen aynı olduğunu gördüm. Treni süren kişiye “makiniist” deniliyor ama tramvayı sürene “vatman” deniliyor. Tren ve tramvayın içinin birbirlerinden farklı olduğunu gördüm. Örneğin, trende yatma yeri ve lokanta da var ama tramvayda yalnızca oturma yerleri var. Trende aldığımız biletleri “konduktör” adı verilen bir kişi kontrol ediyor. Tramvaydaysa biletlerimizi tramvayı süren “vatman” kontrol ediyor.

Küresel İklim Değişikliği Nedeniyle Göllerdeki Oksijen Seviyesi Azalıyor

Pek çok canlının yaşamını sürdürebilmesi için en önemli gereksinimlerden biri oksijen. Ancak ABD, Kanada, Japonya ve İsveç gibi çeşitli ülkelerdeki yaklaşık 400 gölden toplanan verileri inceleyen bilim insanlarının araştırmasına göre göllerdeki oksijen seviyesi azalıyor. Çünkü küresel iklim değişikliği nedeniyle göllerin yüzey suları daha çok ısınıyor. Bu da oksijenin derin sulara karışmasını zorlaştırıyor. Göllerdeki canlı yaşamının bu durumdan olumsuz etkilenilebileceğini öngören bilim insanları, küresel iklim değişikliğine karşı gerekli önlemlerin alınmasını öneriyor.



Ek 27. Karşılaştırma-Kıyaslama Türü Ev Ödevi Örnekleri



Flüt (Mor)



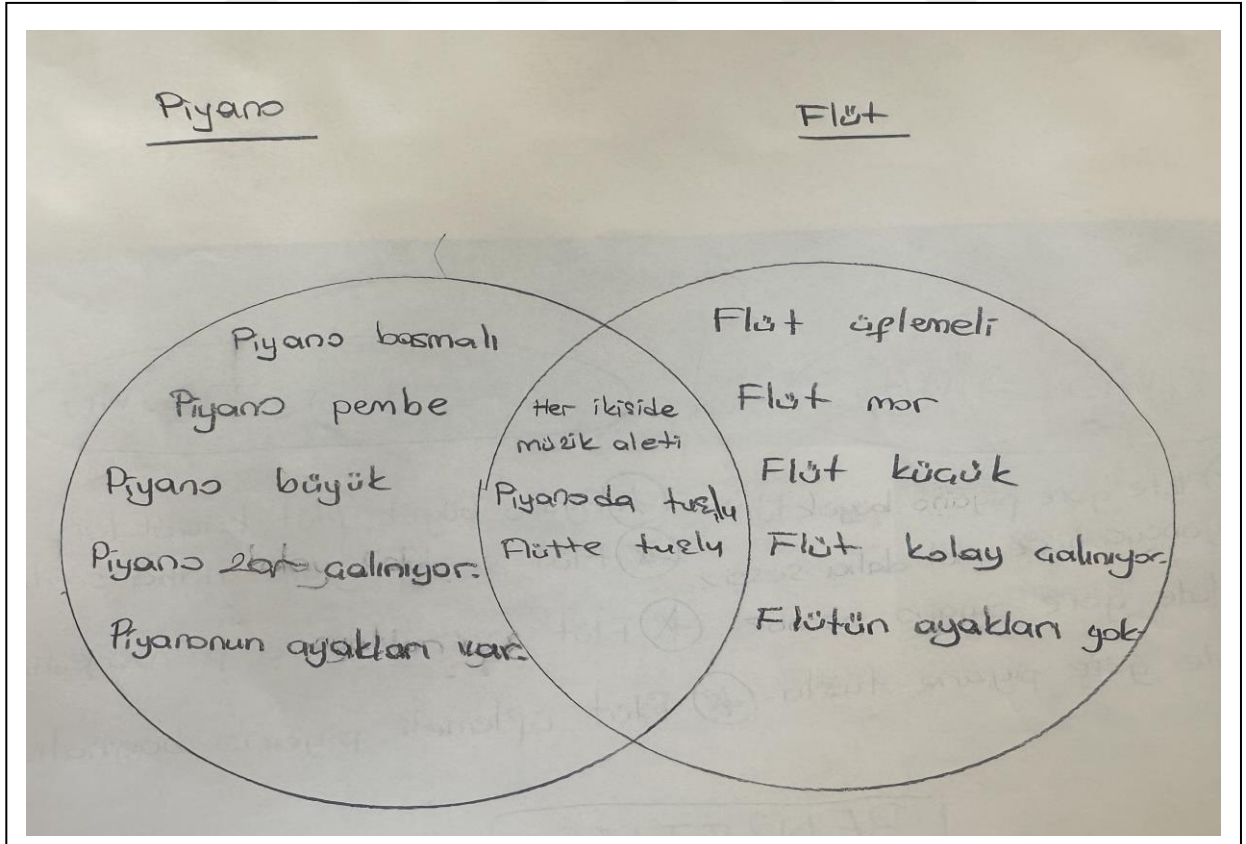
Piyano (Pembe)

KIYASLAMA

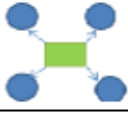
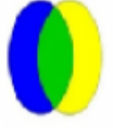
- ★ Flüte göre piyano büyüktür.
- ★ Piyanoya göre flüt daha sessiz.
- ★ Flüte göre piyano pembe.
- ★ Flüte göre piyano tıslı.

KARŞILAŞTIRMA

- ★ Piyano büyük, flüt küçüktür.
- ★ Flüt sesli, piyano daha sestlidir.
- ★ Flüt mor, piyano pembe dir.
- ★ Flüt üflemeli, piyano basmalı.

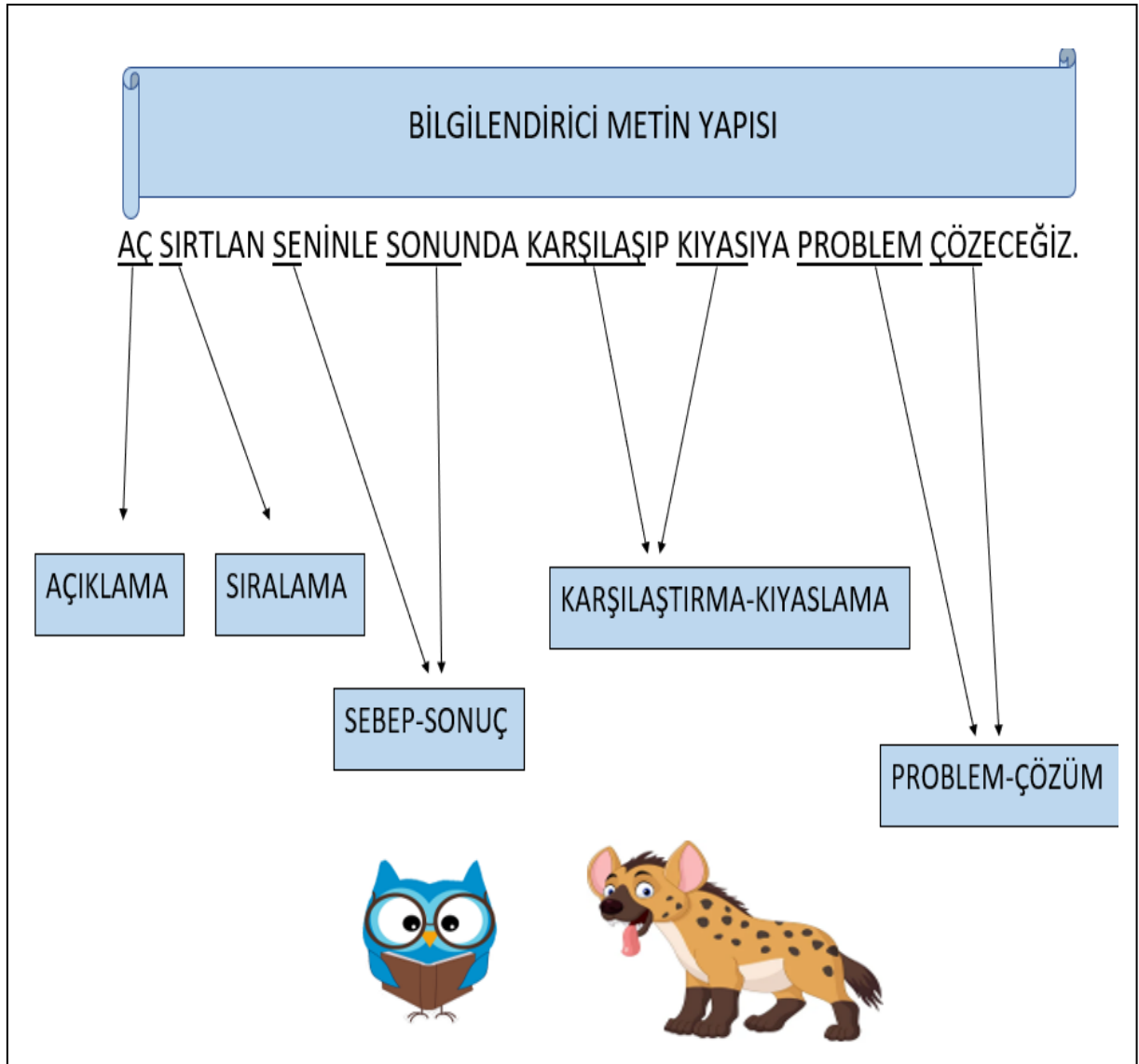


Ek 28. Pisa Kulesi Konulu Bilgilendirici Metin Deşifre Formu

Açıklama Ünlü Eğik Pisa Kulesi <u>İtalya'da yer almaktadır</u>. Kule üst üste bindirilmiş yuvarlak <u>6 sütun dizisinden</u> meydana gelmiştir. <u>56 metre yüksekliktedir</u>. Üzerine <u>294 basamaklı bir merdivenle</u> çıkılır. En üstteki çanların bulunduğu <u>8. kat silindirik biçimindedir</u>. Pisa kulesini kimin yaptığı ile ilgili birçok isimden söz edilir. <u>Örneğin</u>, mimarlardan Bonanno Pisano, Gherardo, Simmone ve Tomsano Pissano'nun adı geçmektedir.		
Sıralama Kulenin yapımı oldukça zaman almış. <u>İlk olarak</u> kulenin inşaatı 1173'te başlamış. <u>Sonra</u> savaş ilan edildiğinde durdurulmuş. <u>Uzun yıllar sonra</u> 1272'de yeniden başlamış. <u>Daha sonrasında</u> kule 1990-2001 yılları arasında onarım için tekrar kapalı tutulmuş. <u>2001 yılında</u> Pisa kulesi ile ilgili yürütülen bir araştırmada San Nicola kilisesi gibi diğer Diotisalvi eserleriyle olan benzerlikten bahsedilerek, orijinal mimarının Diotisalvi olduğu öne sürülmüş.	Özellikler, açıklamalar <u>İpucu kelimeler</u> Örnekler	
Sebep-sonuç Pisa Kulesi bitirildiği tarihten itibaren güneye doğru eğilmeye başlamıştır. Bunun <u>sebebi</u> temeldeki yumuşak zemindeki bir çökmedir. İnşaatçılar onu daha fazla katla dengelemeye çalışmışlardır ama kulenin aşırı ağır oluşu <u>nedeniyle</u> kule daha da eğilmiştir.	 <u>İpucu kelimeler</u>	
Karşılaştırma ve kıyaslama <u>Hem</u> Pisa Kulesi <u>hem de</u> Washington Anıtı yapım aşamasında kesintiye uğramış. George'un adını taşıyan Washington Anıtının, İç Savaş nedeniyle inşaatı durdurulmuş. Pisa kulesi <u>gibi</u> onun da tamamlanması yıllar almıştır ancak binaların yapılış amaçları <u>farklıdır</u>. <u>Birisi</u> bir kiliseye çan kulesi olarak dikilmiştir. <u>Diğeri</u> ise bir devlet kurucusunu onurlandırma amacıyla yapılmıştır.	 <u>İpucu kelimeler</u>	
Problem-çözüm Kule her geçen yüzyılda daha da eğilmiş ve eğim beş dereceden fazla artmış. İnsanlar kulenin yıkılıp harabeye dönmesinden <u>korkmuşlar</u>. Bu <u>soruna çözüm</u> aramaya başlamışlar. Anıtın altından toprak çıkarılmış ve tepesini dengelemek için ağırlıklar eklenmiş. Böylece eğimi az da olsa <u>düzeltilmişler</u>.	 <u>İpucu kelimeler</u>	
Problem-çözüm Kule her geçen yüzyılda daha da eğilmiş ve eğim beş dereceden fazla artmış. İnsanlar kulenin yıkılıp harabeye dönmesinden <u>korkmuşlar</u>. Bu <u>soruna çözüm</u> aramaya başlamışlar. Anıtın altından toprak çıkarılmış ve tepesini dengelemek için ağırlıklar eklenmiş. Böylece eğimi az da olsa <u>düzeltilmişler</u>.	 <u>İpucu kelimeler</u>	

BİLGİLENDİRİCİ METİN YAPISI

Ek 29. Bilgilendirici Metin Yapısı Hatırlatıcı Kodlama Örneği



Ek 30. Ek Ödevlendirme (Bilgilendirici Metinler)

Adı-Soyadı: _____
Tarih: _____

1. Bugün annemize yazmayı biliyoruz bir yemeğin tarifini vereceğimizi düşünün. Annemize bu tarifi okuyarak sizin için bu yemeği hazırlayacak. Bunun için seçtiğiniz yemeğin yapılışını anlatan bir metin yazınız.

DİKKAT EDİLMİ!

- Metni yazarken yemeğin adı, yapılış adımlarına dikkat etmelisin.
- Yazarken "İnce, kırmızı, yeşil, sarı, beyaz, koyu, az, çok, çok az, çok çok" gibi sıvı kelimeleri kullanabilirsin.
- Yazdıklarını daha iyi anlaması için organize ediciler (pencereler) kullanabilirsin.

2. Bir gazeteci olduğunuzu düşünelim. Gazeteye çevre kirliliği ile ilgili bir yazı yazmamız isteniyor. Bu yazının çevre kirliliğine sebep olan yerler ve çevre kirliliği sonucunda ortaya çıkabilecek durumları anlatan bir metin olmasa bekleniyor. Sizin istenilere dikkat ederek bir metin yazınız.

DİKKAT EDİLMİ!

- Metni yazarken sebep-sonuç ilişkisine dikkat etmelisin.
- Yazarken "Çünkü, sonuç olarak, dolayısıyla, bu yüzden, bu nedenle" gibi sıvı kelimeleri kullanabilirsin.
- Yazdıklarını daha iyi anlaması için organize ediciler (pencereler) kullanabilirsin.

2. Bir gazeteci olduğunuzu düşünelim. Gazeteye çevre kirliliği ile ilgili bir yazı yazmamız isteniyor. Bu yazının çevre kirliliğine sebep olan yerler ve çevre kirliliği sonucunda ortaya çıkabilecek durumları anlatan bir metin olmasa bekleniyor. Sizin istenilere dikkat ederek bir metin yazınız.

DİKKAT EDİLMİ!

- Metni yazarken sebep-sonuç ilişkisine dikkat etmelisin.
- Yazarken "Çünkü, sonuç olarak, dolayısıyla, bu yüzden, bu nedenle" gibi sıvı kelimeleri kullanabilirsin.
- Yazdıklarını daha iyi anlaması için organize ediciler (pencereler) kullanabilirsin.

4. Yabancı bir ülkeden bir arkadaş edindiğinizi düşünün. Yeni arkadaşınızın okulunuzun özelliklerini, okulda neler yapıldığını ve okulunuzun tanıtımak istediğini diğer özelliklerini anlatan bir metin yazınız.

DİKKAT EDİLMİ!

- Metnin okulan ile ilgili ayrıntılar ve örnekler içermesine dikkat etmelisin.
- Yazarken "Örneğin, ev olarak, en önemli, bir diğer, ilk olarak" gibi sıvı kelimeleri kullanabilirsin.
- Yazdıklarını daha iyi anlaması için organize ediciler (pencereler) kullanabilirsin.

5. Annenizin ve babanızın benzerliklerini ve farklılıklarını düşünün. Buradan yola çıkarak onların özelliklerini karşılaştıran ve karşılayan bir metin yazınız.

DİKKAT EDİLMİ!

- Metnin benzerlik, farklılık, karşılaştırma ve benzerlik içermesine dikkat etmelisin.
- Yazarken "Gibi, benzer şekilde, farklı olarak, aynı da, aksine, -e göre" gibi sıvı kelimeleri kullanabilirsin.
- Yazdıklarını daha iyi anlaması için organize ediciler (pencereler) kullanabilirsin.

Ek 31. “Hediye” Videosu Çalışma Sayfası

Adım-soyadım: Sınıfım: Numaram: Okulum:		
Tahminci Tavuk Yardım Ekibi göreve hazır mısın? Aşağıdaki sorular için yaptığın tahminleri sana verilen post-it kâğıtlarına yaz ve “Tahminlerim” bölümüne yapıştır. Tahminlerini kontrol ettiğinde, önceki tahmininde değişiklik olduysa yeni bir post-it kâğıdına yaz ve “Tahminimi kontrol ettiğimde” bölümüne yapıştır!		
	TAHMİNLERİM	TAHMİNİMİ KONTROL ETTİĞİMDE
Sizce çocuk ne görüyor olabilir? Neden böyle düşündün?		
Annesinin bıraktığı kutuda ne olabilir? Neden böyle düşündün?		
Çocuk köpeğe nasıl davranmış olabilir? Neden böyle düşündün?		
Sizce köpek neden duraksadı? Neden böyle düşündün?		
Sizce çocuk nasıl birisi olabilir? Neden böyle düşündün?		

Ek 32. Bağ Kurma Kartonu

BAĞ KURDUĞUM NESNELER	METİN İLE KENDİ HAYATIM	METİN İLE DAHA ÖNCE OKUDUĞUM KİTAPLAR	METİN İLE ÇEVREMDEKİ VE DÜNYA'DAKİ OLAYLAR
			
			
			
			
			



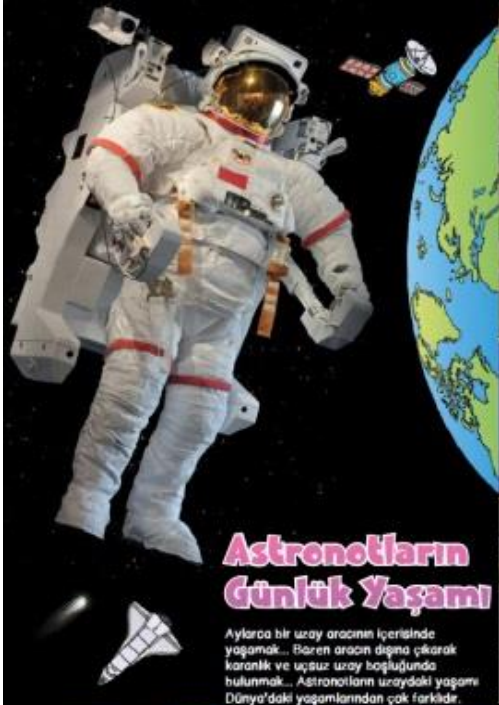
Ek 33. Olay Yeri İnceleme Kartonu

KANITLAR	ÇIKARIMLAR	Merhaba Yavru Dedektif! Kanıtları Bul, Çıkarımı Yap, İşini bitir!  		
OLAY YERİ İNCELEME	OLAY YERİ İNCELEME	OLAY YERİ İNCELEME	OLAY YERİ İNCELEME	OLAY YERİ İNCELEME

Ek 34. Çıkarım Yapma Fotoğrafları



Ek 35. Astronotların Günlük Yaşamı Metni

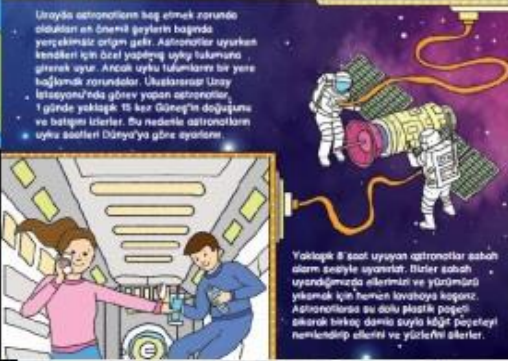


Astronotların Günlük Yaşamı

Aylarca bir uzay aracının içerisinde yaşamak... Bazen aracin içersinde karanlık ve uçuz uzay bagliçunda bulunmak... Astronotların uzaydaki yaşamı Dünya'daki yaşamlarından çok farklıdır.



Uzayda astronotların hay etmek zorunda oldukları en önemli şeyler bir başında yenecekleri orçun gelir. Astronotlar uyurken kendileri için özel yapılmış uyku tulumuna girerek uyur. Ancak uyku tulumları bir yere bağlanmak zorundadır. Uluslararası Uzay İstasyonu'nda görev yapan astronotlar, 1 günde yaklaşık 15 kez Dünya'nı doğuşuna ve batışına izlerler. Bu nedenle astronotların uyku saatleri Dünya'ya göre ayarlanır.



Yaklaşık 8 saat uyuyan astronotlar sabah alarm sesıyla uyanırlar. İtler sabah uyanıldığında alarmın ve yürümüş oldukları için hemen lavaboya kaçarlar. Astronotların su dolu plastik poçerleri akıllarda tutulmuş ve suyla ilgili poçerleri nemlendirici silindiri ve yalıtıcı silindirler.



Astronotlar dışarıya çıkabilmek için, yalıtımlı bir duvarın arkasına kurulu. Tuvaleti gereksinimleri için özel yapılmış klozetler vardır. Astronotlar kendilerini klozete bağlamak için özel bir mekanizmayı kullanır. Kati olarak kurulumun metal kaplarda Dünya'ya yapılır.

Astronotlar uzay istasyonunda temizlemek için kati bir kiliçler gibi duş alırlar. Sabahları her iki vücutlarını silerler. Ardından ılık kiliçle banyo temizleyip kuruturlar. Başları, suyla duruktan sonra geneli odayan özel pompalarla yıkayıp kiliç poçerleriyle kuruturlar. Uzay istasyonunun içinde suyun kullanılması kati verilir. Çünkü elektrik sistemiyle ilgili bu önemli bir hedef olabilir.



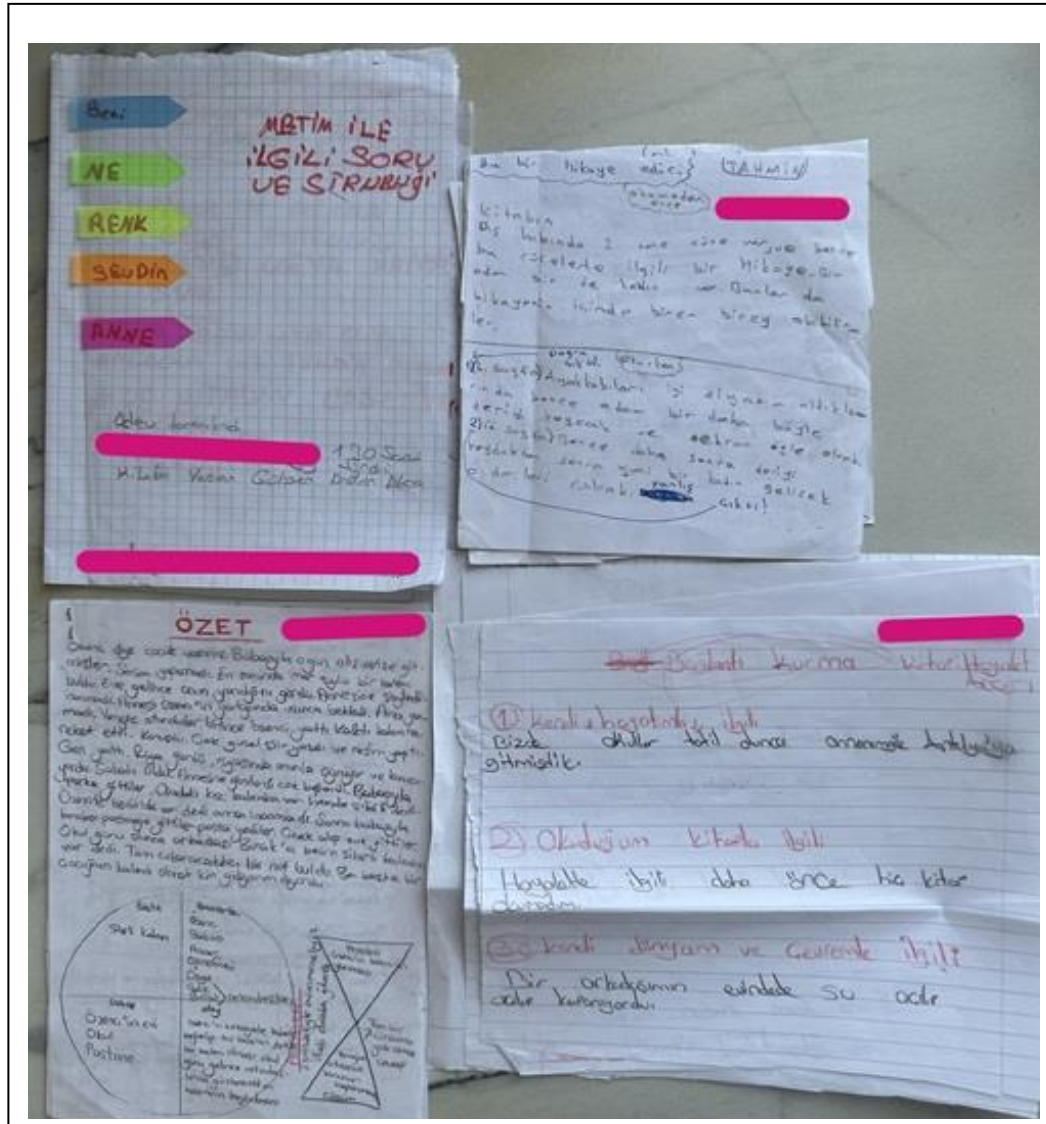
Astronotlar genelde konsantrasyon, kurulumun veya içlerine soktuğu eklenerek yumuşatılmış yiyecekler yerir. Kati ve pahalıya nemi herde olarak hazırlar kuruturlar. Tımar, sap ve asitli bir vakumlu malzemelerle kaplanır. Çünkü küçük parçaların havada uçuşması tehlike oluşturmaz. Astronotlar uzay istasyonunu içlerinde günlük kiliçleriyle dururlar. İstasyonun dışındaki parçaları tamiri için dışarıya çıkıldığında uzay giysilerini giyerler.



Yarışmaları etkileşim sistemiyle astronotların kati bir şeyler. Bu nedenle günde bir kez spor yapmak zorundadır. Uzay istasyonunda her astronotun kati bir görevi vardır. Sabah kati olarak her birinden laboratuvarında çalışmaları yapar, kati olarak istasyonun kati olan parçaları tamir eder. Çalıştırdıkları zamanlarda astronotlar kati okur, notlar alır. Bazen de Dünya'ya mülkiyet görünümleri kayırlar.



Ek 36. Evde Hazırlanan Stratejik Okuma Ürünleri



EK 37. Kullanılan Metinlerin Künyesi

HAZIRLIK VE DURUM TESPİTİ	
1. Semih'in Öfkesi- Sangeeta Bhadra-Kva Çocuk 2. Penguenler Uçamaz Ki! - Richard Byrne- Mikado Yayınları 3. Sihirbaz Tavşan-Michael Escoffier- Yapı Kredi Yayınları 4. Kurtlar Olmasaydı ne olurdu? – Suzanne Slade- Tubitak Yayınları 5. Kütüphanedeki Aslan - Michelle Knudsen- Uçanbalık Yayınları	
1.AŞAMA: ÖĞRETİME ODAKLANMA 1.a. Metin Yapılarının Öğretimi 1.1.a. Hikâye edici: Kırmızı Paetli Timsah- Aysun Berkay Özmen- Altın Kitaplar 1.2.a. Bilgilendirici: Duygular Mutfacı-Marc Nemiroff ve Jane Annunziata-Okuyan Koala 1.b. Tahmin: Köstebek Kuki- Betül Sayın-Günışığı Kitaplığı 1.c. Bağ Kurma: Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan- Sara Şahinkanat- Yapı Kredi Yayınları 1.d. Çıkarım: Arkadaşım Korku- Francesca Sanna- Taze Kitap 1.e. Soru Sorma: Anahtar- Isabelle Flas-Mavi Bulut Yayıncılık 1.f. Özet: Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor- Sara Şahinkanat- Yapı Kredi Yayınları	2.AŞAMA: REHBERLİ ÖĞRETİM 2.a. Güvercin Kakası- Elizabeth Baguley-Marsık Kitap 2.b. Benjamin'in Süper Gözlükleri- Rachel Bright- 1001 Çiçek Kitaplar 2.c. Üç Gözlü Kurbağa-Olga De Dios-Mikado Çocuk 2.d. Geri Dönüşüm- Alper K. Ateş- Beta Kids 2.e. Çöp ve Geri Dönüşüm-Kolektif - Tubitak Yayınları 2.f. Bir Plastik Şişenin Yolculuğu- Suzanne Slade- Tubitak Yayınları <i>Bu aşamada öğrencilerden 6 grup oluşturulacaktır. Böylece 6 kitabın hepsi gruplar arasında devridaim edilebilecektir.</i>
3.AŞAMA: İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME 3.a. İyi Kalpli Küçük Tavşan- Michael Escoffier- Yapı Kredi Yayınları 3.b. Büyük Beyaz Tavşan-Michael Escoffier- Yapı Kredi Yayınları 3.c. Fil, Kelebek ve Kuş- Narges Abyar ve S.H. Tabatabaee- Odtü Yayıncılık 3.d. Çitadan Daha Hızlı Ne Olabilir? - Robert E. Wells-Tubitak Yayınları 3.e. Pandalar-James MacLaine-Tubitak Yayınları 3.f. Dinazorlar-Stephanie Turnbull-Tubitak Yayınları <i>Bu aşamada oluşturulan grupların 6 kişilik olmasına dikkat edilecektir. Böylece grup içinde bütün kitaplar devridaim edilebilecektir.</i>	4.AŞAMA: BAĞIMSIZ ÖĞRENME 4.a. Beni Rahat Bırak! - Veronique Renting ve Monique van den Hout- Yapı Kredi Yayınları 4.b. Yaramaz Fareler- Helga Bansch- Yapı Kredi Yayınları 4.c. Hoş Geldiniz- Barroux- Redhouse Kidz 4.d. Sıra dışı Evler- Gerry Bailey-Tubitak Yayınları 4.e. İtfaiyeciler- Katie Daynes-Tubitak Yayınları 4.f. Ağaçlar-Lisa Jane Gillespie--Tubitak Yayınları <i>Bu aşamada 6 kitap sınav kitapçığı gibi a-b-c-d-e-f... şeklinde kodlanarak sınıfa dağıtılacaktır. Böylece yakın sıralarda oturan öğrencilere aynı kitap gelmemiş olacaktır.</i>

STRATEJİ ÇEMBERLERİ

Hikâye edici:

1. Temiz-Emily Gravett- Beta Kids
2. Yüzyüz- Leo Lionni- Elma Yayınevi
3. Elmer ve Gül-David McKee- Mikado Yayınları
4. Farklı Ama Aynı- Feridun Oral- Yapı Kredi Yayınları
5. Ravi Kükrüyor- Tom Percival- Marsık Kitap

Bilgilendirici:

6. Tuz-Heidi Moore- Tubitak Yayınları
7. Arılar ve Yaban Arıları- James MacLaine- Tubitak Yayınları
8. Bitkiler Nasıl Büyür? -Emma Helbrouhgh- Tubitak Yayınları
9. Neil Amstrong- Catherine Chambers- Tubitak Yayınları

İZLEME ÇALIŞMALARI

1. Kule Mi? Gökdelen Mi?- Tubitak Yayınları-Bilim Çocuk Dergisi-Sayı:266-Şubat / 2020-s.35
2. Nokta- Peter Reynolds- Altın Kitaplar
3. Mış Gibi- Peter Reynolds- Altın Kitaplar

*Kullanılan Diğer Metinler Bilim Çocuk Dergisi'nden alınmıştır.

EK 38. Strateji Çemberleri İçin Örnek Ders Akışı (1. Çember)

Birinci Çember

Kazanım: Bir etkinliğin yönergelerini okur ve uygular. Aldığı strateji görevini özelliklerine uygun şekilde yerine getirir. Duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü bir şekilde ifade eder.

Süre: 40+40+40+40 dk

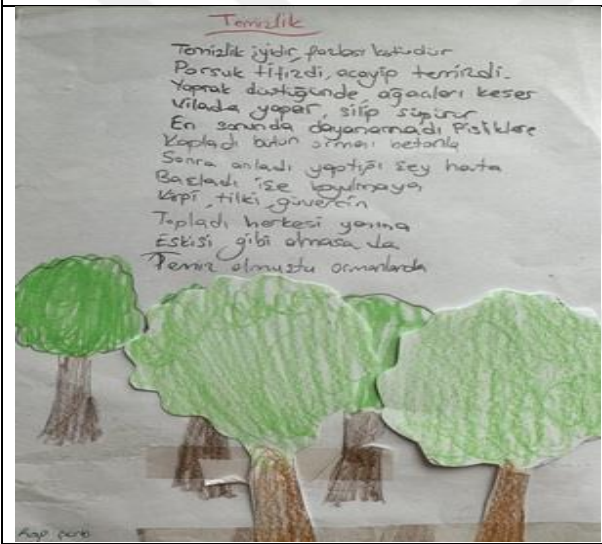
Materyaller: Resimli Çocuk Kitapları (Yüzyüz, Temiz, Tuz), Strateji Çemberi Yönergesi, Çalışma kâğıdı, Kendini Değerlendirme Formu, İzleme çetelesi, Öğrenci günlüğü, Öğretmen Gözlem Formu, Final projesi öğretmen değerlendirme formu.

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, Soru cevap, Tartışma, Bireysel çalışma ve grup çalışması, Beyin fırtınası, Proje, Rol oynama.

Öğrenme ve Öğretme Süreci: 24 Mayıs 2022 tarihinde sınıf kuralları hatırlatıldıktan sonra öğrenilen bütün stratejiler “Bu strateji nedir? Nasıl kullanılır? Öğrenirken neler yapmıştık? Bir okuyucu için ne zaman kullanmak yararlı olur? Anlamanıza katkısı nedir?” gibi sorularla kısaca tekrarlanmıştır. Bu derste daha önce K1’nin yaptığı gibi K2, K9 ve K8’in de evde çalıştıkları stratejilere yönelik evrakları getirdiği görülmüştür. Öğrencilere bugünkü derste sunulan kitaplara göre gruplar oluşturacağımız, bu gruplardaki her kişinin bir strateji görevi alacağı ve bu strateji üzerinde çalışacağı söylenmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra grup üyelerine sunulacağı ve grup üyelerinin çalışma üzerinde tartışacağı belirtilmiştir. Bu paylaşım tamamlandıktan sonra grup olarak seçilen proje görevinin hazırlanacağı ve sınıfa sunulacağı söylenmiştir. Ek olarak herkesin her çemberde bir strateji alabileceği, diğer çemberlerde bu stratejiyi alamayacağı ve bunu takip etmek için strateji biletlerinin doldurulması gerektiği vurgulanmıştır. Daha sonra “Strateji Çemberi Yönergesi” araştırmacı tarafından sesli okunmuştur. Öğrencilere sessiz okuma yaptırıldıktan sonra iki öğrencinin sesli okuması sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı, yönergede yazan adımları sırasıyla ve formları göstererek tekrarlamıştır. Araştırmacı, grup çalışmasının önemi, grup arkadaşlarına kibar ve saygılı davranma, grup üyelerini üzecek veya kötü hissettirecek davranışlardan uzak durma gibi konulara değinmiştir. Yönerge anlaşıldıktan sonra “Yüzyüz”, “Temiz” ve “Tuz” isimli resimli çocuk kitapları öğrencilere sunulmuştur. İlk başta öğrenciler Tuz kitabını tercih etmemişlerdir. Sebebi sorulduğunda öğrenciler bilgilendirici metin olabileceği, bu yüzden ilk uygulamada zor gelebileceği gibi açıklamalar yapmışlardır. Araştırmacı bu çemberde denk gelmesi dahi diğer çemberlerde mutlaka her metin yapısının her öğrenciye birkaç kez denk geleceğini, tıpkı eğitim hayatları boyunca olduğu gibi bu çalışmada da bilgilendirici metinlerden uzak durmanın mümkün olmadığını öğrencilere ifade etmiştir. Bunun üzerine öğrenciler Tuz kitabı için de gönüllü olmuşlardır. Böylece araştırmacının desteğiyle öğrencilerin kitap tercihlerine göre gruplar belirlenmiştir. Sonrasında öğrencilerden bugüne dek öğrenilen altı stratejiden her birini bir öğrenci seçecek şekilde grup içi görev dağılımı yapmaları istenmiştir. Bütün gruplar oldukça saygılı ve anlayışlı bir şekilde görev dağılımını gerçekleştirmiştir. Daha sonra öğrencilerden her birine verilen strateji biletleri üzerinden aldıkları strateji görevini boyamaları istenmiştir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra kitapları okuma ve strateji görev formunu doldurma aşamasına geçilmiştir.

Bu süreçte öğrenciler ara sıra araştırmacıya sayfa düzeni ve stratejilerle ilgili sorular sorsalar da genel olarak bireysel bir şekilde verilen görevi tamamlamıştır. Strateji görev formları strateji kullanımı değerlendirme formu ile incelendiğinde birinci çember için metin yapılarının öğretimi, tahmin, bağ kurma, çıkarım, soru sorma ve özetleme stratejisinde öğrencilerin genel durumu tablolar halinde sunulacaktır. Daha sonra öğrenciler aldıkları strateji görevleri ile ilgili grup arkadaşlarına paylaşımlar yapmıştır. Grup arkadaşları güzel buldukları kısımları, eksik buldukları kısımları nazik bir şekilde ifade ederek değerlendirmişlerdir. Her öğrencinin çalışma kağıdını sunması ve grup arkadaşlarının değerlendirmesi sağlanmıştır. Sonrasında drama, film afişi hazırlama, yeni bir kitap kapağı tasarlama, kısa film çekme, rap şarkı yazma, oyun hamuru ile heykel yapma gibi görevler her gruba sunulmuştur. Grup üyelerinin ortak kararıyla “Yüzyüz” kitabını okuyan grup oyun hamuruyla heykel yapma projesini, “Temiz” kitabını okuyan grup rap şarkı yazma projesini, “Tuz” kitabını okuyan grup kitap kapağını yeniden tasarlama projesini seçmiştir. Bütün çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrencilerden izci formlarını, öz değerlendirme formlarını ve günlüklerini doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler izci formlarını stratejilerin bütün aşamalarını eksiksiz tamamlayarak doldurmuşlardır. Öz değerlendirme formuyla öğrenciler kendilerini değerlendirirken tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini anladıkları da görülmüştür. Öğrenciler grup çalışması yapmaktan ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşmaktan keyif aldıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Ayrıca etkinlikte değiştirmek istedikleri bir şey olmadığından bahsetmişlerdir. Ayrıca araştırmacı tarafından “Final projesi öğretmen değerlendirme formu” ile sunulan projeler, “Öğretmen Gözlem Formu” ile öğrencilerin çember içindeki performansları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin grup ve proje çalışması içindeki davranışları hem ders esnasında gözlemlenir hem de bu formlarla takip edilmiştir. Öğrencilerin bir sonraki çemberdeki tutum ve davranışlarını yönlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

EK 39. Öğrencilerin Projelerine Yönelik Örnekler



[illegible]

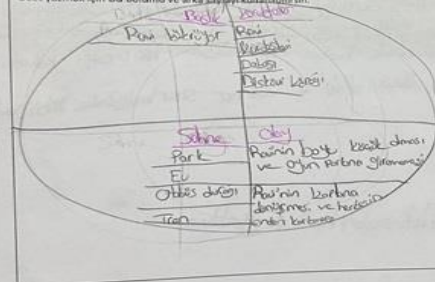
Görevin soru sormaktır. Bunun için şunlara dikkat etmelisin:

- Soru sormak için bu bölümü ve arka sayfayı kullanabilirsin.

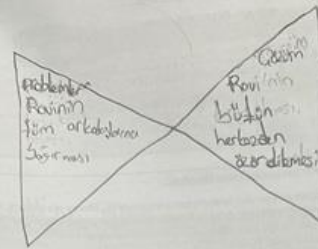
cevabınızda kesin bulacaklar. Zira

Görevin özet yazmaktır. Bunun için şunlara dikkat etmelisin

- Özet yazmak için bu bölümü ve arka sayfayı kullanabilirsin



① sorum: kitap kaç sayfa?
cevabı: 24 sayfa.



Özel

Ruhi Çak köpek ölüğü için mazaşu ve Çak Sırtında Ruhi'ni boya
 Harabesinden Çak köpek ve köpekleri ve bahaylıktan Ruhi'ni
 Sırtları ve Ruhi'nin boya köpek ölüğü için çimen renkleri
 çiçemdi Dahi'ni ruhi'ni dardana çimen çak köpekleri
 köpekleri çak köpekleri ve ortları dardana çak köpekleri
 köpekleri Ruhi'nin ortları köpekleri köpekleri köpekleri
 Sırtları köpekleri 8250 köpek ve çimen köpekleri köpekleri

Anafikr öfkelmeden her zi yadkiz.

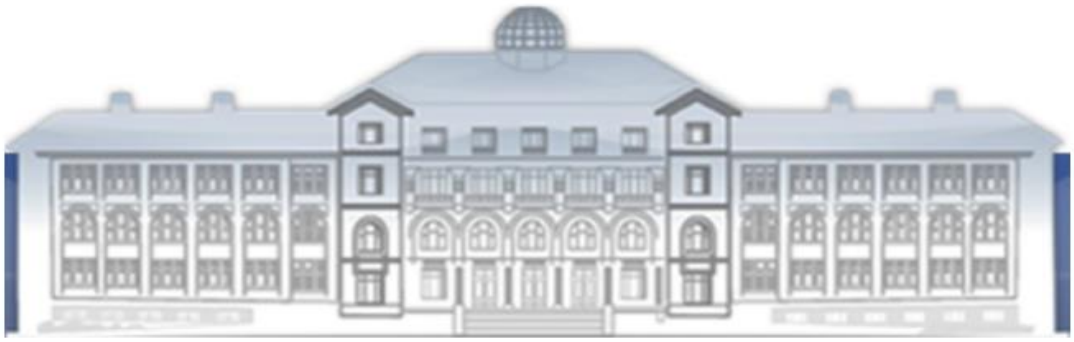
A small, stylized illustration of Nemo, the orange clownfish, swimming towards the right.

Görevin başı kurmaktır. Bunun için şunlara dikkat etmelisin:

- 0.125

okun

Kelebekleri toka soğan ben
Zerim bir çizgi filmde
Gör müştüm
Son baharları bilir ya arkadaşlar
Biraz çizgi filmde yapraklar
rindokuldayı nı görürüm
Çok iyi
Annenin kış gündede sel gel
mistive Gamur olmuştuk



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...