GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
**ZİHİNSEL ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

# ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN BİLGİ VEREN METİNLERİ ANLAMALARINDA UYARLANMIŞ ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

**Arzu DOĞANAY BİLGİ**

**Danışman: Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN**

Ankara
Ekim, 2009

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI**

Arzu DOĞANAY BİLGİ'nin "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği" başlıklı tezi, 08.10.2009 tarihinde, jürimiz tarafından Zihinsel Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

| | Adı Soyadı | İmza |
|---|---|---|
| Üye (Tez Danışmanı): | …… | …… |
| Üye : | …… | …… |
| Üye : | …… | …… |
| Üye : | …… | …… |
| Üye : | …… | …… |

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**..../..../20….**

**Akademik Unvanı, Adı Soyadı**

**Enstitü Müdürü**

# ÖN SÖZ

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin desteği ve önemli katkıları olmuştur. Özellikle bilimsel çalışmalarıyla bana örnek olan, araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında yol gösteren, bilimsel yönlendirmeleri ve eleştirileriyle araştırmama katkıda bulunan sevgili danışmanım Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında eleştirileri ve katkıları ile beni yönlendiren Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a ve Prof. Dr. Sema KANER'e sonsuz teşekkür ederim.

Metin yapılarının, metinlerin ve ölçü araçlarının değerlendirilmesinde eleştiri ve katkılarıyla yardımcı olan Doç. Dr. Servet KARABAĞ'a, Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN'a, Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN'a, Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, Arş. Gör. Yusuf UYAR'a, Arş. Gör. K. Kaan BÜYÜKİKİZ'e, Arş. Gör. M. Eyyüp SALLABAŞ'a ve Arş. Gör. Ahmet BALCI'ya teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenirlik verilerinin toplanmasında katkıda bulunan meslektaşlarım Meryem TULU ve Pınar HALICI KAYMAK' a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulanması aşamasında bana her türlü kolaylığı gösteren Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kursu müdürüne, sevgili öğretmenlerine ve diğer tüm personeline teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın grafik, tablo çizimlerine katkıları olan ve tüm çalışma boyunca manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili eşim Uğur BİLGİ'ye ve her zaman benim yanımda olan ve beni destekleyen biricik anneme, babama ve kardeşime teşekkürlerim sonsuzdur.

Arzu DOĞANAY BİLGİ

# ÖZET


ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN BİLGİ VEREN METİNLERİ ANLAMALARINDA UYARLANMIŞ ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

DOĞANAY BİLGİ, Arzu
Doktora, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL-ÖZMEN
Ekim – 2009, 325 Sayfa

Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisi araştırılmıştır.

Araştırmaya, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin biri kız, ikisi erkektir. Öğrenciler 12 ile 13 yaşları arasındadır. Öğrencilerden biri beşinci, diğer ikisi ise yedinci sınıf öğrencisidir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni" ile yapılmıştır. Araştırmada değerlendirme ve öğretimde kullanmak amacıyla hayvanları tanıtan tanımsal türde bir metin yapısı ve bu yapıya uygun 25 tane bilgi veren metin hazırlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin genelleme becerilerini ölçmek amacıyla coğrafi alanı tanıtan tanımsal tür bir metin yapısı ve bu yapıya uygun sekiz metin geliştirilmiştir. Verilerinin toplanması amacıyla okuduğunu anlama ölçü aracı geliştirilmiştir. Bu ölçü aracında metindeki bilgi birimlerini ölçen 13, metindeki bilgilerden çıkarım yapma ile ilgili üç soru bulunmaktadır.

Deney süreci, sekiz deney koşulunda gerçekleştirilmiştir. Bunlar; başlama düzeyi, genelleme başlama düzeyi, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme öğretimi, genelleme öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme izlemedir. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji

Öğretimi; metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmıştır. Veriler, görsel analiz yolu ile yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal metinleri anlamalarında ve edindikleri becerileri sürdürmelerinde ve anlama becerilerini coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal metinlere genellemelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu Anlama, Bilişsel Strateji Öğretimi, Zihinsel Engelli Öğrenciler, İlköğretim.

# ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF MODIFIED MULTI-COMPONENT COGNITIVE STRATEGY INSTRUCTION IN COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXTS STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

DOĞANAY BİLGİ, Arzu
Doctoral Dissertation, Special Education Department,
Thesis Advisor: Associate Professor Dr. E. Rüya GÜZEL-ÖZMEN
October - 2009, 325 Pages

The purpose of this study is to discuss the effectiveness of the Multi-Component Cognitive Strategy Instruction in the mentally retarded students' developing and maintaining reading comprehension skills for descriptive texts and generalizing such skills for differently structured descriptive texts with different subjects. Additionally, the effectiveness of the text structure instruction before the strategy instruction is examined.

Three mentally retarded students participated in the experiment. The research subjects were one female and two male students aged between 12 and 13. One of them was attending the fifth grade and the other two were attending the seventh grade. All three were students at the mainstreaming education classes. The research was carried out using the "Multiple Probe Design Across Subjects" which is a single subject experimental design.

In order to use at assessment and instruction phases, a descriptive text structure on animals and 25 descriptive texts structured as such were prepared. Also, in order to asses the generalization skills of the students, a descriptive text structure on geographical areas and eight descriptive texts structured accordingly were prepared.

For the purpose of collecting the research data, a reading comprehension measurement scale was developed. In this measurement scale, there are 13 questions on measuring the information units in the text and 3 questions on inference by using the information in the text.

The experiment was conducted in eight different experimental conditions. These are the introduction phase, generalization introduction phase, Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction, the post-instruction assessment, generalization phase, the post-instruction assessment on generalization, monitoring and monitoring of generalization. The Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction was used in the text structure instruction, role-modelling, guided practice and independent practice phases. The data were interpreted by visual analysis.

Results of the study showed that the Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction was effective on the students' improving comprehension of descriptive texts on animals, maintaining the acquired skills in the maintenance sessions and generalizing these skills also for the comprehension of the descriptive texts on geographical areas.

**Keywords:** Reading Comprehension, Cognitive Strategy Instruction, Mentally Retarded Students, Primary Education.

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa No**

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI** ii
**ÖN SÖZ** iii
**ÖZET** iv
**ABSTRACT** vi
**TABLOLAR LİSTESİ** xii
**GRAFİKLER LİSTESİ** xiii
**BÖLÜM 1** 1
**GİRİŞ** 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 9
1.3. Önem 11
1.4. Varsayımlar 12
1.5. Sınırlılıklar 13
1.6. Tanımlar 13
**BÖLÜM 2** 16
**KURAMSAL ÇERÇEVE** 16
2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi 16
2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler 17
2.2.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Metinle İlgili Faktörler 18
2.2.1.1. Metin Türü 18
2.2.1.2. Metin Yapısı 20
2.2.1.3. Metnin Konusu 22
2.2.1.4. Metnin Yazım Dili 22
2.2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Okuyucu ile İlgili Faktörler 23
2.2.2.1. Akıcı ve Doğru Okuma 24
2.2.2.2. Okuyucunun Metin Yapısı Bilgisi 24
2.2.2.3. Okuyucunun Geçmiş Bilgisi ve Okuyucunun Geçmiş Bilgisi ile Metnin İçeriği Arasındaki Uyum 25
2.2.2.4. Okuyucunun Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Bilgisi 26
2.2.2.5. Güdülenme ve Beceri Devamlılığı 30
2.3. Okuduğunu Anlama Becerisi Öğretim Yöntemleri 31
2.3.1. Metin Yapısı Öğretimi 32
2.3.2. Bilişsel Strateji Öğretimi (Cognitive Strategy Instructıon) 35
2.3.2.1. Okuma Öncesi Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri 35
2.3.2.1.1. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Okumaya Güdüleme 36

2.3.2.1.2. Geçmiş Bilgiyi Harekete Geçirme ve Okumadan Önce Metinde Yer Alan Ana Fikir veya Destekleyici Fikirlere Yönelik Tahminlerde Bulunma ....37
2.3.2.2. Okuma Sırası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri ....39
2.3.2.2.1. Grafik Düzenleyiciler ....40
2.3.2.3. Okuma Sonrası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri ....41
2.3.2.3.1. Okumadan Önce Yapılan Tahminleri Genişletmek, Doğrulamak ve Yanlışlarını Bulma Stratejileri ....42
2.3.2.3.2. Özetleme Stratejileri ....43
2.3.2.4. Çok Ögeli Bilişsel Stratejiler ....44
2.3.2.4.1. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) ....45
2.3.2.4.2. POSSE ....48
2.3.2.4.3. Araştırmada Uygulanan Uyarlanmış Çok Ögeli Strateji Öğretimi'nin POSSE'ye Benzerlikleri ve POSSE'den Farklılıkları ....48
2.3.3. Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı ....53
2.4. İlgili Araştırmalar ....56
2.4.1. Türkiye'de Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Öğretimini Hedefleyen Araştırmalar ....56
2.4.2. Yurt Dışı Alan Yazında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Öğretimini Hedefleyen Araştırmalar ....60
2.4.2.1. Metin Yapısı Öğretimi ile İlgili Araştırmalar ....60
2.4.2.1.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Metin Yapısı Öğretimi Yapılan Araştırmalar ....60
2.4.2.1.2. Metin Yapısı Temelli Strateji Öğretimiyle Metin Yapısı Öğretimi Yapılan Araştırmalar ....62
2.4.2.2. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretim Yöntemlerinin Kullanıldığı Araştırmalar ....65
2.4.2.3. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın (Self-Regulated Strategies Development) Kullanıldığı Araştırmalar ....70
2.4.2.4. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretim Yöntemlerinin ve Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın (Self-Regulated Strategies Development) Birlikte Kullanıldığı Araştırmalar ....72
**BÖLÜM 3 ....75**
**YÖNTEM ....75**
3.1. Araştırmanın Deseni ....75
3.1.1. Tek Denekli Deneysel Desenler ....76
3.1.1.1. Çoklu Başlama Düzeyi Deseni ....76
3.1.1.2. Çoklu Yoklama Deseni ....77
3.1.1.2.1. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni ....77

3.1.1.2.2. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nin Araştırmada Uygulanması ..... 78
3.1.1.2.3. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nde Verilerin Analizi ve Yorumu ..... 80
3.2. Denekler ve Deneklerin Seçimi ..... 81
3.2.1. Denekler ..... 81
3.2.2. Deneklerin Özellikleri ..... 81
3.2.3. Deneklerin Seçimi ..... 82
3.2.3.1. Öğretmen Görüşmesi ..... 83
3.2.3.2. Ön Koşulların Ölçümlenmesi ..... 83
3.2.3.2.1. Öğrencilerin Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Materyaller ..... 84
3.2.3.2.2. Öğrencilerin Okuma Hızlarının, Hecelemeden Okuma ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Belirlenmesi ..... 86
3.2.3.2.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi ..... 88
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi ..... 89
3.3.1. Tanımsal Tür Metin Yapısının Geliştirilmesi ..... 90
3.3.2. Genellemede Kullanılan Metinlerin Metin Yapısının Geliştirilmesi ..... 91
3.3.3. Bilgi Veren Metinlerin Geliştirilmesi ..... 92
3.3.3.1. Değerlendirme ve Öğretimde Kullanılan Metinlerin Geliştirilmesi ..... 92
3.3.3.2. Genelleme Metinlerinin Geliştirilmesi ..... 94
3.3.4. Bilgi Veren Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Sorularının Geliştirilmesi ..... 95
3.3.5. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi ..... 96
3.4. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi ..... 97
3.4.1. Bilişsel Stratejilerinin Belirlenmesi ..... 97
3.4.2. Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Uyarlanması ..... 98
3.4.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Kapsamı ..... 98
3.4.4. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Kullanılan Destekleyicilerin ve Öğretim Planlarının Geliştirilmesi ..... 100
3.4.4.1. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler ve Geliştirilmesi ..... 100
3.4.4.1.1. Metin Yapısı Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler ve Geliştirilmesi ..... 100
3.4.4.1.2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler ve Geliştirilmesi ..... 101
3.4.4.2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Yer Alan Öğretim Aşamalarına Göre Öğretim Planlarının Geliştirilmesi ..... 102
3.4.4.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Uygulanması ..... 103
3.4.4.3.1. Metin Yapısının Öğretimi ..... 103
3.4.4.3.2. Model Olma Öğretim Süreci ..... 106
3.4.4.3.3. Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci ..... 115

3.4.5. Çok Ögeli Bilişsel Strateji Model Olma Öğretim Sürecinin Ön Uygulaması .....119
3.4.6. Genelleme Öğretimi .....120
3.5. Uygulama Ortamı .....121
3.6. Deney Süreci.....122
3.6.1. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi .....125
3.6.2. Genelleme Başlama Düzeyinin Belirlenmesi .....126
3.6.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin Uygulanması.....126
3.6.3.1. Metin Yapısı Öğretimi .....126
3.6.3.2. Metin Yapısı Öğretim Sonu Değerlendirme .....127
3.6.3.3. Model Olma Öğretim Süreci.....127
3.6.3.4. Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci.....127
3.6.3.5. Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci .....127
3.6.4. Öğretim Sonu Değerlendirme.....128
3.6.5. Genelleme Öğretimi .....128
3.6.6. Genelleme Öğretim Sonu Değerlendirme .....128
3.6.7. İzleme .....129
3.6.8. Genelleme İzleme.....129
3.7. Verilerin Toplanması .....129
3.7.1. Verilerin Puanlanması .....131
3.7.2. Verilerin Analizi.....131
3.8. Güvenirliklerin Hesaplanması .....132
3.8.1. Uygulama Güvenirliği.....132
3.8.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik .....134
**BÖLÜM 4 ..... 136**
**BULGULAR VE YORUM..... 136**
4.1. Öğrencilerin Metin Yapısı Öğretimi Sonunda Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumu.....136
4.1.1. Başlama Düzeyi ve Metin Yapısı Öğretiminde Öğrencilerin Okudukları Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu.....137
4.1.2. Başlama Düzeyi ve Metin Yapısı Öğretiminin Öğrencilerin Okudukları Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu.....139
4.2. Öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Koşullarında Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumu .....141
4.2.1. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Koşullarında Öğrencilerin Okudukları Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu .....142
4.2.2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Koşullarında Öğrencilerin Okudukları Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu .....143
4.3. Öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumu .....144

4.3.1. Başlama Düzeyi ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Öğrencilerin Okudukları Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu....144
4.3.2. Başlama Düzeyi ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Öğrencilerin Okudukları Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu....146
4.4. Öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu 147
4.4.1. Öğrencilerin Okudukları Metinlerde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu....147
4.4.2. Öğrencilerin Okudukları Metinlerden Çıkarım Yapma Becerilerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu....148
4.5. Öğrencilerin Okudukları Metinlerde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerini Aynı Türde, Farklı Yapıda ve Farklı İçerikteki Metinlere Genellemelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu....150
4.6. Öğrencilerin Okudukları Metinlerde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerini Aynı Türde Farklı Yapıda ve Farklı İçerikteki Metinlere Genellemelerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu....153
**BÖLÜM 5 .... 155**
**ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .... 155**
5.1. Özet ....155
5.2. Tartışma ....156
5.3. Öneriler ....164
5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler....164
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler ....165
**KAYNAKÇA .... 168**
**EKLER .... 188**

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo No** **Sayfa No**

Tablo 1. Deneklerin Çalışma Günleri ve Çalışmaya Başlama Saatleri ..... 122

Tablo 2. Deneklere Uygulanan Öğretim Oturumu Sayısı..... 123

Tablo 3. Deney Sürecinin Her Bir Aşamasında Kullanılan Metinler ..... 124

Tablo 4. Genelleme Öğretim Sürecinin Her Bir Aşamasında Kullanılan Genelleme Metinleri ..... 124

# GRAFİKLER LİSTESİ

**Grafik No** **Sayfa No**

Grafik 1. Öğrencilerin Metindeki Bilgi Birimlerini Ölçen Sorulara Verdikleri Doğru Cevap Sayısı ..... 138

Grafik 2. Öğrencilerin Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Sorularına Verdikleri Doğru Cevap Sayısı..... 140

Grafik 3. Öğrencilerin Genelleme Metinlerindeki Bilgi Birimlerini Ölçen Sorulara Verdikleri Doğru Cevap Sayısı..... 151

# BÖLÜM 1

# GİRİŞ

## 1.1. Problem

Okuma, her öğrenci için okulda öğrenilen en önemli ve temel becerilerden biridir. Öğrenciler, ilköğretim birinci sınıfta okumayı öğrenmelerinin ardından öğrenim yaşamlarının büyük bir kısmında kitaplarda sunulan bilgileri okuyarak edinmektedirler (Güzel, 1998). Ayrıca öğrenim yaşamı sonrasında günlük yaşam içinde öğrenilenlerin bir bölümü yine okuma yoluyla kazanılmaktadır (Güzel-Özmen, 2007). Bu nedenle okuma, çocukların bilgi kazanımlarında en etkili becerilerden biridir (Güzel, 1998).

Okuma, alan yazında sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir. Okuma çözümleme boyutunda gerçekleştiğinde, okuyucu sadece yazılı sembolleri sesletmiş olur. Oysa okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte, çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi, yani okunanın anlaşılması gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2001).

Okuyucunun okuduğunu anlaması için doğru olarak çözümlediği sembollerden oluşan sözcüklere anlam yüklemesi gerekir (Güzel, 1998). Ancak okuduğunu anlama sadece sözcük anlama değildir. Okuyucunun, sözcüklerden ve cümlelerden oluşan metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısı ile metin arasında (Heilman, Blair ve Rupley, 1994; Linden ve Wittrock, 1981; Singer, 1991; Singer ve Donlan, 1982; Wittrock, 1987) ve metindeki bilgi birimleri arasında (Güzel, 1998; Güzel-Özmen, 2001) ilişki kurması gerekir. Okuduğunu anlama becerisi metindeki anlamı bulma, anlamı kavrama, seçim yapma ve bir karara varma, zihinde düzenleme, ilişki kurma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri içermektedir (Güneş, 1995).

Anlamayı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bir kısmı okuyucu, bir kısmı da metinle ilgilidir. Okuyucu ile ilgili olan faktörler; akıcı ve doğru okuma, okuyucunun metin yapısı bilgisi, okuyucunun geçmiş bilgisi, metni anlamak için bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanması, okumaya karşı güdülenmesi ve beceri devamlılığıdır (Güzel-Özmen, 2008). Metinle ilgili olan faktörler ise metnin türü ve yapısı, metni oluşturan bilgi birimlerinin sıralanışı, metnin konusu ve yazım dilidir (Güzel-Özmen, 2001). Anlama sürecinin seçim yapma ve bir karara varma, zihinde düzenleme, ilişki kurma, yorumlama ve çıkarım yapma gibi pek çok zihinsel beceri gerektirmesi ve anlamayı etkileyen bu kadar çok faktörün bulunması, bu becerinin oldukça karmaşık ve kazanılması güç bir beceri olmasına neden olmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pek çoğu okuduğunu anlama becerisinde sorunlar yaşamaktadır (Denton ve Hasbrouck, 2000). Ülkemizde yapılan araştırmalarda da, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlükleri olduğu saptanmıştır. Örneğin; özel eğitim sınıfında bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek amacı ile yapılan bir araştırmada, bu öğrencilerin büyük bir bölümünün okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde uzun ve kısa süreli yardıma gereksinimleri olduğu saptanmıştır (Eripek, 1989). Kaynaştırma ortamındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma becerilerini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada ise sınıf öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan birinci, ikinci, üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, anlatım ve dil bilgisi becerilerinde güçlükleri olduğunu belirtmişlerdir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003). Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay (2007) ise "Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması" adlı çalışmalarında yedi ilde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında 348 zihinsel yetersizliği olan öğrenciden %43,7'sinin okuma bilmediğini, %21'inin heceleyerek okuduğunu, ancak %35,3'ünün akıcı okuyabildiğini belirlemişlerdir. Sınırlı sayıda da olsa bu araştırmalar, ülkemizdeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin etkili okuma-yazma öğretimine ihtiyacı olduğunu ve okuduklarını anlamada sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin anlama sorunları hem metinde bulunan bilgileri kavrama ve detaylarını hatırlama hem de metinde verilen bilgiyi yorumlama ve bu bilgilerden çıkarım yapma becerilerinde görülmektedir (Mercer ve

Mercer, 1993). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özellikle bilinmeyen sözcüklerin yer aldığı bilgi veren metinleri anlamada zorlanmaktadır (Lapp, Flood ve Ranck-Buhr, 1995). Bilgi veren metinlerin farklı yapılarda düzenlenmiş olması, bilgi birimlerinin sıralanışının farklılaşması ve metindeki bilgilerle öğrencinin yaşantıları arasında ilişki kurulmasında zorlukların olması, bu tür metinleri anlamayı daha da zorlaştırmaktadır (Williams, Hall ve Lauer, 2004). Dolayısıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuyarak edinecekleri bilgiler sınırlanmakta ve bir çok okul amacını gerçekleştirmeleri de güçleşmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bulundukları kaynaştırma sınıflarında ve ayrı eğitim ortamlarında anlama öğretiminde ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntemi kullanılmaktadır (Duman, 2006; Güzel, 1998). Geleneksel öğretimle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde metindeki bilgi birimleri ve ilişkileri gözden kaçırılmaktadır (Güzel, 1998). Geleneksel yöntemle yapılan anlama çalışmaları metinlerin okutulup özetlenmesini, anlama sorularının cevaplandırılmasını ve metnin anlatılmasını içermektedir. Öğrencilerin anlama sorularına cevap verebilmesi için herhangi bir strateji öğretimine yer verilmemekte ve metin anlama problemi olan öğrenciler için herhangi bir düzenleme yapılmamaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bir kısmı, metni anlayabilmek amacıyla birtakım üstbilişsel stratejileri (anlamadığı yeri tekrar okuma, önemli kısımların altını çizme gibi) uygulayabilmekte ve okuma yaşantılarına bağlı olarak anlama becerilerini geliştirebilmektedirler (Duke, 2003; Pardo, 2004; Pressley ve Hilden, 2002). Geleneksel öğretim uygulamalarını yapıldığı eğitim ortamlarında metni anlamayı başaran çocuklar sorulara cevap verebilmekte veya metni anlatabilmektedirler. Metni anlamayan çocuklar sorulara cevap veremediğinde veya metni anlatamadığında, öğretmen doğru cevabı vererek ya da metni anlatarak model olmaktadır (Güzel-Özmen, 1999a). Bu model olma şekilleri ise öğrencilerin öğrenmeleri için yeterli sayıda ve sistematik yapılmadığı için öğrencilerin metni bağımsız olarak anlaması uzun zaman almaktadır (Güzel, 1998). Sonuç olarak, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı anlama çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler çeşitli güçlükler yaşamakta ve okudukları metni anlamakta başarılı olamamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin anlama becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin bir çoğunun kullanılan öğretim yöntemlerinden kaynaklanabileceği ve uygun öğretim yöntemleri uygulandığında bu güçlüklerin ortadan kalkabileceği ya da azaltılabileceği belirtilmektedir (Hoogeven, Smeets ve Lancioni, 1989).

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere metin okuma anlama becerisini kazandırmak amacı ile yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Atik-Çatak, 2006; Cora-İnce, 2007; Duman, 2006; Güldenoğlu; 2008; Güzel, 1998). Ülkemizde yapılan araştırmaların çoğunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere metin okuma anlama becerisini kazandırmak amacı ile Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanılmıştır (Atik-Çatak, 2006; Duman, 2006; Güzel, 1998). Atik-Çatak'ın (2006) ve Duman (2006) araştırmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere öykü yapısı öğretimi amacı ile Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanmış ve öykü yapısı öğretiminin öykü anlamada etkili olduğu bulunmuştur. Güzel'in (1998) araştırmasında ise doğrudan öykü yapısı öğretimi hedeflenmemiş ancak öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenmiş sorular sorularak aşamalı bir öğretim uygulanmıştır. Bu çalışmada da Doğrudan Öğretim Yöntemi'nin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öykü anlama becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Yapılan alan yazın taramasında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bilgi veren metinleri anlama becerisini kazandırmak amacıyla ülkemizde ve yurt dışında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışı alan yazındaki araştırmalar genellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılmıştır. Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerisini kazanmalarında kullanılan öğretim yöntemleri kullanıldığı için öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bilgi veren metinleri anlama öğretiminde kullanılan etkili anlama yöntemleri; Metin Yapısı Öğretimi (Text Structure Instruction), Bilişsel Strateji Öğretimi (Cognitive Strategy Instruction) ve Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi (Self-Regulated Strategies Development) Yaklaşımı şeklinde gruplandırılmıştır (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Mastropieri ve Scruggs, 1997).

Anlama öğretim yöntemlerinden olan bilgi veren metin yapısı öğretimi, çeşitli öğretim yöntemleri ve etkinlikler kullanılarak çeşitli sınıf düzeylerinde bulunan normal gelişim gösteren çocuklara ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara öğretilmiş ve okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaların bazılarında metin yapısı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere doğrudan öğretilirken (Bakken, 1995; Bakken, Mastropieri ve Scruggs, 1997; Kurdanek, 1998; Smith ve Friend, 1986), bazılarında ise çeşitli bilişsel etkinliklerle metin yapısı fark ettirilmiştir (Englert ve Mariage, 1991). Araştırmalarda, metin yapısı öğretiminin öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur (Bakken, 1995; Bakken vd., 1997; Smith ve Friend, 1986; Williams vd., 2004). Ayrıca bilgi veren metin yapısını fark ettirmenin de anlama stratejilerini uygulamayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Englert ve Mariage, 1991).

Son 20 yıldır metin yapısı öğretiminin yanı sıra bilişsel temelli öğretim yaklaşımlarının da okuduğunu anlama becerisine etkisi araştırılmaktadır. Bunun sonucu olarak okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla bilişsel temelli pek çok strateji tasarlanmıştır (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde etkililiği denenen bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak gruplandırılmıştır (Graves, Juel, ve Graves, 2001; Mariage, 1994). Okuma öncesinde kullanılan stratejilerde, öğrencinin kendi yaşantıları ile okunacak metin arasında bağ kurması ve öğrencinin metni okumadan önce metni anlamasını kolaylaştıracak etkinliklerin yapılması amaçlanmaktadır (Klingner ve Vaughn, 2004). Okuma öncesinde uygulanan stratejilerin bazıları başlık hakkında konuşma, metnin resmi ve metnin konusu hakkında tartışma, metinde geçen kavramları açıklamadır. Okuma sırasında kullanılan stratejilerle ise metindeki bilgi birimlerini anlama ve bu bilgi birimleri arasında bağ kurarak tüm metni anlama amaçlanmaktadır (Güzel, 1998; Klingner ve Vaughn, 2004). Bu stratejilerin bazıları metin okunurken soru sorma ve grafik düzenleyiciler kullanmadır. Okuma sonrasında uygulanan stratejilerin amacı ise okunanlarla ilgili düşüncelerin genişletilerek metni anlamayı sağlamaktır (Klingner ve Vaughn, 2004). Okuma sonrasında metinle ilgili sorular sorma, soru üretme, metni anlatma ve metni özetleme gibi stratejiler uygulanabilir (Klingner ve Vaughn, 2004).

Okuduğunu anlama öğretiminde okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası stratejiler tek başlarına veya bir kısmı bir arada kullanılabilmektedir. Ana fikri bulmak, metni özetlemek, okunanlar üzerine tartışmak, soru üretmek, okunanı anlatmak, grafik düzenleyiciler kullanmak gibi bir çok stratejiyi bir arada barındıran strateji paketleri "Çok Ögeli Stratejiler" (Multi Component Strategies) olarak isimlendirilmektedir (Voughn ve Klinger, 2004). Araştırma sonuçları öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çok ögeli bilişsel stratejilerin eş zamanlı öğretiminin metin okuma anlamalarında etkili olduğunu göstermektedir (Ellis ve Graves, 1990; Englert ve Mariage, 1991; Klinger, Voughn ve Schumm, 1998; Klinger, Voughn, Arguelless, Hugres ve Leftwich, 2004;

Mothus ve Lapadat, 2006; Palincsar ve Brown, 1984; Therrien, Wickstrom ve Jones, 2006). Ülkemizde yapılan bir araştırmada, kısa deneysel analiz kullanılarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tek ve birleştirilmiş olarak uygulanan anlama stratejileri koşullarında öykü anlama sorularına verdikleri doğru cevaplar ölçülmüştür. Araştırma sonucunda okuma sırası ve sonrası stratejilerin birleştirilmiş olarak uygulanmasının, ayrı uygulanmasından daha etkili olduğu bulunmuştur (Güler, 2008). Ülkemizde yapılan diğer bir çalışmada ise (Güldenoğlu, 2008), okuduğunu anlama öğretiminde bir Çok Öğeli Bilişsel Strateji öğretim yöntemi olan Karşılıklı Öğretim Yöntemi'nin hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Karşılıklı Öğretim Yöntemi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metni özetleme becerisinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çok ögeli stratejilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduklarını anlamalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada uygulanan okuduğunu anlama stratejisinin oluşturulmasında Englert ve Mariage'nin (1991) geliştirdikleri bilgi veren metinleri anlamada kullanılan bir çok ögeli bilişsel strateji öğretim paketi olan POSSE'nin (Prediction - Organization - Search - Summarization - Evaluate) öğretim aşamalarından yararlanılmıştır. POSSE'nin Türkçe açılımı; Tahmin Etme, Organize Etme, Araştırma, Özetleme ve Değerlendirmedir. POSSE'de okuduğunu anlamada etkili olan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası bazı stratejiler bir arada kullanılır. POSSE, okuduğunu anlama öğretiminde etkisi kanıtlanmış çok ögeli bir strateji olan Karşılıklı Öğretim (Pasincar ve Brown, 1984) sürecinde yer alan stratejilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. POSSE'nin öğretim süreçlerinde düşünce kağıtlarına ve grafik düzenleyicilere yer verilerek anlama sürecinin her aşamasına öğrencilere yapısal ve süreçsel destek sağlanmış, böylece strateji görselleştirilmiştir.

Okuduğunu anlama öğretiminde diğer bir yaklaşım, Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi (Self-Regulated Strategy Development) Yaklaşımı'dır. Kendini Düzenleme Stratejileri'nin (Self-Regulated Strategies) temel özelliği, metnin anlaşılmasını arttırmak için okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında, öğrencilere okuduklarından ne anladıkları ile ilgili kendilerini sorgulamalarının öğretilmesidir (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Kendini Düzenleme Stratejileri; planlama stratejileri, kendini izleme stratejileri, kendini değerlendirme stratejileri, hata düzeltme ve kendini pekiştirme stratejileri gibi

stratejilerdir. Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı'nda öğretim aşamaları model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardan oluşur ve bir aşamadan diğerine geçiş için ölçüt belirlenir (Graham ve Haris, 2005). Araştırmalarda metin okuma anlamada Kendini Düzenleme Stratejileri'nin hem hikaye türü (Brown, Presley, Van Meter ve Schuder, 1994) hem de bilgi veren metinleri anlamada etkili olduğu bulunmuştur (Graves, 1986; Hagamon ve Reid, 2008; Mason, 2004; Mason, Moadan, Hedin ve Corso, 2006).

Yurt dışı alan yazında Kendini Düzenleme Stratejileri'ni bilişsel stratejilerle birleştirerek öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini kazanmalarına etkisini araştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Jitendra, Hoppes ve Xin (2000), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin anlamalarında bilişsel bir strateji olarak ana fikir stratejisi ile Kendini Düzenleme Stratejisi olan "Kendini İzleme" stratejisinin birarada kullanımının etkililiğini incelemişler ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin anlamalarında bu uyarlanmış stratejinin etkili olduğunu bulmuşlardır. Aynı şekilde Malone ve Mastropieri (1992), yaptıkları çalışmada, kendini izleme ile bilişsel bir strateji olarak özetleme öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin anlamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada POSSE'de kullanılan stratejilerden yararlanılarak oluşturulan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olarak uygulanması özellikleri dikkate alınarak uyarlanmıştır. Bu uyarlamaya, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğrenme özellikleri düşünülerek öğretim sürecinin daha sistematik yapılması ve öğrencilerin stratejileri uygulama becerilerinde giderek bağımsızlaşmalarını sağlamak amacıyla gidilmiştir.

Bu araştırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerisinde, anlama becerisini sürdürmelerinde ve aynı türde, farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genellemelerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada uygulanan Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmuştur.

Araştırmada uygulanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin bazı özellikleri POSSE'ye benzemekte, bazı özellikleri ise POSSE'den farklılık göstermektedir. Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde POSSE'de olduğu gibi, a) Destekleyiciler (çalışma kağıtları ve grafik düzenleyiciler) kullanılmış, b) Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilere yer verilmiştir. POSSE'den farklı olarak ise a) Metin yapısı öğretimi yapılmış, b) Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın öğretim aşamalarına göre öğretim yapılmış; yani öğretim model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmış, c) Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın bir özelliği olarak metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarından birinden diğerine geçiş için ölçüt konmuştur.

Bu araştırma, yurt dışında yapılan araştırmalardan üç bakımdan farklılık göstermektedir. Birinci ve en önemli farklılığı, zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yapılan bir çalışma olmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi hem ülkemizde hem de yurt dışında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama öğretimini amaçlayan araştırmalar yok denecek kadar azdır. İkinci farklılığı ise Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişim Yaklaşımı'nın bazı öğretimsel özelliklerine göre Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin uyarlanmış olmasıdır. Daha önce ülkemizde yapılan bir araştırmada da aynı şekilde bilişsel strateji öğretimi, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özelliklerine göre uyarlanmış, ancak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yazılı ifade öğretimi amacı ile uygulanmıştır (Güzel-Özmen, 2006a). Okuduğunu anlamada ise sınırlı araştırmada Kendini Düzenleme Stratejisi ile bilişsel strateji öğretimi birlikte kullanılmıştır (Jitendra vd., 2000; Malone ve Mastropieri, 1992). Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişim Yaklaşımı'nın öğretim aşamalarına göre uyarlanarak sunulan bilişsel strateji öğretiminin etkililiğini araştıran bir çalışmaya alan yazın taramasında rastlanmamıştır. Son farklılık ise bu çalışmada strateji öğretimi öncesi metin yapısı öğretimine yer verilmesidir. Çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin uygulandığı araştırmalarda (Englert ve Mariage, 1991; Güldenoğlu, 2008; Klinger vd., 1998; Klingner vd., 2004; Mothus ve Lapadat, 2006; Palincsar ve Brown, 1984) doğrudan metin yapısı öğretimi yapılmamıştır. Bu araştırmalarda, strateji öğretimi sırasında metin yapısını öğrenciye fark ettirmek amacı ile okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında şemalar gibi bazı destekleyicilerden yararlanılmıştır. Bu araştırmada ise metin yapısının doğrudan öğretilmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmada; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisi araştırılmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

**1.1.** Metin yapısı öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerilerinin gelişmesinde etkili midir?

**1.1.1.** Metin yapısı öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerinin** gelişmesinde etkili midir?

**1.1.2.** Metin yapısı öğretimi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinin** gelişmesinde etkili midir?

**1.2.** Araştırmaya katılan öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan **stratejileri kullanmada bağımsızlaşmaları**, hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerilerinin gelişmesinde etkili midir?

**1.2.1.** Öğrencilerin, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan **stratejileri kullanmada bağımsızlaşmaları**, hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerinin gelişmesinde** etkili midir?

**1.2.2.** Öğrencilerin, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan **stratejileri kullanmada bağımsızlaşmaları**, hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinin gelişmesinde** etkili midir?

**1.3.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerilerinin gelişmesinde etkili midir?

**1.3.1.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerinin gelişmesinde** etkili midir?

**1.3.2.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinin gelişmesinde** etkili midir?

**1.4.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerilerini 3 ile 12 hafta arasında sürdürmelerinde etkili midir?

**1.4.1.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini** 3 ile 12 hafta arasında sürdürmede etkili midir?

**1.4.2.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren **metinlerden çıkarım yapma becerilerini** 3 ile 12 hafta arasında sürdürmede etkili midir?

**1.5.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerisini; aynı türde, farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış **metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerisine genellemelerinde** etkili midir?

**1.6.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerisini, aynı türde farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış **metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerisine genellemelerini 2 ile 8 hafta arasında sürdürmelerinde** etkili midir?

## 1.3. Önem

Bu araştırmada; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisi araştırılmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin öğrenim yaşamları boyunca bilgi kazanımı açısından çok önemli bir beceridir. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesi, onların tüm öğrenim hayatındaki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Kısacası okuma yoluyla bilgi kazanmanın önemli olduğu bir çağda, okuduğunu anlama becerisi akademik başarı için temel becerilerden biridir. Ülkemizde yapılan araştırmalar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin etkili okuduğunu anlama öğretimine ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Eripek, 1987; Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay, 2007).

Ülkemizde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde çok ögeli bilişsel stratejilerin kullanıldığı sadece bir araştırma vardır (Güldenoğlu, 2008). Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın kullanımının etkililiğinin incelendiği ya da Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi ile Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nda yer alan stratejilerin bir arada kullanıldığı bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu araştırma ülkemizde okuduğunu anlama öğretiminde Çok Ögeli Bilişsel Strateji

Öğretimini ile Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı kullanan tek araştırma olma özelliği taşımaktadır. Bu açıdan, araştırmanın alan için öncü niteliğinde bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer yeniliği ise, ülkemizde ve yurt dışı alan yazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerine yapılan ilk araştırma olma özelliği taşımasıdır. Bu nedenle, araştırmanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin bilgi veren metinleri anlama becerisinin kazandırılmasına hizmet edecek başka stratejilerin geliştirilmesine öncülük edebileceği umulmaktadır.

Sonuç olarak araştırmada okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı ve Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan öğretim stratejilerinin, okuduğunu anlama öğretiminin uygulama süreçlerinin planlamasında ve uygulamasında alanda çalışan öğretmenlere yol göstereceği ve okuduğunu anlama öğretim süreçlerinin zenginleşmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada, öğrencilerin aynı ön koşul davranışları yerine getirmeleri denek seçiminde yeterli varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin ve bulundukları sınıf düzeylerinin öğretilen bilgi veren metinleri anlama amaçlarını gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekildedir:

**a)** Hecelemeden okuyan, öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak seçilen bir metnin en az %90'nını doğru okuyan, 350 (+/- 20) kelimelik bir hayvanı tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 13 anlama sorusundan en az iki, en fazla altısına doğru cevap veren ve ilköğretim beşinci ve yedinci sınıfa devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci ile sınırlıdır.

**b)** Araştırmacının geliştirdiği metin yapısı unsurlarına göre düzenlenmiş tanımsal tür bilgi veren metin türü ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan ve anlamı etkileyebilecek konulara ilişkin terim ve tanımlar aşağıda verilmiştir:

**Sesletim:** Sesletme yolundaki düzeneklerin farklı hareketleri ile hava akımının (gırtlak altı düzeneğin işlevi ile ses tellerinin titreşim durumuna göre) ağız içinde çeşitli yer ve biçimlerde engellenerek konuşma seslerinin çıkarılması olayıdır (Topbaş, 2001).

**Sessiz Okuma:** Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden yalnız gözle yapılan okumadır (Tazebay, 1997).

**Sesli Okuma:** Harf ve ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılarak sesletilmesidir (Samuels, 1988).

**Metin Anlama:** Okuyucunun metindeki bilgi birimleri arasında ve önceki bilgisiyle metin arasında ilişki kurarak metni anlamadır (Güzel-Özmen, 1999a).

**Bilgi Veren Metin:** Bir kişiyi, bir olayı, bir hayvanı veya bir nesneyi tanıtan, fikirleri sırasına ya da zamana göre gruplayan, nedenleri ya da fikirler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini betimleyen, bir problemi ve çözümlerini betimleyen, fikirleri benzerlikler ve farklılıkları temel alarak ilişkilendiren metinlerdir (Meyer, 2003).

**Tanımsal Metin:** Bir kişiyi, bir olayı, bir hayvanı veya bir nesneyi tanıtan ve bunların bütün özellikleri hakkında bilgi veren metin türüdür (Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002).

**Metin Yapısı:** Metinlerdeki bilgi birimlerinin belli bir düzen içinde nasıl sıralandığını ve bu bilgi birimlerinin birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını açıklayan kurallar bütünüdür. Metin yapısı, metindeki fikirler arasındaki mantıksal bağlantıları yansıtan metnin organizasyonel örüntüsüdür (Meyer, Brandt ve Bluth, 1980).

**Metindeki Bilgi Birimleri:** Bilgi birimi, bir savı öne süren ya da bir durumu dile getiren cümle veya cümlelerdir (Grünberg ve Onart, 1976).

**Metindeki Bilgi Birimlerini Anlama:** Metinde doğrudan bulunan bilgileri anlamadır.

**Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma:** Okuyucunun, metinde açıkça ve detaylı bir şekilde açıklanmayan bir bilgiyi, kendi geçmiş bilgilerini kullanarak veya metindeki bilgilerden ipucu alarak anlamasıdır (Girgin, 1997).

**Geçmiş Bilgiyi Harekete Geçirme:** Öğrencinin okuduğu metnin konusu ile ilgili var olan bilgisini hatırlamasını sağlamadır (Mastropieri ve Scruggs, 1997).

**Bilişsel Strateji:** Metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir (Duffy, 1993).

**Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı (Self-Regulated Strategies Development):** Metnin anlaşılmasını arttırmak ve geliştirmek için, okuyucuların okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında okuduklarından ne anladığı ile ilgili kendilerini sorgulamalarını öğreten stratejilerdir (Mastropieri ve Scruggs, 1997).

**Çok Ögeli Bilişsel Strateji (Multi Component Strategies):** Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası okuduğunu anlama stratejilerini bir arada kullanan, amacı okuduğunu anlama performansını geliştirmek olan stratejiler bütünüdür (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Bu araştırmada Çok Ögeli Bilişsel Strateji; okuma öncesinde; okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme, konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme, tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejileri; okuma sırasında, metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejileri; okuma sonrasında ise metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma, yazarak metni özetleme stratejilerinden oluşan bir strateji paketidir.

**Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi:** Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın (Self-Regulated Strategies Development) bazı özellikleri (öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olarak uygulanması) dikkate alınarak uyarlanan bir çok ögeli bilişsel strateji öğretim paketidir.

# BÖLÜM 2

# KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde sırası ile okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler, okuduğunu anlama becerisi öğretim yöntemleri (metin yapısı öğretimi, bilişsel strateji öğretimi, çok ögeli bilişsel stratejiler, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı) ile ilgili bilgilere yer verilmiştir

## 2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuduğunu anlama, okuyucu ile metin arasındaki etkileşim sonucu gerçekleşmektedir (Kucer, 2001). Genel olarak okuduğunu anlama okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimlerini, metindeki bilgiyi ve okuyucunun metne karşı tutumunu kullanarak anlamı ürettiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pardo, 2004). Başka bir tanıma göre okuduğunu anlama, okuyucunun geçmiş bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005). Okuyucuların amacı, okudukları metinleri anlamak veya metinde verilen bilgileri öğrenmektir. Eğer okuyucular okuduklarını kavrayamaz ya da anlayamaz ve hatırlamazlarsa okuma amacına ulaşmaz (Denton ve Hasbrouck, 2000).

Basılı veya yazılı bir materyali anlama becerisi sadece sözcükleri fark etme, uygun anlamlarını bilme, sözcük ve tümceleri okuma davranışı ile sınırlı olmayıp, daha

üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Demirel, 1992). Denton ve Hasbrouck (2000), okuduğunu anlama becerisini kelimesi kelimesine anlama, sıralama (olayları sıraya koyma), özetleme (bir metnin ana fikirlerini anlatma) ve çıkarım yapma becerileri (soruların cevaplarını bulmak için pasajdaki ipuçlarını kullanma) olarak tanımlamışlardır. Kelimesi kelimesine anlama, basitçe ne okunduğunu hatırlama ve tekrarlayabilmedir. Çıkarım yapma ise okuyucunun, metinde açıkça ve detaylı bir şekilde açıklanmayan bir bilgiyi, kendi geçmiş bilgilerini kullanarak veya metindeki bilgilerden ipucu alarak anlamasını gerektiren zor bir zihinsel beceridir.

Okuduğunu anlama becerileri, alan yazında çeşitli şekillerde sınıflanmıştır. Bu beceriler sözcük anlama, metindeki bilgiyi anlama ve metinden çıkarım yapma şeklinde özetlenebilir (Wise, 1985). Metinde bulunan sözcüklerin anlaşılması, tüm metnin anlaşılmasında önemli rol oynar (Heilman vd., 1994; Kameenui, Carnine ve Freschi, 1982; Wise, 1985). Okuduğunu anlama, okuyucunun doğru olarak çözümlediği sözcüklere anlam yüklemesi sonucu gerçekleşmektedir. Ancak okuyucu, sadece okunan metindeki sözcükleri anlayarak bir metni anlayamaz. Okuyucunun okuduğu bir metni anlayabilmesi için metinde bütün olarak sunulan anlatı birimlerini ve/veya bilgi birimlerini anlaması gerekir (Güzel, 1998). Anlama, aynı zamanda metinde doğrudan yer almayan bilgi birimlerine yönelik olarak çıkarım yapmayı da içerir (Denton ve Hasbrouck, 2000). Okuyucunun metindeki bilgilerden çıkarım yapabilmesi için ise öncelikle metinde açık olarak ifade edilen bilgileri anlaması gerekir. Sonuç olarak okuduğunu anlama, okuyucunun metinde anlam ifade eden her bilgi birimini anlaması ve bu birimler arasında ilişki kurması sonucunda metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve çıkarım yapmasını içeren bir beceri olarak tanımlanır (Güzel, 1998).

## 2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler iki grupta incelenebilir. Bunlar; okuyucu ile ilgili faktörler ve metinle ilgili faktörlerdir. Okuyucu ile ilgili faktörler; doğru ve akıcı okuma, okuyucunun metin yapısı bilgisi, okuyucunun metnin içeriği ile önceki bilgisi arasındaki uyumu, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma, okumaya karşı güdülenme ve beceri devamlılığıdır (Güzel-Özmen,

2008). Metinle ilgili faktörler ise metnin türü, metni oluşturan bilgi birimlerinin sıralanışı yani metnin yapılandırılmış olup olmaması, metnin konusu ve yazım dilidir (Güzel-Özmen, 2001). Anlamayı etkileyen pek çok faktörün bulunması ve anlamanın gerçekleşmesi için ilişki kurma, yorumlama ve çıkarım yapma gibi pek çok bilişsel becerinin kullanılmasının gerekliliği okuduğunu anlama becerisinin oldukça karmaşık ve kazanılması güç bir beceri olmasına neden olmaktadır. Araştırmada hem metinle ilgili hem de okuyucu ile ilgili faktörler göz önüne alınarak düzenlemeler yapıldığından aşağıdaki bölümde araştırma sürecinde düzenleme yapılan faktörler açıklanmıştır.

### 2.2.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Metinle İlgili Faktörler

Anlama becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde metinler önemli bir unsurdur. Metin türleri ve yapıları, metinlerin içeriği, metinlerde kullanılan dil, metinlerin okunabilirlikleri ve metinlerin uzunlukları anlama becerisinin öğretiminde ve öğrenciye uygun okuma yaşantıları sunmada önem taşırlar. Bu nedenle bu bölümde okuma alanının en önemli materyali olan metinlerin özelliklerine yer verilmiştir.

#### 2.2.1.1. Metin Türü

Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür (TDK, 2005). Demirel'e (1992) göre de metin, öğrencilerden okumaları istenen basılı okuma materyalleridir. Bu materyaller okuyucunun çıkartacağı anlamı etkileyen değişik tür ve özelliktedir.

Metin türleri hikaye türü metinler ve bilgi veren metinler olarak gruplanmaktadır. Hikaye türü metinler; çeşitli türde öyküler, masallar, otobiyografiler, biyografiler, efsaneler, destanlar, mitolojiler, fabllar, çeşitli türde romanlar, şiirler, şarkılar, fıkralar, anılar, gezi yazıları, günlükler, çeşitli türde oyunlar (dram, güldürü, Karagöz gibi Türk Halk Oyunları vb.) ve denemelerdir (Güzel-Özmen, 2001). Bilgi veren metinler ise belirlenen bir konuda bilgi vermek amacıyla oluşturulmuş özellikle de Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi kitaplarında yer alan metinler, makaleler,

eleştiri yazıları, gazete ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları, röportajlardır (Güzel-Özmen, 2001). Bilgi veren metinlerin ilettiği anlamların karşılığını günlük hayatta bulmamız mümkündür. Bu metinlerde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesneler, varlıklar, durumlar, olaylar, olgularla ilgilidir (Karakuş-Tayşi, 2007).

Metin türleri, öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkilemektedir. Araştırmalar bilgi veren metinlerin anlaşılmasının, hikaye türü metinlerin anlaşılmasından daha güç olduğunu ve daha çok çaba gerektirdiğini göstermektedir (Hidi ve Hilyard, 1983, McCutchen ve Perfetti, 1982). Bunun nedenleri; a) Bilgi veren metinlerin uzun olması (Bereiter ve Scardamalia, 1987), b) Bilgi veren metinlerde bulunan neden-sonuç ilişkilerinin, hikaye türü metinlerinde bulunan neden-sonuç ilişkilerine oranla daha soyut olması (Stein ve Trabasso, 1981), c) Bilgi veren metinlerin, hikaye türü metinlere göre daha çeşitli ve karmaşık yapılar içermesi (Kucan ve Beck, 1997), d) Öğrencilerin okula başladıklarında bilgi veren metin yapılarını farkında olmamaları (Williams vd., 2004) ve e) Bilgi veren metinlerde özel terim ve kavramların sıkça kullanılmasıdır (Lapp vd., 1995).

Özellikle okul öncesi dönemde ebeveynler çocuklarına öykü/masal kitapları okurlar. Bu nedenle çocuklar hikaye türü metinlerin yapısını farkında olarak okula başlarlar. Ancak çocukların okul öncesi dönemde bilgi veren metinlerle tanışıklıkları yoktur ve dolayısıyla okula başlarken bilgi veren metinlerin yapılarını farkında değillerdir. Bu da onların okul döneminde bilgi veren metinleri anlamalarını zorlaştırmaktadır (Williams vd., 2004). Bu zorluklara ek olarak bilgi veren metinlerin, çeşitli yapılarda oluşturulması ve içinde soyut ve zor sözcüklerin bulunması öğrencilerin bu metinleri anlamasını olumsuz etkilemektedir (Mason vd., 2006). Oysa, öğrencilerin bu tür metinleri anlamaları, hem okul amaçlarını gerçekleştirmeleri hem de bilgi kazanımlarını arttırmaları açısından oldukça önemlidir. Ayrıca farklı tür bilgi veren metinler okumak öğrencilerin okuma yaşantılarını zenginleştirmelerine, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine, bilgi edinmelerine ve farklı yazınsal türleri farkına varmalarına hizmet etmektedir (Güzel-Özmen, 2001).

Araştırmada Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretim sürecinde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında metin türlerinden bilgi veren metinler kullanılmıştır.

### 2.2.1.2. Metin Yapısı

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde ve metinlerin anlaşılmasında metin yapıları büyük önem taşımaktadır. Metin yapısı, metindeki fikirler arasındaki mantıksal bağlantıları yansıtan metnin organizasyonel örüntüsüne verilen isimdir (Meyer, vd., 1980). Metin yapısı metinde yer alan bilgiler arasındaki mantıksal ilişkiyi gösterir. Armbruster, Anderson ve Ostertag (1986), altı tür bilgi veren metin yapısı olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; betimleme/tanımsal, olayların zamansal sıralanması, kavramların açıklanması, karşılaştırma, problem/çözüm ve neden-sonuç metin yapılarıdır. Bu metin yapıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

***Tanımsal;*** Bir kişiyi, bir olayı, bir hayvanı veya bir nesneyi tanıtan ve bütün özellikleri hakkında bilgi veren metin türüdür (Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002). Kızılay ve görevleri, duyu organları ya da bir hayvanın özellikleri ile ilgili metinler tanımsal tür metinlere örnek olarak verilebilir (Güzel-Özmen, 2008).

***Sıralama;*** Bir konu ile ilgili basamaklar ya da olaylar serisini anlatan metin türüdür (Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002). Atatürk'ün hayatı, solunum sistemi ile ilgili metinler sıralama metinlerine örnek olarak verilebilir (Güzel-Özmen, 2008).

***Açıklama;*** Bir olayı, bir durumu, bu olay ya da durumu oluşturan nedenleri açıklayan metin türüdür (Armbruster vd. 1986). Yağmurun oluşumu ile ilgili bir metin açıklama metinlerine örnek verilebilir.

***Karşılaştırma;*** İki insan, iki olay ya da iki kavram arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklayan metin türüdür (Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002). Karşılaştırma metinlerine örnek olarak kedi ile köpekleri karşılaştıran, bitkilerle hayvanları karşılaştıran ya da hava taşıtları ile deniz taşıtlarını karşılaştıran metinler verilebilir.

***Neden-Sonuç İlişkisi Kurma;*** Fikirler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini sunan, ana fikrin neden ve sonuç bölümleri ile kurulduğu metin türüdür (Meyer, 2003). Deterjanların çevreye etkileri, Osmanlı Devleti'nin yıkılışı ile ilgili metinler neden-sonuç metinleri olarak isimlendirir.

***Problem-Çözüm;*** Çözüm ile birlikte verilen problem tanımının ortaya konduğu metin türüdür (Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002). Yağmurun yağmaması, çevre kirliliği problem-çözüm metinlerine örnek olarak verilebilir (Güzel-Özmen, 2008).

Hikaye türü metinlerin yapısı, bilgi veren metin yapılarına oranla daha belirgindir. Yazarlar öykü ya da hikayelerini öykü yapısına uygun planlar ve yazarlar. Buna karşın bilgi veren metin yapıları, yazılan metinlere tam olarak yansıtılamamaktadır. Plansız yazılmış bilgi veren metinlerde bilgiler sıralanmamış, neden sonuç ilişkileri iyi kurulmamış, ortaya açık bir şekilde problem ve çözümleri konmamış, bilgiler iyi betimlenmemiş veya bilgiler sınıflanmamıştır (Güzel-Özmen, 2001). Dolayısıyla bilgi veren metinleri anlama becerisi, metin yapısı bilgisini metni anlamak için kullanma becerisine olduğu kadar, yazarların kullandıkları metin yapısının karmaşıklığına da bağlı olarak değişmektedir (Wilson ve Rupley, 1997).

Metin yapıları, içeriğin düzenlenmesinde de önemli rol oynamaktadır (Kim, Vaughn, Wanzek ve Wei, 2004). Metin yapısına uygun olarak, metinlerin bir plan çerçevesinde yazılmış olmaları öğrencinin performans düzeyine uygun metinlerin seçiminde, öğrencilerin bu metinleri anlamalarında, okuduğunu anlama öğretiminin düzenlenmesinde ve anlamanın değerlendirilmesinde önemli rol oynar (Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1989; Güzel-Özmen, 1999b). Hikaye türü ya da bilgi veren bir metnin yapılandırılması, metni oluşturan bilgi birimlerinin ve bu bilgi birimleri arasındaki ilişkilerinin düzenlenmesiyle sağlanır (Stein ve Glenn, 1979). Bu düzenleme sayesinde, metni anlamayı sağlayacak önemli bilgi birimlerinin belirlenmesi, öğretim amaçlarının oluşturulması ve anlama sorularının hazırlanması ve öğretimin düzenlenmesi daha kolay olmaktadır (Güzel-Özmen, 1999a).

Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim sürecinde zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında bilgi veren metin türlerinden tanımsal metinler kullanılmıştır ve bu yapıya göre metinler oluşturulmuştur.

### 2.2.1.3. Metnin Konusu

Bir metnin konusu, en basit düzeyde metnin ne hakkında olduğudur. Metnin ana fikri ise yazarın metin hakkındaki en genel fikridir (Güzel-Özmen, 2001). Bir başka deyişle ana fikir bir metindeki paragraflarda veya tüm metinde anlatılmak isteneni kapsar. Bilgi veren metinlerin amacı, bilgi verip öğretmek ve bu öğrenilenlerin yaşamda kullanılmasını sağlamak olduğuna göre seçilen metinlerin öğrencilere tanıdık olması ve bulundukları yaş dönemine uygun konuları içermesi anlaşılmayı kolaylaştırır. Konu bütünlüğü olmayan, belli bir ana fikrin işlenmediği, belirli bir olay örgüsüne uygun yazılmamış metinleri anlamak zordur (Güzel-Özmen, 2001).

Bu araştırmada Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında daha önce de belirtildiği üzere bilgi veren metin türlerinden tanımsal metinler kullanılmıştır. Bu tanımsal metinlerin konusu "vahşi hayvanlar" olarak belirlenmiştir. Metinlerde tanıtılan hayvanların vahşi hayvanlar olmasının nedeni ise öğrencilerin bu hayvanlarla ilgili yaşantılarının fazla olmaması, dolayısıyla metinle ilgili sorulan anlama sorularına geçmiş bilgilerine dayanarak cevap verme ihtimalini ortadan kaldırarak, metni anlamalarını doğru ölçmektir.

### 2.2.1.4. Metnin Yazım Dili

Bir metinin anlaşılabilirliği metinde yer alan cümlelerin uzunluğuna, metinde kullanılan kavramlara, söz dizimine, metni oluşturan bilgi birimlerinin sıralanışına, yazarın fikirlerini ifade ediş tarzına bağlıdır (Güzel-Özmen, 2001).

Uzmanlar metindeki sözcüklerin anlaşılmasının, okunan metnin anlaşılmasında önemli rol oynadığı konusunda hem fikirdirler (Heilman vd., 1994; Kameenui vd., 1982; Wise, 1985). Eğer okuyucunun metinde bulunan sözcüklerin örneklediği olaylarla ilgili yaşantısı yoksa zihninde bu sözcüklerle ilgili bir anlam oluşamaz, dolayısıyla metni anlaması güçleşir (Güzel, 1998). Fakat bir metni anlamak sadece metindeki sözcüklerin anlaşılmasıyla gerçekleşemez. Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki

sözcüklerden oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkinin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır (Stein ve Glenn, 1979; Güzel, 1998).

Metnin içindeki cümlelerin uzunluğu da metnin yazım dilinin anlaşılmasını etkiler. Bu nedenle metinde kullanılan sözcükler öğrencilerin dil yaşantılarına uygun olmalıdır (Kutlu, 1999). Ancak, metindeki kısa cümleler ya da kısa sözcükler de her zaman için bir metni anlamayı kolaylaştırmaz. Hatta bazı uzun cümleler daha iyi hatırlanabilir ve anlaşılabilir (Singer, 1991). Önemli olan cümlenin metni anlamayı sağlayacak bilgi birimi olma özelliğini taşıması, metinde yer alan fikirlerin birbirleri ile olan ilişkilerini açıklaması, cümleyi oluşturan sözcüklerin öğrencinin dil yaşantılarına uygun olması ve söz diziminin öğrencinin performansına uygun olmasıdır (Güzel-Özmen, 2001).

Araştırmada, öğretimde ve genelleme öğretimlerinde kullanılan metinlerin yazım dilinin uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların metinlerin ve metinlerde yer alan bilgi birimlerinin metin yapısına uygunluğu, içerik bütünlüğü, metnin kendi içindeki tutarlılığı ve metinde yer alan cümleler arasındaki bağdaşıklığı ile metnin anlatımı, metinde yer alan sözcükler, başlık, noktalama ve imla kuralları açısından metinleri değerlendirmeleri sonucu metinlere son halleri verilmiştir.

### 2.2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Okuyucu ile İlgili Faktörler

Anlama becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde metinler kadar okuyucu da önemli bir unsurdur. Okuyucunun metni akıcı ve doğru okuması, okuyucunun metin yapısı bilgisi, konu ile ilgili geçmiş bilgisi, bilişsel ve üstbilişsel strateji bilgisi, okuma ve anlamaya karşı güdülenmişliği ve beceri devamlılığı anlama becerisinin gerçekleşmesinde çok önemlidir. Bu nedenle bu bölümde anlamayı etkileyen okuyucu ile ilgili faktörler açıklanmıştır.

#### 2.2.2.1. Akıcı ve Doğru Okuma

Akıcı ve doğru okuma, okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli faktörlerdir. Akıcı okuma, bireyin metni anlamasını kolaylaştıracağı bir hızda ve doğrulukta metni sesli okuması olarak tanımlanmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2000). Akıcı okuma, okuduğunu anlama için gerekli olan becerilerden biridir (Çevik, 2006). Okuma otomatikleştikçe okuyucular akıcı okumaya başlarlar ve anlamaya odaklanabilirler (Kuhn ve Stahl, 2000; Pardo, 2004). Araştırmalarda, okuduğunu anlama ile okuma akıcılığı arasında karşılıklı ve pozitif bir ilişkinin olduğu (Allinder, Fuchs ve Fuchs, 1998; Marston, 1989) ve akıcı ve doğru okuyan öğrencilerin okuduklarını daha fazla anladıkları ve hatırladıkları vurgulanmıştır (Denton ve Hasbrouck, 2000). Metni, hece ve seslerin üzerinde durmadan akıcı olarak çözümleyen okuyucular, anlamlar üzerinde daha fazla dururlar ve çözümlediklerini daha iyi anlarlar (Samuels, 1988). Bu nedenle okuduğunu anlama öğretiminden önce öğrencilerin bir metni hecelemeden çözümleme becerisine sahip olmaları gerekir.

Araştırmada bu amaçla denek seçiminde, öğrencilerin bir metni hecelemeden okuma ve sınıf düzeyine uygun olarak seçilen bir metnin en az %90'ını doğru okuma becerileri önkoşul beceriler olarak belirlenmiştir.

#### 2.2.2.2. Okuyucunun Metin Yapısı Bilgisi

Metin yapısı bilgisi, okuyucuların içeriği düzenleme ve metni anlama sürecine yardım eder (Kim vd., 2004; Williams vd., 2004). İyi okuyucular, bilgi veren metinleri okurken bu metinlerin yapılarını farkındadırlar. İyi okuyucular bu yapıları, metnin içeriğini düzenlemek (Williams vd., 2004), metindeki bilgiler arasındaki ilişkileri kurgulamak ve metindeki fikirler arasında mantıksal bağlantılar kurmak için kullanırlar (Mayer, 1984).

Çoğu zaman, metinlerde metin yapısı ile ilgili okuyucuyu yönlendirebilecek açık işaretler bulunur. Bunlar; metnin genel türünü ya da metnin yapısını belirlemeye yönelik anahtar sözcükler, metnin yapısına ilişkin ipucu veren başlıklar ya da alt başlıklardır.

Her bilgi veren metin türünün kendine özgü anahtar sözcükleri vardır. Bu anahtar sözcükler metinde bağdaşıklığı oluşturmak için kullanılır (Güzel-Özmen, 2006b). Örneğin tanımsal tür metinlerde "Özellikleri, örneğin, gibi, özellikle" gibi anahtar sözcükler yer alırken, sıralama metinlerinde "Birincisi, sonraki, ardından, sonra, en son, sonunda, takiben, başlayarak, zaman geçtikçe, devamında, önce, ilk önce, sonra" gibi anahtar sözcükler yer almaktadır (Meyer, 2003).

İyi okuyucular, metnin içinde metnin yapısına ilişkin bir ipucu olsun olmasın metnin bir yapısı olduğuna dair bir farkındalığa sahiptir. Bu farkındalık, yani metin yapısı bilgisi, okuyucuların metinde verilen bilgiyi organize etmelerini, iyi yapılandırılmış bir zihinsel betimlemeye ulaşmalarını ve dolayısıyla metni anlamalarını sağlar (Williams vd., 2004).

Bu araştırmada, bilgi veren metin türlerinden tanımsal tür metin yapısı kullanılmıştır. Metinlerin oluşturulması sürecinde önce tanımsal tür metin yapısına uygun bir metin yapısı geliştirilmiştir. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi öncesinde de metin yapısı bilgisini geliştirebilmek ve metin yapısı farkındalığını geliştirebilmek amacıyla öğrencilere metin yapısı öğretimi yapılmıştır.

#### 2.2.2.3. Okuyucunun Geçmiş Bilgisi ve Okuyucunun Geçmiş Bilgisi ile Metnin İçeriği Arasındaki Uyum

Okuyucunun okuduğu konu ile ilgili var olan geçmiş bilgisi, anlamın gerçekleşmesi için önemli bir faktördür (Pardo, 2004). Yazarın okuyucuya vermeyi amaçladığı bilgileri, okuyucu kendi geçmiş bilgi ve deneyimleri ile okudukları arasında ilişki kurarak kazanır (Girgin, 1997). Okuyucunun geçmiş bilgisi, metindeki bilgileri organize etmesine ve hangi bilgilerin metindeki diğer bilgilerden daha önemli olduğunu belirlemesine ve metinden çıkarım yapmasına yarar (Girgin, 1997). Okuyucunun okunan metinle ilgili ne kadar çok geçmiş bilgisi varsa metnin okuyucu için bir şey ifade etmesi o kadar fazla olmaktadır (Butcher ve Kintsch, 2003; Schallert ve Martin, 2003). Eğer okuyucunun geçmiş bilgisi veya kişisel yaşantıları metinle örtüşüyorsa, okuyucu bu yeni bilgileri sentezleyerek yeni anlamı oluşturur. Bununla birlikte,

okuyucunun geçmiş bilgisi veya konu ile ilgili yaşantıları metinde sunulan yeni bilgi ile örtüşmezse, okuyucular metinde yer alan bilgi ile geçmiş bilgilerini ilişkilendirecek şekilde zihinlerinde metni yeniden düzenlerler ya da bilgiyi reddederek önceki anlayışlarını devam ettirirler (Kucer, 2001). Anlama, metinde yer alan yeni bilginin hangi ölçüde önceden kazanılmış bilgiyle bütünleştirildiği, hangi ölçüde birbirleri ile ilişkilendirildiği ve önceden kazanılmış bilginin hangi ölçüde genişletildiği ile ilişkilidir (Markman, 1981). Dolayısıyla, okuyucuların geçmiş bilgileri ve yaşantıları metnin anlaşılmasında gerekli bir unsurdur.

Araştırmada, okuyucunun geçmiş bilgisini harekete geçirebilmek amacıyla Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretimi kapsamında okuma öncesinde "Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme" stratejisinin öğretimine yer verilmiştir.

#### 2.2.2.4. Okuyucunun Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Bilgisi

Bir öğrencinin bilgi veren metinden anlam çıkarması ve metindeki bilgileri öğrenmesi, okuma stratejileri kullanımına bağlıdır. Strateji kavramı, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol anlamına gelmektedir (TDK, 2005: 1811). Başka bir tanıma göre strateji, kişilerin bir problemle karşılaştıkları zaman yaptıkları planlı eylemlerdir (Denton ve Hasbrouck, 2000). Carrell (1998) ise stratejiyi, belirli hedeflere ulaşmak için bilinçli şekilde seçilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır. Strateji öğretimi ise öğrencilere problemlere nasıl yaklaşacaklarını ve nasıl başa çıkacaklarını öğretmeyi amaçlar. Okuma stratejileri, metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi amacıyla uygulanan planlardır (Duffy, 1993). Bir anlamda okuduğunu anlama stratejileri, anlam oluşturmak için uygulanan planlı davranış veya davranışlar serisidir. Bir başka tanıma göre okuma stratejileri, metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir (Duffy, 1993).

Stratejilerin, daha strateji olarak adlandırılmalarından önce bile iyi okuyucuların birçok etkili okuma stratejini kullandıkları bilinmektedir (Trabasso ve Bouchard, 2002). Presley, Symons, McGoldrick ve Snyder'e (1995) göre, uzman okuyucularla, planlı ve anlamaya yönelik okuyan okuyucular anlamak için, önceden edindikleri bilgileri metnin içeriğiyle birleştirir, anlama süreçlerini gözlemler, yaşadıkları anlama problemlerini çözmeye çalışır ve okumalarını değerlendirirler (Örneğin; İçerik inandırıcı mı? Metin, iyi yazılmış mı? gibi). Yani iyi okuyucular, metinleri anlamak için bir takım bilişsel stratejiler kullanırlar (Duke, 2003; Pardo, 2004; Pressley ve Hilden, 2002). Bu stratejiler tahmin etme, ana fikri bulma, soru sorma, ilişki kurma, özetleme, organize etme gibi stratejilerdir (Keene ve Zimmermann, 1997; Miller, 2002; Pardo, 2002). Bilişsel strateji öğretimi, iyi okuyucuların metni anlamak üzere kullandıkları stratejilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yapılan öğretim olarak tanımlanabilir.

Okuma stratejilerinin nasıl uygulanması gerektiğini bilmek, bu stratejilerin neden faydalı olduğu, bu stratejilerin nerede ve ne zaman kullanacağı veya bu stratejileri kullanımının nasıl değerlendirileceğinin farkında olma anlamına gelmemektedir (Billingsley, Ferro-Almedia ve College, 1993). Öğrencilerin anlama ile ilgili bu bilişsel becerilerini yerine getirip getirmediğini değerlendirme, amaçlı ve bilinçli biçimde kontrol etme ve yürütme ise "Üstbilişsel Bilgi" (Metacognitive Knowledge) olarak isimlendirilmektedir (Gersten vd., 2001).

Üç tip üstbilişsel bilgi bulunmaktadır (Paris, Lipson ve Wixson, 1983). Bunlar; bildirimsel bilgi (declarative knowledge), işlemsel bilgi (procedural knowledge) ve durumsal bilgidir (conditional knowledge). Bildirimsel bilgi, öğrencinin öğrendiği stratejilerle ilgili durağan bilgisidir. İşlemsel bilgi, stratejilerin nasıl uygulandığıyla ilgili bilgidir. Durumsal bilgi ise, stratejinin ne zaman kullanılacağı ve neden önemli olduğuna yönelik farkındalığı oluşturan bilgidir (Jacops ve Paris, 1987).

Bilişsel strateji öğretimi yapılırken öğrencilere üstbilişsel bilgiyi kazandırmak amacı ile a) Stratejinin ne olduğu, b) Neden önemli olduğu, c) Stratejinin nasıl uygulanacağı, d) Stratejinin ne zaman ve nerede kullanılacağı ve e) Strateji kullanımının nasıl değerlendirileceği öğretilmelidir (Winograd ve Hare, 1988). Her bir stratejinin ne zaman, nasıl ve nerede kullanılacağı ve etkisinin neler olabileceği öğretilerek öğrencilerin stratejiler hakkında üstbilişsel düşünmeleri desteklenir (Pardo, 2004).

Okurken neyin anlaşılıp neyin anlaşılmadığını bilmek ve sonrasında anlamı düzeltecek uygun stratejiyi uygulamak, anlamanın gerçekleşmesi için çok önemlidir. İyi okuyucular, okurken olayların mantıklı olup olmadığını gözlemlerler ve kavramlar, sözcükler anlaşılır olmaktan uzaklaştığında anlamı düzeltmek için bir takım stratejiler kullanırlar (Duke, 2003; Pressley ve Hilden, 2002). Bilişsel stratejiler, kişinin bir amaca ulaşmasını sağlar. Örneğin kişi, okurken verimli biçimde özetleme stratejisini öğrenebilir. Üstbilişsel strateji ise kişinin kendini gözlemesini, test etmesini ve değerlendirmesini içerir. İyi okuyucular okurken çeşitli üstbilişsel stratejiler de kullanırlar. Örneğin okuyucular; okuma sırasında anlamadıkları yerde okuma hızlarını yavaşlatırlar veya anlamadıkları cümleyi ya da paragrafı tekrar okurlar, önemli bilgi birimlerinin altını çizerler, belirli yerlere not alırlar, bazen anlamak için sözlük kullanırlar veya metni okumaya devam ederek bilmedikleri deyim veya terimin anlamını metin içinde ararlar. Bunların hepsi birer üstbilişsel stratejidir. Başarılı okuyucular bu stratejileri ne zaman, hangi koşulda kullanacaklarını bilirler. Örneğin iyi bir okur, bilişsel bir strateji olan özetleme stratejisini uygun biçimde uygulayıp uygulamadığını test etmek için özetleme ile ilgili üstbilişsel strateji bilgisini kullanabilir. Okuyucu, "Özetimde, pasajdaki tüm önemli noktalar var mı?, Özetim ne kadar iyi?, Tüm bilgileri kapsıyor mu?, Önemli noktaların hepsini kapsıyor mu?" gibi soruları kendine sorarak özetin kontrol edebilir. Sonuç olarak hem bilişsel hem de üstbilişsel stratejiler başarılı bir anlama sürecinde önemli rol oynar.

Araştırmalar iyi ve zayıf okuyucular olarak adlandırılan kişiler arasında, okuma davranışları yönünden stratejik anlamda farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Gelen (2003), bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip okuyucuların, okuma öncesinde geçmiş bilgilerini harekete geçirdiklerini, okuma amaçlarını ve uygun öğrenme stratejilerini belirlediklerini, buna karşın bilişsel ve üstbilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan okuyucuların doğrudan okumaya başladıklarını, niçin okuduklarını bilmediklerini ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemediklerini ifade etmektedir. Çakıroğlu, (2007) ise, zayıf bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin okuma boyunca kolayca dikkatlerinin dağıldığını, metni tahmin etmeden ve düşünmeden okumaya geçtiklerini, anlamadığında ne yapacaklarını bilemediklerini, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıklarını, buna karşın iyi okuyucuların yani bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olan okuyucuların okumaya dikkatlerini verdiklerini, metinde neler olabileceğini okuma öncesinde tahmin edebildiklerini,

okurken okuma stratejileri kullandıklarını, içeriği analiz edebildiklerini, metin yapısı ile ilgili anahtar kelimeleri belirleyebildiklerini, yeni ve eski bilgileri organize ettiklerini ve anlama süreçlerini kontrol ederek ne öğrendiklerini bildiklerini belirtmiştir.

Öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler metinleri anlama sürecinde bir çok sorun yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler, metni anlamak için gerekli olan bilişsel stratejilere sahip olmayabilirler ve kendi anlama süreçlerini gözlemleyemeyebilirler. İyi okuyucular gibi okuduklarını anlamak için özetleme gibi bilişsel stratejileri geliştirip kullanamayabilirler. Buna ek olarak, sahip oldukları bir stratejiyi ne zaman ve hangi durumlarda kullanacaklarını da bilemeyebilirler (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001).

Araştırmada bilgi veren metinleri anlamayı öğretmek amacı ile okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası belirlenen bilişsel stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi sırasında öğrencilerin üstbilişsel bilgilerini geliştirmek amacıyla da öğretimin her aşamasında (model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar), bir metni anlamak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası neler yapıldığı (yani kullanılan stratejilerin neler olduğu) sırasına uygun olarak ve sürekli öğrencilere söylenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bir metni anlamak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası hangi stratejilerin uygulanacağını söylemesi, model olma aşamasından rehberli uygulamalar aşamasına geçişte ölçüt olarak belirlenmiş, bu bilişsel stratejileri sıra ile ve bağımsız olarak uygulaması ise rehberli uygulamalar aşamasından bağımsız uygulamalar aşamasına geçiş ölçütü olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yer alan tüm stratejilerin isimlerini öğrenmeleri ve bu stratejileri okumanın hangi aşamasında, nasıl kullanılacağı ile ilgili üstbilişsel bilgilerinin oluşması için gerekli olan öğretim süreçlerine öğretim planında yer verilmiştir.

Araştırmada, öğretim sırasında üstbilişsel stratejilere de yer verilmiştir. Öğretimde okuma öncesinde kullanılan "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" kullanılmıştır. Bu çalışma kağıdında özellikle "Nasıl okursam daha iyi anlarım" sorusu ile öğrencilerin üst bilişsel stratejileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretim sırasında da bu stratejiler uygulanmaya çalışılmıştır.

### 2.2.2.5. Güdülenme ve Beceri Devamlılığı

Güdülenme, bireyi bir amaca ulaşmak için davranmaya iten, harekete geçiren, bireyin davranışını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten bir iç güçtür (Başaran, 1991). Okuyucuların anlamalarını etkilediği belirlenen etkenlerden biri de güdülenmedir. Güdülenme, okumaya karşı ilgiyi ve olumlu tutumu geliştirir. Okuyucunun okuma materyaline olan ilgisi, güdülenmişliği ve tutumu okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkilidir (Demirel, 1992). Güdülenme, metni okuyan okuyucunun ilgisini, amacını, duygusunu ya da devam etme isteğini etkiler (Butcher ve Kintsch, 2003; Schallert ve Martin, 2003). Ayrıca, okuyucunun güdülenmesi, okumaya karşı istekli hale gelmesine yol açar. İstekli olan okuyucu okuduğunu daha iyi anlar. Güdülenmesi yüksek olan okuyucular metni anlamak için daha fazla çabalarlar ve daha çok strateji kullanırlar. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlamalarını güçleştiren durumlardan biri ise anlama becerisinde tekrarlanan başarısız denemeler nedeniyle öğrenmek ve anlamak için çalışmaya karşı güdülenmelerinin azalması, bir metni anlamak için ısrarcı olmamaları ve anlamadıklarında okumaya ya da anlamak için çalışmaya devam etmemeleridir (Gersten vd., 2001).

Güdülenme ve beceriyi gerçekleştirmede ısrarcılık tüm akademik becerileri etkilediği gibi anlama performansını da etkiler. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlamalarını güçleştiren unsurlardan biri de beceride ısrarcı olmamalarıdır (McKinney, Osborne ve Schulte, 1993). Anlama becerisinde kararlılığın / ısrarın geliştirilmesi için; a) Pekiştirmenin, b) İç motivasyonun ve c) Akran eğitimi ve d) Grupla etkileşimin önemi vurgulanmaktadır (Gersten vd., 2001). Bu önemli bir vurgudur, çünkü bilgi veren metinlerin anlaşılmasında, beceride kararlılık bileşeninin önemi giderek daha fazla öne çıkmaktadır (DeWitz, 1997). Yani, anlama alanında geliştirilen öğretim yaklaşımlarında önemli bir akım, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin metnin ne anlattığını anlayabilme konusunda ısrarcı olunmasını sağlayacak biçimde düzenlenmesi üzerinde durmaktadır (Beck ve McKeown, 1991).

Araştırmada, öğrencileri bilgi veren metinleri anlamaya istekli hale getirebilmek ve anlamaya güdülemek amacı ile Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesinde “Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya

güdüleme (neden okuduğu, okuduğunu anlamanın ne işe yarayacağı, anlamak için neler yapılması gerektiği gibi)" stratejisinin öğretimine yer verilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin anlamaya güdülenmelerini arttırmak amacıyla öğretim sonlarında öğrencinin kendi belirlediği etkinlik pekiştireçleri kullanılmıştır. Ayrıca beceri devamlılığını sağlamak için Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesinde "Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme" stratejisi öğretiminde "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" kullanılmıştır. Bu çalışma kağıdında "Bir metni nasıl okursam daha iyi anlarım" sorusuna yer verilmiş ve bu soruya verilen model yanıtlarla da (Tekrar okursam daha iyi anlarım gibi) öğrencilerin anlamak için yapması gerekenlerin neler olduğu ve bunları yapması halinde metni anlayabileceği, dolayısıyla da metni anlamadığı zaman anlamaya çalışmaktan vazgeçmemesi gerektiği ve anlamak için uygulayabileceği pek çok stratejinin olduğu vurgulanmıştır.

## 2.3. Okuduğunu Anlama Becerisi Öğretim Yöntemleri

Okuduğunu anlamanın bir çocuğun okulda öğrendiği en önemli becerilerden biri olduğu konusunda birçok eğitimci birleşse de okuduğunu anlama sorunlarını gidermede uygulanacak etkili yöntemleri belirleme ve gruplandırma konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır (Crowe, 2005). Örneğin, Mastropieri ve Scruggs (1997), çeşitli çalışmalarla hem hikaye türü hem de bilgi veren metinleri anlamada etkililikleri denenmiş okuduğunu anlama yöntemlerini a) Temel Beceri Öğretimi ve Pekiştirme Çalışmaları (Skill Training and Reinforcement); pekiştirme, sözcük haznesi öğretimi ve düzeltici dönüt, akıcı okuma, tekrarlı okuma ve doğrudan öğretim yöntemi, b) Metnin Yapılandırılması (Text Enhancement); anlatımsal illüstrasyonlar, grafik düzenleyiciler, zihinde canlandırma, c) Sorgulama ve Kendini Düzenleme Stratejileri (Questioning and Self-Monitoring Strategies); geçmiş bilgiyi harekete geçirmee, özetleme, ana fikir stratejileri, Kendini Düzenleme Stratejileri, metin yapısı temelli stratejiler, çok ögeli stratejiler, d) Bütüncül Dil Yaklaşımı (Whole Language Approaches) şeklinde gruplandırmıştır. Gajria vd., (2007) ise bilgi veren metinleri anlama öğretim yöntemlerini; a) İçerik Yapılandırıcılar (Content Enhancement) ve b) Bilişsel Strateji Öğretimi (Cognitive Strategy Instruction) olarak iki şekilde gruplandırmıştır.

Araştırmada, öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bilgi veren metinleri anlama öğretiminde kullanılan etkili anlama yöntemleri, Mastropieri ve Scruggs (1997) ve Gajria vd.'nin (2007), bilgi veren metinleri anlama öğretimini içeren araştırmalara ilişkin meta-analiz çalışmalarından yola çıkılarak, a) Metin Yapısı Öğretimi (Text Structure Instruction), b) Bilişsel Strateji Öğretimi (Cognitive Strategy Instruction) ve c) Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi (Self-Regulated Strategies Development) Yaklaşımı şeklinde gruplandırılmıştır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bilgi veren metinleri anlama öğretimi yapmak amacıyla ülkemizde ve yurt dışında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu tür araştırmalar yurt dışında genellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılmıştır (Bakken, 1995; Bakken, Mastropieri, ve Scruggs, 1997; Smith ve Friend, 1986; Williams, Hall ve Lauer, 2004). Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerisini kazanmalarında kullanılan öğretim yöntemlerinden yararlanıldığı için yukarıdaki sınıflandırma temel alınmıştır.

### 2.3.1. Metin Yapısı Öğretimi

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama güçlüklerinin bir nedeni olarak, metin yapısı bilgilerinin sınırlı olması gösterilmektedir (Gersten vd., 2001; Oakhill ve Yuill, 1996). Meyer vd., (1980), metin yapısını farkında olmayan okuyucuların metni anlamak için herhangi bir eylem planı yani stratejisi olmadan metni anlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bir başka değişle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler metinden tesadüfi yollarla bilgi edinme eğiliminde iken, metin yapısını farkında olan öğrenciler okurken metni organize etme ve anlamadıkları bilgileri nasıl anlayacaklarını belirleme eğilimindedirler (Gersten vd., 2001).

Araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikaye türü ya da bilgi veren metinlerinin yapısına ilişkin farkındalık geliştiremediklerini, sonuç olarak metin yapısı bilgisini, metni anlamada yardımcı olarak kullanamadıklarını ortaya koymuştur (Taylor ve Williams, 1983; Wong ve Wilson, 1984). Wong ve Wilson (1984), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişime sahip çocuklarla karşılaştırıldığında metin yapılarını

daha az farkında olduklarını ve düzensiz metinleri daha zor anladıklarını bulmuşlardır.

Englert ve Thomas (1987) ve Taylor ve Williams (1983), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlamada güçlük çektiklerini ve bu öğrencilerin metinde yer alan önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt etmede, okuduklarından mantıklı çıkarımlar yapmada, metinde yer alan bilgiler arasındaki ilişkileri farkına varmada zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Her iki çalışma da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, temel metin yapılarını farkında olmadıklarını ve bu durumun bilgi veren metinleri anlamalarını güçleştirdiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu araştırmalarda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinde anlatılan ilişkileri ve ayrıntıları belirlemede de başarısız oldukları ve dahası metindeki önemli bilgiler ile önemsiz bilgileri birbirinden ayırt edemedikleri de belirlenmiştir. Ayrıca, her iki çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama eksikliklerinin de farkında olmadıklarını gözlenmiştir. Bu çalışmalar, metin yapısına ilişkin bilgi ile stratejik okuma becerisi arasındaki ilişkiyi aydınlatmaya yardımcı olmuştur.

Araştırmalarda zayıf okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikaye türü ya da bilgi veren metinlerin yapısına ilişkin farkındalıklarının olmamasının belirlenmesiyle birlikte, metin yapısı öğretiminin metin anlamaya etkisini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmında, hikaye metin yapısı öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanılmıştır (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Kuldanek, 1998). Bu araştırmanın sonuçlarında metin yapısı öğretimin okuduğunu anlamada etkili olduğu belirlenmiştir.

Metin yapısı, aynı zamanda metin yapısı temelli stratejilerle de öğretilmiştir. Öğrencilere metin yapısı bilgisini kazandırmayı amaçlayan stratejiler, öğrencilere farklı metin yapılarını belirleyebilmelerini ve anlamayı yönlendiren metin yapısı bilgisini kullanmayı öğreten önemli stratejilerdir (Gajria vd., 2007). Metin yapısı temelli stratejiler, metin yapılarına özgü bir takım stratejilerin anlamaya etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaların sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin yapısı temelli stratejiler yoluyla bilgi veren metinleri daha iyi anladıkları (Bakken, 1995; Smith ve Friend, 1986) ve metinden daha fazla fikir hatırladıkları ve metinle ilgili daha fazla sayıda soruyu doğru yanıtladıkları (Beck, McKeown, Sinatra ve Loxterman, 1991; Bakken vd., 1997) bulunmuştur.

Kimi araştırmalarda ise (Örn; Taylor ve Beach, 1984) metnin yapısı bilgisinin, metnin içeriğiyle tanışık olmayan okuyucular için yararlı olduğu, içerikle tanışık olan okuyucuların ise metni anlamak için yapıya yaslanmak durumunda kalmadıklarını belirtilmiştir. Buna karşılık McKeown, Beck, Sinatra ve Loxterman (1992) ise hem bilindik hem de bilinmedik içeriklere sahip metinlerin, okurken metin yapısını anlamaya yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Bir diğer çalışmada ise (Beck vd., 1992), derslerde okutulan tarih metinlerinin yapısı analiz edilerek, bu metinlerin nedensel olay sıralamasının problem-çözüm metin yapısından farklı olduğu belirlenmiştir. Problem-çözüm metinleri tipik olarak öncelikle problemi, sonra problemi çözecek olan eylemi ve son olarak eylemin sonucu oluşan etkiyi sunacak şekilde yapılandırılmıştır. Beck ve diğerleri çalışmada incelenen ders kitaplarındaki metinlerin, eylem-etki-problem sırası ile yazılmış olduğunu belirlemiş ve ders kitaplarındaki bu metinleri problem-eylem-etki sırasını izleyen metinler haline getirecek biçimde yeniden düzenlemişlerdir. Çalışmada, yeniden yapıya uygun olarak düzenlenmiş metinleri okuyan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin daha fazla fikri hatırladıkları ve orijinal ders metinlerini okuyanlara nazaran daha fazla sayıda soruyu doğru yanıtladıkları bulunmuştur. Bu bulgular, metin yapısının anlamayı etkilediğinin açık bir kanıtı olarak görülmektedir.

Tüm bu çalışmalar, metin yapısı öğretiminin metni anlamak için önemi olduğunu ve metin yapısı öğretiminin özellikle tek bir metnin yapısına yöneldiğinde, yani bir çok bilgi veren metin yapısının bir arada tanıtılmasından ziyade tek bir metin yapısının öğretiminin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Ancak, bu alanda geliştirilen öğretim programlarının etkilerinin sürdürülebilir olup olmadığını ya da farklı yapılara genellenebilir olup olmadığını belirlemeye yönelik neredeyse hiç çalışma bulunmadığı gözlenmiştir.

Bu araştırmada, hem hayvanları tanıtan tanımsal tür metinlerin oluşturulmasında hem de genellemede kullanılan coğrafi alan tanıtan tanımsal metinlerin oluşturulmasında metin yapısı bilgisinden yararlanılmıştır. Ayrıca Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretiminden önce öğrencilere “Metin Yapısı Öğretimi” yapılmıştır. Bu öğretim süreci “Metin Yapısının Tanıtımı, Yapıya Uygun Metinlerin

Okunarak Metin Yapısı ile Karşılaştırılması, Metinlerin Değerlendirilmesi" olarak üç öğretim aşamasında gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, genelleme metinlerinin metin yapısı da öğrencilere bir oturumda tanıtılmıştır.

### 2.3.2. Bilişsel Strateji Öğretimi (Cognitive Strategy Instructıon)

Alan yazında okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak üçe ayrılarak sınıflandırılmıştır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007; Vaughn ve Klingner, 2004). Araştırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çeşitli stratejilerinin bir kombinasyonundan oluşmaktadır. Bu nedenle aşağıda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler kısaca açıklanmış ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan stratejilere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

#### 2.3.2.1. Okuma Öncesi Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma öncesinde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri, okuyucunun metinle ilgili ön bir bilgi oluşturmasını, geçmiş bilgisiyle metin arasında bir bağ kurmasını ve metni anlamaya güdülemesini sağlayan stratejilerdir (Vaughn ve Kligner, 2004). Bu stratejilerle, öğrencilerin kendi yaşantıları ile okunacak metin arasında bağ kurulması ve metni okumadan önce metni anlamayı kolaylaştıracak etkinliklerin yapılması amaçlanmaktadır (Klingner vd., 2007). Okuma öncesinde yapılan etkinliklerin ve uygulanan stratejilerin amacı, öğrencileri metni anlamaya güdülemek ve konu hakkında önceden sahip oldukları bilgileri harekete geçirmektir (Temizkan, 2008). Okuma öncesinde uygulanan stratejilerin bazıları; başlık hakkında konuşma, metnin resmi hakkında tartışma, metnin konusu hakkında tartışma ve metinde geçen kavramları açıklamaktır. Okuduğunu anlama öğretiminde genel olarak okuma öncesinde kullanılan stratejileri Graves, Juel ve Graves, (2001) aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Okuma için amaç oluşturmak,
2. Öğrencileri okumaya güdülemek,
3. Terimleri ve kavramları önceden öğretmek,
4. Öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirmek,
5. Metin yapısı bilgisini oluşturmak,
6. Okumadan önce metinde yer alan ana fikir veya destekleyici fikirlere yönelik tahminlerde bulunmak,
7. Grafik düzenleyiciler kullanmak.

Bu araştırmada Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesinde; a) Okuma için amaç oluşturma ve okumaya güdüleme, b) Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme, c) Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle aşağıda a) Okuma için amaç oluşturma ve okumaya güdüleme, b) Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme stratejilerinin öğretimleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş, grafik düzenleyici kullanma stratejisi ise okuma sırası kullanılan stratejiler içinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### 2.3.2.1.1. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Okumaya Güdüleme

Okuyucu ile metin mekana, zamana ve okumanın amacına bağlı olarak etkileşirler. Aynı metnin farklı bir zamanda, farklı bir mekanda ya da farklı bir amaçla okunması farklı bir anlamayla sonuçlanabilir (Pardo, 2004). Okumanın amacı, okumanın biçimini değiştirir. Okuyucular, çeşitli materyalleri farklı amaçlarla okurlar. Okuma amacı, okuyucuların materyalin hızlı mı yavaş mı, dikkat ederek mi yoksa gözden geçirerek mi okunması gerektiğine karar vermelerine yardımcı olur (Demirel, 1992). Okuyucuların okuma amacının farkında olmaları, onların uygun okuma stratejilerini seçmelerini sağlar. İyi bir okuyucunun okuma hızı, okuduğu materyalin özelliğine göre çeşitlilik gösterir. İyi okuyucu, bilgi veren metinleri magazin dergisi okuduğundan daha yavaş ve konsantre olmuş halde okur. Okuma amacının farkında olunması, aynı zamanda iyi okuyucunun kendi anlama durumunu değerlendirmesini de sağlar. Okumanın amacını ortaya koymak, önceden kazanılmış bilgileri canlandırarak,

metne olan ilgiyi arttırarak ve anlama için güdülenmeyi sağlayarak okuyucunun bilgiyi işlemesini ve dolayısıyla da metni anlamasını arttırır (Sachs, 1984). Öğrencilere ilgilerini çeken metinler vermek, okumada kendi seçimlerini yapmalarına izin vermek ve okumak için özgün amaçlar koymalarına yardımcı olmak okumaya karşı güdülenmelerini sağlar (Pressley ve Hilden, 2002) .

Bu araştırmada, okuma için amaç oluşturmak ve okumaya karşı güdülemek için Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesinde "Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme" stratejilerinin öğretimi yapılmıştır.

#### 2.3.2.1.2. Geçmiş Bilgiyi Harekete Geçirme ve Okumadan Önce Metinde Yer Alan Ana Fikir veya Destekleyici Fikirlere Yönelik Tahminlerde Bulunma

Okuyucular metni anlayabilmek için sahip oldukları bilgi ile metinde sunulan bilgi arasında köprü kurmalı, yani metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmelidir (Yılmaz ve Köksal, 2008). Geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisi, okunan metindeki bilgilerle okuma öncesinde okuyucunun sahip olduğu bilgilerin birleştirilmesini ve okuyucunun geçmiş bilgisi ile metinde yer alan bilgiler arasında bağlantı kurulmasını sağlar (Trabasso ve Bouchard, 2002). Geçmiş bilgiyi harekete geçirmek, aynı zamanda okuyucunun dikkatini metne vermesini sağlar. Bu strateji sayesinde okuyucular, okuma sonrasında geçmiş bilgilerini birbiriyle bağlantılı ve organize bir şekilde hatırlamayı gerçekleştirebilmektedirler (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Yapılan çalışmalarda, geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi amacı ile; öğrencilere sadece yeni kavramları değil, aynı zamanda önceden bilinen kavramların yenileriyle nasıl ilişkili ve bağıntılı olduğunu gösteren çeşitli görseller, grafiksel düzenleyiciler kullanma, metinler hakkında okuma öncesinde sorular sorma ve okunan metin hakkında tahminde bulunma stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Hansen ve Pearson (1983), dördüncü sınıf öğrencilerine geçmiş bilgilerini harekete geçirmeyi öğretmek amacıyla geliştirdikleri bir öğretim programının metni anlama ve metinden çıkarım yapma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bu öğretim, okuma öncesi ve okuma sonrası grup tartışmalarından oluşmaktadır. Okuma öncesi tartışmada, okunacak metinde sunulan durumlara benzer önceki deneyimler tartışılmış ve öğrencilerden ana fikirlerle önceki deneyimlerini ilişkilendirmeleri ve fikirleri temel alarak öykünün içeriği hakkında tahminler yapmaları istenmiştir. Metinler okunduktan sonra ise öğrenciler metinden çıkarılan sonuçlar ve metin içerisinde doğrudan karşılığını bulan soruların cevaplarını tartışmışlardır. Öğretim sonunda, düşük seviyedeki okuyucuların metni anlama ve metinden çıkarım yapma becerilerinin geliştiğinin gözlendiği belirtilmiştir.

DeWitz, Carr ve Patberg (1987), önceki bilgileri harekete geçirme ile ilgili metin içerisindeki boşlukları uygun sözcüklerle doldurma stratejisinin beşinci sınıf öğrencilerinin bilgi veren metinleri anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, boşluk doldurma öğretiminin, öğrencilerin birebir ve çıkarımsal anlamayla ilgili testler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu göstermiştir.

Geçmiş bilginin harekete geçirilmesi stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduklarını anlamalarına etkisini inceleyen araştırmaların sonuçları bu öğrencilerin, a) Hikâyeyi okuyup anlama sorularına cevap vermelerinin geliştiğini (Idol-Maestas, 1985), b) Metindeki bilgiye yönelik çoktan seçmeli testlerde belirgin bir başarı gösterdiklerini (Snider, 1989), c) Hata bulma ve metni anlamaya yönelik testlerde başarılı olduklarını (Billingsley ve Wildman, 1988) ortaya koymaktadır.

Tüm bu çalışmalar bir araya getirildiğinde geçmiş bilgiyi harekete geçirmek için; a) Sözcüklerin önceden öğretilmesinin ve içerikle ilgili bağımsız çalışmanın, b) Okuma öncesinde ana fikirleri içeren grafik düzenleyicilerin sunulmasının ve konuyla alakalı sorular üretilmesinin, c) Okuma öncesinde metinle ilgili sorulara cevap vermede, okunanın anlaşılmasında ve hatırlanmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada ise öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirmek için Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde okuma öncesinde "Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme"

stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Bu strateji öğretiminde, metnin başlığını okuma, metinde olabilecek fikirlerin neler olduğunu tahmin etme ve metinde olabileceği tahmin edilen fikirleri öğretim sürecinde "Tahmin Şeması" olarak isimlendirilen grafik düzenleyiciye yazarak gruplandırma öğretimine yer verilmiştir.

#### 2.3.2.2. Okuma Sırası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma sırası kullanılan okuduğunu anlama stratejilerin kullanım amacı, metindeki bilgi birimlerini anlama ve bu bilgi birimleri arasında bağ kurarak tüm metni anlamadır (Vaughn ve Klingner, 2004). Graves, Juel ve Graves (2001), anlamayı desteklemek ve öğrencilerin okudukları ile önceki bilgi ve tecrübeleri arasındaki ilişkiyi kurabilmelerini sağlamak için okuma sırasında kullanılan stratejileri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Zor sözcükleri, kavramları ya da düşünceleri not almayı ve öğrenciler okurlarken anladıklarını kontrol etmeyi öğreten stratejiler,
2. Okuma sırasında okuduklarına odaklanmak için öğrencilere sorular sormak,
3. Okuma sırasında metnin (veya paragrafın) ana fikrini bulmak ya da özetlemek,
4. Okumadan önce yapılan tahminleri genişletmek, doğrulamak, yanlışlarını bulmak,
5. Okuduklarıyla ilgili öğrencilere sorular ürettirmek,
6. Zihinde canlandırmak,
7. Grafik düzenleyiciler kullanmak,
8. Hatırlatıcılar kullanmak,
9. Çalışma rehberleri, ses kasetleri, metnin altını çizme ve bilgisayar kullanımı gibi birleştirilmiş ek destekler sunmak.

Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma sırasında "Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerinin grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden" yararlanılmıştır. Bu nedenle, aşağıda bu strateji öğretimi ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

#### 2.3.2.2.1. Grafik Düzenleyiciler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bilgi veren metinleri okumada yardımcı olmak için sıklıkla önerilen stratejilerden biri de grafik düzenleyicilerin kullanımıdır (Bos ve Vaughn, 2002; Güzel-Özmen, 2008; Rivera ve Smith, 1997). Bu strateji, özellikle öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde bilgi veren metinleri okumada ve anlamada yardımcı olmak için sıklıkla önerilen stratejilerdendir (Bos ve Vaughn, 2002; Güzel-Özmen, 2008; Rivera ve Smith, 1997; Taylor, Harris ve Pearson, 1988).

Grafik düzenleyiciler, içerik yapısını ve içerikteki kavramlar arasındaki önemli ilişkileri göstermek için düzenlenen, üst ve alt kategorilerde yer alan fikirleri ve fikirlerin birbiriyle olan ilişkilerini uzamsal düzenlemeler, geometrik şekiller, çizgiler ve oklar kullanarak görsel olarak betimleyen araçlardır (Darch, Carnine ve Kameenui, 1986). Grafik düzenleyiciler arasında semantik (anlamsal) haritalar, semantik özellik analizi, bilişsel haritalar, hikaye haritaları, çerçevelenmiş özetler ve Venn şemaları bulunur (Güzel-Özmen, 2009; Kim vd., 2004).

Grafik düzenleyiciler, genellikle okuyucuların okudukları veya aktarılan bilgileri grafiksel bir sunumla görmelerini sağlar (Güzel-Özmen, 2009; Harris ve Hodges, 1995). Böylece, okuyuculara metin yapısını, ana fikri, bu fikir etrafındaki yardımcı fikirleri ve bunların birbirleriyle olan bağlantıları görselleştirilir (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Grafik düzenleyicilerle öğrencilerin okuduklarının ve dinlediklerinin görsel yolla sunulması, okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarını sağlar. Araştırmalarda, genel olarak okunanların hatırlanmasında (Griffin, Malone, ve Kameenui, 1995; Güzel-Özmen, 2008), okuduğunu anlama öğretiminde grafik düzenleyici kullanılan grubun, kullanılmayan gruba göre bilgi veren metinlerde daha fazla bilgi birimi hatırladıklarını (Bergerud, Lovitt, ve Horton, 1988; Darch ve Carnine, 1986) ve grafik düzenleyici kullanılan grubun bilgi ilişkilerini anladıkları (Dicecco ve Gleason, 2002; Vayiç, 2008) bulunmuştur.

Ülkemizde yapılan bir araştırmada ise (Güzel-Özmen, 2008), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerden karşılaştırma metinlerini anlamalarında grafik düzenleyicilerin iki farklı sunumunun etkililikleri karşılaştırılmıştır. Birinci sunum öğretmen yapımı grafik düzenleyicilerin okuma öncesinde sunulması, ikinci sunum grafik düzenleyiciyi okuma sırasında öğrencilerin doldurması ve doldurulan şemanın okuma sonrası sunulmasıdır. Araştırmaya, Ankara'da bir özel eğitim sınıfına devam eden beş zihinsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırma, tek denekli desenlerden dönüşümlü sağaltımlar deseni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda dört öğrencide metinde karşılaştırılan ögelerin hem farklılıklarını hem de benzerliklerini söylemelerinde birleştirilmiş tekniğin etkili olduğu belirlenmiştir. Bir öğrenci için ise benzerlikleri söylemede grafik düzenleyicinin okuma öncesinde sunumunun etkili olduğu, farklılıkları söylemede de her iki tekniğin birden etkili olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi ve okuma sırasında olmak üzere iki tane grafik düzenleyici kullanılmıştır. Okuma öncesinde kullanılan grafik düzenleyici, öğretim sürecinde "Tahmin Şeması" olarak isimlendirilmiş ve öğrencinin metnin konusu ile ilgili önceki bilgilerini organize etmesini kolaylaştıran bir grafik düzenleyicidir. Okuma sırasında kullanılan ve öğretim sürecinde "Anlam Şeması" olarak isimlendirilen grafik düzenleyici ise öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak anladıklarını yazdığı ve metinden çıkardığı bilgileri organize ettiği grafik düzenleyicidir.

#### 2.3.2.3. Okuma Sonrası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma sonrası kullanılan okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin okudukları metin hakkında tartışma esasına dayanmaktadır (Vaughn ve Klingner, 2004). Bu stratejilerin amacı, okunanlarla ilgili düşüncelerin genişletilerek metni anlamayı sağlamaktır (Vaughn ve Klingner, 2004).

Ana fikirleri ve yan fikirleri bulmak, özetlemek, okunanlar üzerine tartışmak, karmaşık kavramları ya da sözcükleri tanımlamak ve anlamlarını açıklamak, okunanlar

ile ilgili soru üretmek, okunanı anlatmak, okunanlar ile ilgili grafik düzenleyiciler kullanmak, okumadan önce yapılan tahminleri genişletmek, doğrulamak, yanlışlarını bulmak ve bir çok stratejiyi bir arada barındıran strateji paketleri ya da çok ögeli stratejiler kullanmakta okuma sonrasında uygulanabilecek stratejilerdir (Voughn ve Klinger, 2004).

Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma sonrasında okumadan önce yapılan tahminleri genişletmek, doğrulamak ve yanlışlarını bulma stratejileri bağlamında; a) Metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma ve b) Yazarak metni özetleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle aşağıda bu strateji öğretimleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

#### 2.3.2.3.1. Okumadan Önce Yapılan Tahminleri Genişletmek, Doğrulamak ve Yanlışlarını Bulma Stratejileri

Bu stratejiler, öğrencilerin geçmiş bilgileri ile metnin anlamı arasında bağlantılar kurmalarını sağlar (Englert ve Mariage, 1990). Mariage (1994), bu stratejinin; a) Öğrencilerin tahmin ettikleri bilgileri, yazarın metnine neden dahil ettiği ya da etmediği konusundaki tartışmanın öğrencilerin fikirlerine sahip çıkmayı öğrenmeleri için çok işlevsel bir ortam oluşturduğunu, b) Öğrencilerin tahmin ettikleri fikirlerin metinde yer aldığını görmelerine ve metin yapısının önemine ilişkin bir farkındalık sağladığını, c) Öğrencilerin yazarın bazı fikirleri metne dahil etme ya da dışarıda bırakma konusunda seçim yaptığını fark etmelerine neden olduğunu ve d) Metnin bir araya getirilmiş bilgi parçacıklarından oluşmuş bir bütün olduğunu öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir.

Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma sonrasında "Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisi" kullanılmıştır. Bu stratejinin öğretiminde, metni okumadan önce metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerin yazıldığı "Tahmin Şeması" olarak isimlendirilen grafik düzenleyici ile metni okurken metinde yer alan fikirlerin yazıldığı "Anlam Şeması" olarak isimlendirilen grafik düzenleyici karşılaştırılmıştır.

#### 2.3.2.3.2. Özetleme Stratejileri

Özetleme, bir eseri ya da konuşmayı özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Özet yazmak, hem okuduğunu anlamak hem de bilgi edinmek için bir araçtır. Özetleme ile ortaya çıkan yapı, metindeki anlamın temel çatısı olarak görülür. Özetleme, bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve kendi sözcükleriyle ne öğrendiğini açıklamasıdır. Özetleme de yapılan iş, okunan metinde tartışılan en temel düşünceleri kapsayacak biçimde kısaltarak yazmaktır (Görgen, 1999).

Özetleme stratejileri, okuyuculara metin yapısını farkına vardıran ve okuyucuya metinde yer alan bilgilerin birbirleriyle nasıl bağlantılı olduğunu gösteren stratejilerdir. Bir metnin özetini yazmak için okuyucunun metindeki önemli noktaları/önemli fikir cümlelerini iyi ayırt edebilmesi ve önemlileri önemsiz detaylardan iyi şekilde ayrıştırabilmesi gerekmektedir (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Araştırma bulgularında özetleme stratejinin, okuyucuların daha nitelikli metin özetleri yazmalarında, anlama sorularını cevaplandırmalarında (Nelson, Smith ve Dodd, 1992), ana fikirle bağlantılı önemli bölümleri diğer gereksiz bölümlerden ayırt etmelerinde, okunanların daha kolay hafızada kalmasında ve geri çağrılmasında etkili olduğu bulunmuştur (Armbruster vd., 1986; Rinehart, Stahl, Erickson, 1986).

Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma sonrasında yazarak metni özetleme stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilerden metni okurken oluşturdukları anlam şemasına bakarak metnin özetini yazmaları istenmiştir.

Okuduğunu anlama öğretiminde stratejiler tek başlarına kullanılabilecekleri gibi okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında kullanılan stratejilerin bir kısmının bir arada kullanılması da okuduğunu anlama öğretim yöntemleri arasında yerini almıştır. Bu stratejiler "Çok Ögeli Stratejiler" olarak isimlendirilmektedir. Aşağıda öğrenme güçlüğü olan çocuklarda etkililiği kanıtlanan temel çok ögeli bilişsel strateji öğretimleri tanıtılmıştır.

### 2.3.2.4. Çok Ögeli Bilişsel Stratejiler

Ana fikirleri ve yan fikirleri bulmak, özetlemek, okunanlar üzerine tartışmak, karmaşık kavramları ya da sözcükleri tanımlamak ve anlamlarını açıklamak, okunanlar ile ilgili soru üretmek, okunanı anlatmak, okunanlar ile ilgili grafik düzenleyiciler kullanmak gibi bir çok stratejiyi bir arada barındıran strateji paketleri "Çok Ögeli Stratejiler" (Multi Component Strategies) olarak isimlendirilmektedir (Voughn ve Klinger, 2004). Anlama becerilerinin kazandırılmasında çok ögeli bilişsel strateji öğretimi, tekli stratejilere göre daha etkilidir (Gajria vd., 2007). Ayrıca Çok Öğeli Bilişsel Strateji öğretim paketleri sınıf ortamına kolayca uyarlanabilmektedir (Block ve Mangieri, 1995).

Çok ögeli strateji paketlerinde birçok strateji yer almaktadır. Pakette yer alan strateji sayıları iki ve daha fazla olabilmektedir. Çok ögeli strateji paketinde yukarıda açıklanan stratejilerin yanı sıra kendi kendine çalışma, sesli okuma, tekrarlı okuma, okuduğunu anlatma, sözcüklerin anlamını bulma, sözcük öğretimi, boşluk doldurma, anlamayı izleme, hikaye yapısı/haritası gibi stratejiler de kullanılabilinir (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Araştırmalarda, çok ögeli stratejilerin eş zamanlı öğretiminin okuduğunu anlamada etkili olduğuna dair güçlü bilimsel kanıtlar olduğu belirtilmektedir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Pardo, 2004; Pressley, 2000; Trabasso ve Bouchard, 2002). Trabasso ve Bouchard (2002), çok ögeli bilişsel strateji öğretimi ile ilgili olarak; okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine ve bu becerinin standartlaşmış anlama testlerine genellenmesine olanak sağladığına dair çok güçlü deneysel ve bilimsel kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir.

Çok ögeli strateji öğretimi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında bağımsızlığa ulaşmalarında, hem de bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Çok öğeli bilişsel stratejilerin özellikle okuduğunu anlamanın yanı sıra okunanı sonradan hatırlama, özetleme ve ana fikirleri ayırt etmede de olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Yapılan araştırmalar, çok öğeli bilişsel strateji öğretimlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Ellis ve Graves, 1990; Englert ve Mariage, 1991; Klingner vd., 2004; Klinger vd., 1998; Mothus ve Lapadat, 2006; Palincsar ve Brown, 1984; Therrien vd., 2006).

Ülkemizde de Güler (2008), kısa deneysel analizle okuma stratejilerinden hangisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikaye anlama becerisinde etkili olduğunu araştırmıştır. Güler, araştırmasında okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejileri ve okuma sırası ile sonrası stratejileri birleştirilerek uygulamıştır. Araştırma sonucunda, her üç öğrenci için birleştirililerek uygulanan stratejilerin öykü anlamada en etkili strateji olduğu bulunmuştur. Bu sonuç çok ögeli stratejilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Bilgi veren metinleri anlamada etkili olduğu belirlenen en temel çok ögeli bilişsel strateji öğretim modelleri, Karşılıklı Öğretim ve POSSE'dir. Karşılıklı Öğretime dayanılarak POSSE (Englert ve Mariage, 1991) oluşturulmuştur. Bu araştırmada ise çok ögeli anlama stratejilerinin oluşturulmasında POSSE'den yaralanılmıştır. Bu nedenle aşağıda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkililiği belirlenen Karşılıklı Öğretim ve POSSE açıklanmış ve bu araştırmada uygulanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin POSSE'ye benzerliklerine ve POSSE'den farklılıklarına yer verilmiştir.

#### 2.3.2.4.1. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

Çoğunlukla bilgi veren metinleri anlama öğretiminde kullanılmakta olan bu öğretim yöntemi, 1984 yılında Anne Marie Palinscar tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Palinscar ve Brown'a (1984) göre Karşılıklı Öğretim, küçük gruplarda öğrencilere anlama ve anlamayı izleme becerilerinin kazandırıldığı yapılandırılmış bir öğretim sürecidir. Karşılıklı Öğretim, öğrencilerin belirli stratejileri kullanarak birlikte çalıştıkları sosyal bir topluluk yaratarak anlama

becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Englert ve Mariage, 1991). Bir başka ifadeyle de Karşılıklı Öğretim, yapı oluşturmaya (scaffolding) dayalı öğretimsel bir yaklaşımdır. Yapı oluşturma ise, bir yetişkinin desteği ile çocuğun, henüz kazanılmış ama olgunlaşmamış bir becerisinin aşama aşama gereken seviyeye getirilmesi sürecidir (Palinscar ve Brown, 1984).

Etkili bir Karşılıklı Öğretim oturumunun oluşabilmesi için Palinscar ve Brown (1984) tarafından tanımlanan üç bileşen vardır. Bunlar; a) Tekniğin dört ana stratejisinin (Tahmin Etme, Açıklama, Soru Sorma, Özetleme) öğretilmesi ve uygulanması, b) Bu stratejilerin öğretimi ve uygulanması sırasında öğretmen-öğrenci arasında olumlu bir iletişimin kurulması, c) Öğretim sırasında öğretmenlerin model olma ve rehberli uygulamalar sürecinde kullandığı ipuçlarını yavaş yavaş geri çekerek öğrencilerin beceride daha fazla kontrol almasını sağladığı yapılandırılmış öğretim ortamının hazırlamasıdır.

Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin dört öğretim stratejisi Tahmin Etme, Açıklama, Soru Sorma ve Özetlemedir. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

*Tahmin Etme;* Karşılıklı Öğretim oturumları tahmin etme stratejisi ile başlar. Tahmin etme, genelde metnin resimleri ve/veya metnin başlığı kullanılarak öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirmeyi amaçlayan okuma öncesi bir stratejidir (Palinscar ve Brown, 1984). Öğrencinin, yazarın metinde neyi anlatmış olabileceğine dair fikir yürütmesini sağlamak olarak bilinen bu strateji, öğrencileri metin hakkında düşünmeye sevk etmek ve dikkatlerini metne vermelerini sağlamak amacıyla kullanılır. Öğrenci bu süreçte, metinde olabilecekler hakkında fikir yürütür, metnin ne ile ilgili olabileceğine veya metinde kimler olabileceğine dair tahminde bulunur. Bu strateji, aynı zamanda metni okumak için amaç oluşturma işidir. Çünkü çocuğa tahminini doğrulama veya çürütme olanağı tanır, bu da çocukta istenen güdülenmenin oluşmasına yardım eder (Lori, 2006).

*Soru Sorma;* Genel olarak soru üretmek metnin ana fikrini ve önemli detaylarını öğrencilerin zihninde organize bir şekilde yapılandırılmasını sağlamaktadır (Lori, 2006). Bu strateji, Karşılıklı Öğretim sürecinde okuma sırasında iki şekilde kullanılmaktadır. Anlamanın artması için öğrenciler soru üretip birlikte tartışırlar ya da öğretmen

tarafından sorular verilerek metin hakkında tartışma ortamı sağlanır. Bu sayede öğrencileri metin hakkında düşünmeye teşvik edip, anlama düzeylerinin artması amaçlanmaktadır.

*Açıklama;* Bu strateji Karşılıklı Öğretim'de okuma sonrasında uygulanan bir stratejidir ve çocuğun okurken içerikte anlamadığı bölümlerin ya da anlamını bilemediği sözcüklerin açıklanmasını içerir. Bu strateji iki farklı biçimde uygulanabilmektedir. İlki, öğrencinin anlaşılmayan yerlerin anlamını kendisinin bulması, ikincisi de öğretmenin öğrenciye anlaşılmayan yerleri açıklamasıdır (Lori, 2006).

*Özetleme;* Özetleme Karşılıklı Öğretim Tekniği'nde okuma sonrasında kullanılan bir stratejidir. Genel olarak bu stratejide öğrencilerin "Önce, sonra, daha sonra, asıl karakter, oluşan olay, sonuçta" gibi anahtar sözcükler kullanarak ve belli bir düzen içerisinde metni özetlemeleri sağlanmaktadır (Lori, 2006).

Karşılıklı Öğretim sürecinde, öğretmen öncelikle yukarıda açıklanan dört stratejinin nasıl kullanılacağını açıklar ve stratejilerin kullanımına model olur. Her bir stratejinin önemi ile ilgili bilgi verir ve bu stratejilerin faydalı olacakları bağlamları açıklar. Uygulamalar sırasında ise öğretmen gerektiğinde stratejilerin uygulanması ile ilgili öğrencilere rehberlik eder, gerekli ipuçlarını verir. Öğretmen zamanla desteği aşamalı olarak azaltır ve kontrolün öğrencilere geçmesini sağlar (Hacker ve Tenent, 2002; LeFevre, Moore ve Wilkinson, 2003).

Karşılıklı Öğretim'de hedef kitle yeterli okuma performansına sahip, ancak anlama becerileri zayıf olan öğrencilerdir (Le Fevre vd., 2003). Araştırmalar, çok öğeli bir strateji öğretimi olan Karşılıklı Öğretim'in okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında etkili olduğunu göstermektedir (Güldenoğlu, 2008; Hacker ve Tenent, 2002; LeFevre vd., 2003; Palinscar ve Brown, 1984; Todd, 2006).

Ülkemizde de Güldenoğlu (2008), okuduğunu anlama öğretim yöntemlerinden Karşılıklı Öğretim'in hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda Karşılıklı Öğretim'in, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metni özetleme becerisinde etkili olduğu belirlenmiştir.

#### 2.3.2.4.2. POSSE

Çok Ögeli Bilişsel Strateji kullanımının öğrenme güçlüğü olan çocukların bilgi veren metinleri anlama üzerine etkisini inceleyen en temel araştırmalardan biri, Englert ve Mariage'in (1991) yapmış olduğu Türkçe açılımı; Tahmin Etme, Organize Etme, Araştırma, Özetleme, Değerlendirme olan POSSE'dir (Prediction – Organization – Search – Summarization - Evaluate). POSSE'nin öğretim süreçlerinde "Karşılıklı Öğretim" (Reciprocal Teaching) süreçlerinden yararlanılmıştır. Englert ve Mariage, okuduğunu anlamada etkili olan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan bazı stratejileri bir arada kullanarak çok ögeli öğretim paketi şeklinde düzenlenen öğretim yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamaları üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Okuma öncesinde, tahmin etme (Prediction) ve tahmin edilen fikirleri organize etme stratejileri (Organization), okuma sırasında araştırma (Search) ve özetleme (Summarization), okuma sonrasında ise değerlendirme (Evaluate) stratejileri kullanılmıştır. Okuma sırası öğretim sürecinde, metni okuma ve metinden anlam çıkarma süreçleri grup tartışması şeklinde yürütülmüştür. Öğretim sırasında seçilen grup liderinden ana fikri kendi cümleleriyle özetlemesi istenmiş ve öğrencilere ana fikri destekleyecek ayrıntılarla ilgili sorular oluşturma ve bu soruların cevaplarını tartışma öğretimi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çok ögeden oluşan bu strateji paketinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada, Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji öğretim paketi oluşturulurken ve Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin belirlenmesinde POSSE'den de yararlanılmıştır.

#### 2.3.2.4.3. Araştırmada Uygulanan Uyarlanmış Çok Ögeli Strateji Öğretimi'nin POSSE'ye Benzerlikleri ve POSSE'den Farklılıkları

Bu araştırmada uygulanan okuduğunu anlama stratejisinin oluşturulmasında Englert ve Mariage' nin (1991), bilgi veren metinlerden tanımsal metinleri anlamada

kullanılan bir çok ögeli bilişsel strateji öğretimi olan POSSE'nin öğretim aşamalarından yararlanılmıştır. Bu nedenle aşağıda araştırmada uygulanan Uyarlanmış Çok Ögeli Strateji Öğretimi'nin POSSE'ye benzerlikleri ve POSSE'den farklılıkları açıklanmıştır.

POSSE'de okuma öncesinde kullanılan stratejiler olan "Tahmin Etme ve Tahmin Edilen Fikirlerin Organize Edilmesi (Prediction – Organization) Stratejileri" ile, öğrencinin geçmiş bilgisini harekete geçirme ve öğrencileri okuma ve anlamaya karşı güdeleme amaçlanmıştır. Bu araştırmada uygulanan Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim'inde de okuma öncesi stratejiler olarak bu iki strateji kullanılmıştır. Araştırmada, okuma öncesinde "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı" kullanılmış ve öğrencinin metni daha okumadan önce bu çalışma kağıdında yer alan sorulara (Okuyacağım metnin başlığı ne?, Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?, Bu hayvanla ilgili neler biliyorum?) cevap vermesi, dolayısıyla da metinde olabilecek fikirlerle ilgili tahminlerde bulunması öğretilmiştir. Ayrıca, öğretim sürecinde yine okuma öncesinde "Tahmin Şeması" olarak adlandırılan bir grafik düzenleyici kullanılarak; öğrenciye, daha önceden öğretimi yapılmış olan tanımsal tür metin yapısına uygun olarak tahmin ettiği fikirleri organize etmesi öğretilmiştir. Araştırma, okuma öncesi öğretim sürecinde bu iki stratejiden yararlanılmış olması nedeni ile POSSE'ye benzemektedir. Ancak, Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında POSSE'den farklı olarak tahmin etme ve tahmin edilen fikirlerin organize edilmesi stratejilerinin öğretim sürecinden önce okuma amacının belirlenmesi sürecine yani "Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme" stratejisinin öğretimine yer verilmiştir. Araştırmada bu strateji öğretimine, öğrencilerin anlamak için güdülenmelerini sağlamak, okumaya karşı ilgi ve olumlu tutumlarını ve anlamayla ilgili üstbilişsel bilgilerini geliştirmek amacıyla yer verilmiştir. Öğretim sürecinde yer alan "Neden okuduğu, okuduğunu anlamanın ne işe yarayacağı, anlamak için neler yapılması gerektiği" soruları, yukarıdaki amaçlara hizmet etmesi amacıyla hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ayrıca, bu strateji kapsamında anlamak için neler yapılması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Böylece, öğrencilerin bir metni okuyup anlamadıkları zamanlarda yapılabilecek birtakım üstbilişsel stratejilerin olduğunu öğrenmeleri ve anlamak için ısrarcı olmaları gerektiğini farkına varmaları amaçlanmıştır.

POSSE'de okuma öncesinde ya da öğretimin her hangi bir aşamasında metin yapısı öğrenciye doğrudan öğretilmemiştir. Ancak, okuma öncesinde tahmin edilen

fikirlerin organize edilmesi stratejisinin öğretiminde ve okuma sırasında metni okuyarak anladıklarını anlam haritasına yazmaları sırasında metin yapısı öğrenciye fark ettirilmeye çalışıldığı araştırmada belirtilmiştir. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde ise stratejilerin öğretimine başlanmadan önce öğrencilere doğrudan metin yapısı öğretimi yapılmıştır. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nden önce metin yapısı öğretimine yer verilmesinin nedeni ise araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin yapısı farkındalıklarının olmaması ve doğrudan metin yapısı tanıtımına yer verilmeden strateji öğretimine yer verilmesi durumunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgileri sıralama ve gruplama gibi becerileri yerine getirmede zorluklar yaşayacak olmalarıdır. Nitekim yapılan araştırmalar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgileri gruplama ve bilgileri ilişkilendirme güçlükleri olduğunu göstermektedir (Kellas, Ashcraft ve Johnson, 1973). Ayrıca, metin yapısı bilgisinin öğrenci tarafından kazanılması stratejilerin öğretiminin model olma aşamasına başlanılabilmesi için bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Metin yapısının farkına varılmasının strateji öğretimine geçişte ölçüt olarak belirlenmesinin nedeni ise metin yapısı bilgisinden strateji öğretimleri sürecinde yararlanılacak olmasıdır. Araştırmada uygulanan okuma öncesi stratejiler bu bağlamlarda POSSE'den ayrılmaktadır.

POSSE'de okuma sırası kullanılan stratejiler, Search (Araştırma) ve Summarization (Özetleme) stratejileridir ve metinden anlam çıkarmayı (Anlam Haritası Oluşturmayı) ve ana fikri sözlü olarak özetlemeyi içermektedir. Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Kapsamında okuma sırasında, metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu bakımdan Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi POSSE'ye benzemektedir. POSSE'de de metin paragraf paragraf okunarak metindeki bilgiler grafik düzenleyiciye yerleştirilmiştir. Ancak bu aşamada yani metni okuduktan sonra Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde sözlü bir özetleme stratejisine yer verilmemiş, bunun yerine metindeki önemli bilgi birimlerini belirlemek amacı ile önemli bilgilerin altı çizilmiş ve bu bilgileri özetleyen anahtar kelimeler veya kısa cümleler grafik düzenleyiciye yazılmıştır. Araştırmada uygulanan okuma sırası stratejiler, bu bağlamda POSSE'den ayrılmaktadır.

POSSE'de okuma sonrası kullanılan strateji "Değerlendirme" stratejisidir ve kendi içinde üç stratejiyi barındırmaktadır. Bu stratejiler çalışmada "Karşılaştırma,

Açıklık Getirme (Netleştirme) ve Tahmin Etme" stratejileri olarak tanımlanmıştır ve metindeki her bir paragraf için bu üç strateji kullanılmıştır. Karşılaştırma stratejisinde, okuma öncesi oluşturulan tahmin haritaları ile okuma sırasında oluşturulan anlam haritaları karşılaştırılmıştır. Açıklık getirme stratejisinde, öğrencilere metinde bilmedikleri sözcükler ve açık olmayan fikirler ile ilgili sorular sorulmuş, metinde yazar tarafından cevaplandırılmamış soruların cevapları sorgulanmıştır. Tahmin etme stratejisinde ise öğrencilerin metinde bir sonraki bölümün/paragrafın konusu hakkında tahminler yapmaları sağlanmıştır. POSSE'de Araştırma-Özetleme ve Değerlendirme aşamaları, metinde yer alan her bir paragraf için tekrar tekrar uygulanmıştır. Bu araştırmada Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde okuma sonrasında metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma ve yazarak metnin özetini yazma stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi POSSE'ye benzemektedir. Ancak araştırmada okuma sonrası stratejiler olarak POSSE'de yer alan Açıklık Getirme (Netleştirme) ve Tahmin Etme stratejilerine yer verilmemiştir. Ayrıca POSSE'de yer alan okuma sonrası değerlendirme aşaması metinde yer alan her bir paragraf için tekrar tekrar uygulanmış, buna karşın Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde daha bütüncül bir yaklaşım izlenerek okuma sonrası strateji metnin tamamının okunup bitirilmesinin ardından uygulanmıştır.

Bu araştırmada, öğretim sürecinde çeşitli destekleyiciler kullanılmıştır. Öğrencilerin daha uzman düzeydeki bir performansa ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan sorular, çalışma kağıtları ve öğrenme yapılarının basit taslaklarını oluşturan şematik düzenleyiciler (Scardamalia ve Bereiter, 1986) alanyazında "İşlemsel kolaylaştırıcılar (Procedural Facilitators)" (Berieter ve Scardamalia, 1987; Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991; Graves ve Montague, 1991) ya da "Destekleyiciler (scaffolding)" olarak isimlendirilmektedir (Palinscar ve Brown, 1984).

Destekleyiciler bilişsel becerilerin ya da faaliyetlerin tartışılabilmesi için ortak bir dil sağlar. Destekleyicilerin amacı; öğrencilere beceriyi yerine getirebilmeleri için bir "Eylem Planı" ve sürekli bir geri bildirim ve destek sağlayabilmek için ise bir sistem sunmaktır. Bu eylem planı, öğrencinin organizasyon ve yapı konusundaki ihtiyaçlarına odaklanmaktadır (Kolligian ve Sternberg, 1987).

Öğrencilerin etkili bir şekilde bir "Eylem Planı" kullanmalarını sağlama işlemi, bir çok yetkin okuyucunun, yazarın ya da matematikçinin akademik bir problemi çözerken kullandığı süreçlerin, yetkin bir yetişkin veya akran tarafından sözle ifade edilmesi ile gerçekleştirilir. Destekleyiciler, öğretmenlere ya da akranlara, bir yazının nasıl oluşturulduğunu veya bir kitabın zor bir bölümünü yeniden okumak gerektiğine nasıl karar verildiğini anlatmakta (sözle ifade etmekte) yardımcı olur. Destekleyiciler, stratejileri ve adımları öğrencilere sürekli olarak hatırlatır. Aslında destekleyicilerle öğrencilere, onlar için modellenmiş bireyselleştirilmiş işlemlerin bir taslağı olarak görebileceğimiz adımlar öğretilir.

Bu araştırmada, öğretim sürecinde destekleyiciler olarak çalışma kağıtları ve grafik düzenleyicilerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada POSSE'den farklı olarak çeşitli çalışma kağıtları kullanılmıştır. Çalışma kağıtlarından ilki, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin okuma öncesinde yer alan "Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme" stratejisinin öğretimi için hazırlan "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı"dır. Diğer çalışma kağıdı "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'dır". Bu çalışma kağıdında ise Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin okuma öncesinde yer alan ikinci strateji "Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme" stratejisinin öğretiminde kullanılmıştır. Son çalışma kağıdı olan "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı" ise öğrencinin okuduklarından anladıklarını özetlemesi için hazırlanmış olan bir çalışma kağıdıdır ve öğretimde okuma sonrasında "Yazarak metni özetleme" stratejisinin öğretiminde kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca stratejilerin öğretim sürecinde "Tahmin Şeması (metinde tanıtılan hayvanla ilgili geçmiş bilgileri organize etmeyi kolaylaştıran grafik düzenleyici)" ve "Anlam Şeması (metinde olan fikirlerin anahtar kelimelerle yazıldığı grafik düzenleyici)" olarak adlandırılan iki grafik düzenleyici kullanılmıştır. Tahmin Şeması, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde okuma öncesinde "Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisi'nin" öğretimi için geliştirilmiştir. Anlam Şeması ise öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak anladıklarını yazdığı ve metinden çıkardığı bilgileri organize ettiği grafik düzenleyicidir. Bu iki grafik düzenleyici POSSE'de de kullanılmıştır. Bu açıdan iki çalışma birbirine benzemektedir.

Araştırmada, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'ndan yararlanılarak Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmıştır. Her bir öğretim aşamasından diğerine geçiş içinde ölçüt belirlenmiştir. Araştırma, bu özelliklerinden dolayı da POSSE'den ayrılmaktadır.

### 2.3.3. Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı

Yurt dışında okuduğunu anlamaya yönelik araştırmaların bir kısmı 1980'lerde bilişsel strateji öğretiminin yanı sıra kendini düzenleme ve öz denetim stratejilerine odaklanmıştır (Borkowski, Weyhing ve Cart, 1988; Sachs, 1984). Bilişsel Strateji Öğretimine alternatif olarak Graham ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991) olan Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi (Self Regulated Strategy Development) Yaklaşımı olarak isimlendiren bu öğretim programı; amaç koyma, kendini izleme, kendini pekiştirme gibi Kendini Düzenleme Stratejileri kullanılarak yazma, okuduğunu anlama, matematik problemi çözme, ödev tamamlama gibi alanlarda öğrenciyi bağımsızlaştırmak amacıyla desenlenmiştir. Bu stratejiler çoğunlukla Planlama Stratejileri (İlk ne yapmam gerekiyor?), Kendini İzleme Stratejileri (Geri dönüp tekrarlamayı unutmamalıyım), Kendini Değerlendirme Stratejileri (Bunu doğru yaptım mı?), Hata Düzeltme Stratejileri (Bir dakika, bu ana fikir değil; sadece bir ayrıntı) ve Kendini Pekiştirme Stratejileri (Bu stratejiyi kullanmam çok iyi oldu) gibi stratejilerdir.

Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın temel özelliği, metnin anlaşılmasını arttırmak için okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında, öğrencilere okuduklarından ne anladıkları ile ilgili kendilerini sorgulamalarını öğretmesidir (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın diğer özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir: Sorumluluk, öğretmenden öğrenciye geçecek şekilde öğretim aşamalı olarak düzenlenir ve öğrencinin bağımsız hale gelmesi için öğrenci desteklenir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif katılımcı olarak yer alırlar. Öğrencinin stratejileri öğrenme çabası üzerinde durulur ve öğrenciler ödüllendirilir. Dönüt ve öğretimsel destekler eğitimci tarafından öğrencinin ihtiyacına göre sunulur.

Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı öğretim modelinde altı ana öğretim aşaması vardır. Bu aşamalar strateji geçmiş bilgisini harekete geçirme, strateji bilgisi üzerine tartışma, strateji kullanımına model olma, strateji basamaklarını ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardır (Mason vd., 2006), Öğretim aşamalarından strateji geçmiş bilgisini harekete geçirme aşaması sırasında, öğrencinin anlama sürecinde kendini yapılandırmada ihtiyaç duyduğu ön bilgi ve ön beceriler (sözcük, kavram gibi) geliştirilir. Ön bilgi ve beceriler Kendini Düzenleme Stratejileri'nin kontrolünde geliştirilir. Tartışma aşamasında, öğretmen öğrencilerle birlikte hangi stratejiyi geliştirecekleri konusunu beraberce belirlerler ve belirlenen stratejinin önemini, yararını ve öğrencinin var olan performansına etkisini, stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını tartışırlar. Bu aşama, öğrencilerin becerilerini gerçekleştirmelerinde ve stratejiyi uygulamalarında güdülenmelerinin arttırılmasına yardımcı olmaktadır. Model olma aşamasında ise öğretmen stratejinin beceriye nasıl uygulanacağına model olur. Ezberleme aşamasında, öğrencinin gerekli olduğunda hangi stratejiyi kullanması gerektiğini belirleyerek o stratejiyi hatırlaması için öğrenciden kullanılan stratejilerin isimlerinin ezberlemesi istenir. Rehberli uygulamalar aşamasında stratejileri çalışılan beceriye uygulama sorumluluğu öğretmenden öğrenciye geçer. Öğretmen, öğrenciye ancak gereksinim duyulduğu zaman rehberlik eder. Öğrenci ile öğretim sırasında oluşan etkileşim ve rehberlik, öğrencinin stratejisini başarıyla uygulamaya başladığında yavaş yavaş geri çekilir. Bağımsız uygulamalar aşaması ise öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak uyguladıkları aşamadır (Haris ve Graham, 1996).

Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nda öğretim, zamana dayalı olmak yerine ölçüte dayalıdır. Bir öğretim aşamasından diğerine geçiş için öğrencilerin öğretilen stratejide belirli yeterliliklere ulaşılmaları gerekir (Graham ve Haris, 2005). Ayrıca, ölçüt temelli öğretim stratejide bağımsızlaşmayı kolaylaştırmaktadır (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002).

Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın öğretim tekniklerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede etkilerini araştıran araştırmaların sonuçlarında; a) Kendini Düzenleme Stratejileri'nin öğrencilerin genel olarak anlamalarında etkili olduğu (Mason vd., 2006), b) Bilgi veren metinlerde hem metnin ana fikrini belirleme hem de metindeki ayrıntıları belirleme becerilerini

geliştirmede etkili olduğu (Graves, 1986), c) Öğrencilerin kısa cevaplı anlama sorularına verdikleri yanıtlarında arttığı (Hagaman ve Reid, 2008), d) Stratejilerin kısa dönemde öğrencilerin okudukları öyküler hakkında daha fazla bilgi hatırladıklarını ve öykülerle ilgili yorumlama ve anlama becerilerinin geliştiği ve okuduğunu anlamayla ilgili standart ölçümlerde önemli ölçüde gelişim gösterdikleri (Brown, Presley, Van Meter ve Schuder, 1994) belirlenmiştir. Ancak, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın çok ögeli bilişsel stratejiler ile birlikte kullanımının, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğunu gösteren sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Jitendra vd., 2000; Malone ve Mastopieri, 1992; Schumaker, Deshler, Alley, Warner ve Denton, 1984).

Araştırmada, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın bazı özellikleri (öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olarak uygulanması) dikkate alınarak Çok Öğeli Bilişsel Strateji öğretimi uyarlanmıştır. Araştırmada Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın öğretim aşamalarından yararlanılarak Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi; metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmıştır. Ayrıca, öğretim sürecinde bir aşamadan diğerine geçişte Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nda olduğu gibi ölçüt konmuştur.

Bu amaçla araştırmada, Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin ilk aşaması olan Metin yapısı öğretimi, üç aşamada "Metin Yapısının Tanıtımı, Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması ve Metinlerin Değerlendirilmesi" gerçekleştirilmiştir. Metin yapısı öğretiminin son aşaması olan metinlerin değerlendirme aşamasında, öğrencinin verilen metni okuyarak her paragraftaki yapıya uygun bilgi birimlerini belirlemesi ve metinde yer alan her paragrafın üzerine metin yapısında hangi bölümü ifade ettiğini yazması Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'ne geçiş için ölçüt olarak kabul edilmiştir. Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin öğretiminde model olma aşamasından rehberli uygulamalar aşamasına geçişte ise öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tüm strateji basamaklarının isimlerinin söylemesi ölçüt olarak kabul edilmiştir. Rehberli uygulamalar öğretim aşamasından bağımsız uygulamalar aşamasına geçişte belirlenen ölçüt ise öğrencilerin

okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tüm strateji basamaklarını sırasıyla ve bağımsız uygulamalarıdır.

Okuduğunu anlama becerinin kazandırılması amacıyla çeşitli teknik ve yöntemler kullanılarak birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları ilgili araştırmalar bölümünde özetlenmiştir.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar iki bölümde incelenmiştir. İlk bölümde Türkiye'de zihinsel yetersizliği öğrencilere okuduğunu anlama öğretimini hedefleyen araştırmalara, ikinci bölümde ise yurt dışında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama öğretimini hedefleyen araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.4.1. Türkiye'de Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Öğretimini Hedefleyen Araştırmalar

Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama öğretimini amaçlayan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmalardan ikisinde Doğrudan Öğretim Yöntemi'nin öykü anlamada etkililiği (Duman, 2006; Güzel, 1998) araştırılmış, bir diğerinde Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin öğrencilerin cümle ve kısa öykü anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelenmiştir (Atik-Çatak, 2006). Bir diğerinde ise öykü anlama becerisinde işbirlikçi öğretim yönteminin anlama üzerindeki etkisi (Cora-İnce, 2007) belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan Güldenoğlu (2008), okuduğunu anlama öğretim yöntemlerinden çok öğeli strateji paketi olan Karşılıklı Öğretim'in okunan öyküyü özetleme becerisine etkisini incelemiştir. Son olarak Güler (2008), kısa deneysel analizle okuma stratejilerinden hangisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikaye anlama becerisinde etkili olduğunu araştırmıştır.

Okuduğunu anlama öğretiminde çok öğeli bilişsel strateji öğretimi ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerinin geliştirilmesinde Türkiye'de şu ana kadar yapılmış çok öğeli bilişsel strateji öğretim süreçlerinin etkililiğini araştıran sadece bir çalışma olduğu (Güldenoğlu, 2008), bu çalışmanın ve alanda yapılan tüm araştırmaların (Atik-Çatak 2006; Cora-İnce, 2007; Duman, 2006; Güzel, 1998) sadece öykü anlama üzerine olduğu, bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerine yapılan bir araştırmanın ise olmadığı görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin etkililiğini inceleyen bu araştırmaların özetleri aşağıda verilmiştir.

Güzel (1998), Doğrudan Öğretim Yöntemi'yle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim materyaliyle yapılan öğretimin, özel eğitim sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarında etkiliğini araştırmıştır. Araştırmaya özel eğitim sınıflarına devam eden dört zihinsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden çoklu yoklama deseni ile yapılmıştır. Öğrencilerin öykü okuma ve anlama becerisini geliştirmek amacı ile doğrudan öğretim yöntemine göre bir öğretim materyali hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan tek olaylı öyküler, Stein ve Glenn'in (1979) öykü yapısına göre araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen öyküleri anlama becerisini kazandırmak amacı ile doğrudan öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretim materyaliyle yapılan öğretimin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur.

Duman (2006), ilköğretim okulu bünyesindeki özel eğitim sınıflarına devam eden üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında hikaye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan tek olaylı öyküler Stein ve Glenn'in (1979) öykü yapısına göre geliştirilmiştir. Geliştirilen bu öyküleri anlama becerisini kazandırmak amacı ile hikaye elemanlarının ve bu elemanlar arasındaki ilişkilerin grafik düzenleyici ile de sunumdan oluşan bir hikaye haritası kullanılmıştır. Hikaye yapısı öğrencilere, Doğrudan Öğretim Yöntemi ile öğretilmiştir. Öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeylerini belirlemek ve ayrıca öğretimde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 15 hikaye hazırlanmıştır. Hikaye haritası yöntemi, her

öğrenci için on oturumda uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere hikaye metin yapısına uygun "nerede, ne zaman, kim, problem, tepki, sonuç, tepki ve tema" yı içeren sekiz tane anlama sorusu sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, hikaye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonunda üç öğrencinin de anlama becerisini geliştirdikleri ve öğretimin sonunda yapılan izleme oturumlarında kazandıkları anlama becerisini korudukları bulunmuştur.

Atik-Çatak (2006), PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya, bir ilköğretim okullarına devam eden üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmada eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından bilgisayar yazılımlarından PowerPoint sunu programında okuma materyali hazırlanmış ve materyal yardımıyla deneklerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişme süreçleri incelenmiştir. Araştırmada, uygulanan öğretim programının üç deneğin de sözcük anlama, cümle anlama ve hikaye türü metin anlama becerilerinde artışa neden olduğu bulunmuştur.

Cora-İnce (2007), tarafından yapılan bir başka araştırmada ise işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programının, özel eğitim sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisi öğretimi üzerine etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden dokuz zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve genel eğitim sınıflarına devam eden yirmi yedi normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni kullanılmıştır. Hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde hazırlanan kırk beş hikayeden yararlanarak, işbirlikçi öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen öğretim planları kullanılmıştır. Bulgular, işbirlikçi öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilmiş olan okuduğunu anlama öğretim programının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, okunan metin ile ilgili sorulara cevap verme, okuduğu metnin ana fikrini bulma, okuduğu metni özetleme becerilerini öğrenmelerinde ve bu beceriyi genelleyebilmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Güldenoğlu (2008) ise, okuduğunu anlama öğretim yöntemlerinden Karşılıklı Öğretim'in hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikaye türü metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini ve sürekliliğini araştırmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden Denekler Arası Çoklu Yoklama deseni kullanılarak yürütülen araştırmanın denekleri, genel eğitim sınıflarında okuyan zihinsel yetersizliği olan üç öğrencidir. Öğretim model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmış ve her öğrenci için toplam sekiz oturum olarak düzenlenmiştir. Çalışmada, Karşılıklı Öğretim içinde yer alan tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğretimi yapılmış, bunların yanı sıra öğretimin tüm aşamalarında hikaye metin yapısını gösteren bir çalışma kağıdı kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, Karşılıklı Öğretim'in deneklerin metni özetleme becerisi üzerinde etkili olduğunu ve deneklerin edindikleri bu beceriyi izleme oturumları sonunda da koruduklarını ortaya koymuştur.

Güler (2008), kısa deneysel analizle okuma stratejilerinden hangisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikaye anlama becerisinde etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin farklı strateji koşullarında tepkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejiler ve okuma sırası ile sonrası stratejiler birleştirilerek uygulamıştır. Araştırmaya, zihinsel yetersizliği olan iki kız, bir erkek toplam üç öğrenci katılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma desenlerinden Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni ile yapılmıştır. Deneklerin ikisi Ankara ilindeki bir özel eğitim sınıfına, diğeri ise kaynaştırma programına devam etmektedir. Araştırmada, her öğrenci için en az dört oturum dönüşümlü olarak okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve birleştirilmiş stratejiden oluşan okuduğunu anlama stratejileri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, her üç öğrenci için birleştirilmiş stratejinin öykü okuma ve anlamada en etkili strateji olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, çok ögeli stratejilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada etkili olduğunu göstermektedir.

### 2.4.2. Yurt Dışı Alan Yazında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Öğretimini Hedefleyen Araştırmalar

Yapılan alan yazın taramasında yurt dışında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama öğretiminde bilişsel strateji öğretimi ya da Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı kullanılarak yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna karşın yurt dışı alan yazında bilgi veren metinleri anlamada metin yapısı öğretiminin, çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın ve çok ögeli bilişsel strateji öğretimi ile Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın ikisinin bir arada kullanımının öğrenme güçlüğü olan çocuklarda etkililiğinin araştırıldığı birçok araştırma bulunmaktadır. Aşağıdaki bölümde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ve zayıf okuma becerilerine sahip öğrencilere okuduğunu anlama öğretiminde metin yapısı öğretiminin, Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim Yöntemlerinin, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın ve ikisinin bir arada kullanıldığı araştırmaların özetleri verilmiştir.

#### 2.4.2.1. Metin Yapısı Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Metin Yapısı Temelli Strateji Öğretimiyle yapılan metin yapısı öğretimleri ile ilgili yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

##### 2.4.2.1.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Metin Yapısı Öğretimi Yapılan Araştırmalar

Idol (1987), Doğrudan Öğretim Yöntemi'yle sunulan öykü haritası çıkarma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmelerine yol açıp açmadığını araştırmıştır. Araştırma beş öğrenme güçlüğü olan ve başarı düzeyi düşük öğrencilerin bulunduğu üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan heterojen gruplar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden Çoklu Başlama Düzeyi Deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin, öykü

yapısına göre oluşturulan sorulara öğretmen yardımı olmaksızın cevap vermeleri için Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanılmıştır. Öğretim model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, bağımsız uygulamalar aşamalarında yapılan değerlendirmelerin sonuçları çerçevesinde, grupların anlama sorularına %80 oranında doğru cevap verdiklerini göstermiştir. Öğrenme güçlüğü olan beş öğrenciden dördünün anlama sorularına %75 oranında doğru cevap verdiği belirlenmiştir. Yapılan izleme değerlendirmelerinde ise öğrencilerin anlamalarını sürdürdükleri belirlenmiştir. Sağlanan gelişmelerin dinlediğini anlama ölçümlerine ve spontane öykü yazmada genellendiği bulunmuştur.

Idol ve Croll (1987), tarafından yapılan bir başka çalışmada ise hikaye haritası yönteminin öğrenme güçlüğü olan beş ilkokul öğrencisinin hikayeyi anlama becerileri üzerine etkilerini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, beş öğrencinin dördünde hikaye haritası yönteminin okuduğu hikayeyi anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu, bu öğrencilerin hikaye ile ilgili anlama sorularına daha iyi cevap verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin öğrendikleri hikaye yapısı unsurlarına yer vererek hikayeyi anlattıkları bulunmuştur.

Kuldanek (1998), yapmış olduğu çalışmada, metin yapısının doğrudan öğretimi ile tekrarlı anlatım stratejisini kullanan birleştirilmiş tekniğin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikaye türü metni anlamalarına etkisini incelemiştir. Araştırma, ikinci sınıf düzeyinde zayıf okuma performansına sahip altı ile yedi yaşlarında on öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada öğretimin ilk bölümü olan metin yapısı öğretiminde, öğrencilere iki buçuk hafta boyunca Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanılarak hikaye yapısına uygun çeşitli hikayelerle hikaye yapısı öğretilmiştir. Hikaye yapısının grafik düzenleyicileri kullanılarak çocuklara hikaye yapısı tanıtılmış ve okunan hikayelere uygun şemaları doldurulmaları öğretilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında ise okuma sonrasında kullanılan, SPOT adı verilen anlatma stratejisi öğrencilere öğretilmiştir. SPOT; Setting (Dekor), Problem (Problem), Order of Action (Olay sırası), Tail End (Son) stratejilerinden oluşmaktadır. Bu strateji paketi; dekor bölümünde hikayenin geçtiği yeri, olayın ne olduğunu, olayın kim tarafından nerede ve ne zaman yapıldığı, problem bölümünde problemin ne olduğu ya da ulaşılmaya çalışılan amacın ne olduğu; olay sırası bölümünde problemin çözülebilmesi ya da amaca ulaşılabilmesi için hangi olayların olduğunu; Son bölümünde ise problemin çözümünün ne olduğunu anlatma

stratejilerinden oluşmuştur. Stratejilerin öğretimine model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarına yer verilmiştir. Araştırmada yapılan ön-testte öğrencilere dinledikleri bir hikaye ile ilgili kelimesi kelimesine anlamaya yönelik üç, çıkarım yapmaya yönelik üç ve hikaye yapısına ait dört soru sorulmuştur. Öğrencilerin soruları cevaplamalarının ardından hikayeyi anlatmaları istenmiş, öğrencilerin metinleri yapısına uygun ve olay sırasına göre anlatmalarına göre anlatımları puanlandırılmıştır. Son testte farklı konuda ancak yine hikaye yapısına uygun bir hikaye dinletilmiş ve yine öğrencilere on soru sorularak, hikayeyi anlatmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlarda gelişme olduğu ve hikayeyi yapıya uygun ve olay sırası ile anlatmalarında iki kat artış olduğu belirlenmiştir.

#### 2.4.2.1.2. Metin Yapısı Temelli Strateji Öğretimiyle Metin Yapısı Öğretimi Yapılan Araştırmalar

Smith ve Friend (1986), metin yapısını kullanma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan ergenlerin bilgi veren metnin hatırlanmasına etkisini araştırmışlardır. Araştırmada 54 öğrenme güçlüğü olan lise öğrencisini rastgele iki gruba ayırmıştır. Çalışmada betimleme, sıralama, sebep-sonuç, problem çözme ve karşılaştırma olmak üzere beş bilgi veren metin türü kullanılmıştır. Deney grubu, metin yapılarını tanımlama ve bu beş metin yapısını kullanma üzerine eğitim almışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise okul çalışmalarına uygun problem çözme stratejisi üzerine genel bir eğitim almışlardır. Araştırmanın sonucunda, metin yapılarını tespit etmeye ilişkin yedi günlük bir öğretim alan deney grubundaki öğrencilerin, metindeki fikirleri anımsama konusunda, kontrol grubundaki öğrencilere oranla oldukça farklı ve olumlu sonuçlar elde ettikleri ve bir haftalık aradan sonra bu beceriyi korudukları bulunmuştur.

Benzer bir çalışmada Bakken (1995), metin yapısı temelli stratejilerin, bilgi veren metinleri anlama ve anımsamada etkilerini araştırmıştır. Araştırma 54 tane öğrenme güçlüğü olan sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Denekler üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba metin yapısı temelli strateji, ikinci gruba paragrafı yeniden düzenleme stratejisi öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel okuduğunu anlama öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bakken'in metin yapısı öğretimi öğrencilere

paragraflarda üç tür metin yapısını ayırt etmeyi ve metin yapısına özel stratejileri çalışma pasajlarına uygulamayı öğretmeyi içermektedir. Araştırmada üç metin yapısı türü kullanılmıştır. Bunlar ana fikir (ayrıntılarıyla bir ana nokta), liste (bir başlığın/konunun özelliklerinin, içerdiklerinin listesi), ve sıralama (sıralı bir liste, örneğin, birinci, ikinci, üçüncü gibi.) tür metin yapılarıdır. Ana fikir stratejisinde; a) Ana fikri bulma ve altını çizme, b) Ana fikri ve önemli bilgileri öğrencinin kendi sözcükleriyle yazması, c) Bu bilgilerin çalışılması aşamaları vardır. Liste stratejisi; a) Pasajın genel başlığının bulunması ve altının çizilmesi, b) Genel başlığı ve alt başlıkları öğrencinin kendi sözcükleriyle yazması ve c) Bu bilgilerin çalışılmasını içermektedir. Sıralama stratejisinde; a) Ana başlığın bulunması ve altının çizilmesi, b) Pasajdaki her adımda farklı olanın yazılması ve c) Bu bilgilerin çalışılmasını içermektedir. Araştırma sonucunda bilgi veren metinlerin anlaşılmasında metin yapısı temelli öğretimin, paragrafın yeniden düzenlenme stratejisi öğretiminden daha etkili olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada paragrafın yeniden düzenlenmesi stratejinin paragrafın ana fikrinin ve daha önemsiz fikirlerin anlatımını içeren geleneksel yöntemden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Metin yapısı öğretimiyle ilgili bir çalışmada Bakken, Mastropieri, ve Scruggs (1997), metin yapısı temelli strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren sosyal içerikli metinleri anlamalarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 54 tane öğrenme güçlüğü olan sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler rastgele üç gruba ayırmışlardır. Her grup sosyal içerikli bilgi veren metinler üzerinde çalıştırılmıştır. Bunlar, metin yapısı temelli strateji öğretimi yapılan grup, paragrafı yeniden düzenleme stratejisinin öğretimi yapılan grup ve geleneksel öğretim yapılan grup olarak belirlenmiştir. Metin yapısı temelli strateji öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin üç tür bilgi veren metin yapısını metinlerde nasıl belirleyeceklerini ve yapıya özel stratejileri çalışma metinlerine nasıl uygulayacaklarını öğrenmişlerdir. Paragrafı yeniden düzenleme stratejisinin öğretimi yapılan grup üç tür bilgi veren metinlere paragrafı yeniden düzenleme stratejisini nasıl kullanacaklarını öğrenirken, geleneksel çalışma grubu farklı türde metinler okuyarak sadece metnin içeriğiyle ilgiyi sorulara cevap vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında metin yapısı temelli strateji öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin, diğer gruplardaki öğrencilere oranla metni anlamayla ilgili olarak öğretim sonu hatırlama, süreklilik ve genelleme ölçütlerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Williams, Hall ve Lauer (2004), çalışmalarında metin yapısı temelli çoklu strateji kullanımının bilgi veren metinleri anlamaya etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya %6'sı özel eğitim hizmetinden faydalanan öğrenci olmak üzere ikinci sınıf düzeyinde toplam 128 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler rastgele on gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan dördüne metin yapısı temelli strateji öğretimi, diğer dördüne de içerikle ilgili öğretim yapılmıştır. Ayrıca, oluşturulan iki grup ise kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Tüm öğretim süreçlerinde öğretim materyali olarak bilgi veren metin türlerinden karşılaştırma metinleri kullanılmıştır. Metinler iki hayvanı karşılaştıran metinlerdir. Metin yapısı öğretiminde üç strateji kullanılmıştır. Bu stratejiler, bir metnin karşılaştırma metni olduğunu anlatan anahtar kelimelerin öğretimi, metinde ilgili bilgileri organize etmek için grafik düzenleyicilerin nasıl kullanılacağının öğretimi ve metindeki önemli bilgilere odaklanmak için soru üretme stratejileridir. İçerik öğretiminde ise metin yapısı öğretiminde kullanılan metinler kullanılmıştır. İçerik öğretimi sadece bir stratejinin (grafik düzenleyici kullanma) öğretimini içermektedir. Oturumlar; a) Geçmiş bilginin harekete geçirilmesi, b) Metnin okunması ve metin üzerine tartışma, c) Bilgi ağı oluşturma (bilgileri başlıklarına göre düzenleyen bir grafik düzenleyici), d) Sözcük haznesi geliştirme, e) Hedef paragrafın okunması, f) Genel içerik tartışması, g) Özetleme, h) Dersin gözden geçirilmesi aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okuduğunu anlama becerisinde metin yapısı öğretimi alan grubun, diğer gruplardan daha iyi performans gösterdiği ve ayrıca bu gruptaki öğrencilerin yazdıkları özetlerde metin yapısı unsurlarını ve metin yapısına özel anahtar kelimelerini yine diğer gruptaki öğrencilerden daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Bunun dışında, metin yapısı öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin, yaşantılarına uzak iki hayvanın karşılaştırıldığı metinleri ve hayvanlar dışında örneğin bisiklet ve arabaları karşılaştıran metinleri anlama becerileri ile ilgili olarak diğer iki gruba oranla daha iyi sonuçlar elde ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin hayvanlarla ilgili içerik bilgilerinin ne kadar geliştiği, öğretimler sırasında hayvanlarla ilgili öğretilen terimleri (örn; sıcakkanlı) ne derecede öğrendikleri de değerlendirilmiştir. Bu beceride de metin yapısı grubu, içerik grubuna göre daha iyi sonuçlar elde ettiği belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kazandıkları anlama becerilerini farklı bir metin yapısına (tartışma metinlerine) genelleyip genelleyemedikleri de incelenmiştir. Genelleme sonuçları metin yapısı öğretiminin, konu bağlantılı da olsa başka bir yapıya genellenemediğini göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin strateji bilgilerinin değerlendirilmesi de hedeflenmiş ve bu amaçla öğrencilerle üstbilişsel görüşmeler

yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde metin yapısı öğretimi yapılan grubun strateji bilgisinin diğer gruptaki öğrencilerden daha geliştiği, ancak her üç uygulama grubu arasında bu stratejik başarı konusunda bir fark gözlenmemiş olduğu belirtilmiştir.

#### 2.4.2.2. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretim Yöntemlerinin Kullanıldığı Araştırmalar

Palincsar ve Brown'un (1984) yaptıkları araştırma, çok öğeli bilişsel bir strateji öğretimi olan Karşılıklı Öğretim'in derinlemesine tanımlanması ve geçerliğinin ortaya koyması bakımından bu tekniğe ilişkin en önemli deneysel çalışmadır. Bu çalışmaya, ortaokul yedinci sınıf düzeyinde zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerden oluşan dört ayrı öğrenci grubu katılmıştır. Bu dört grup kendi arasında iki karşılıklı öğretim grubu, iki de geleneksel sınıf uygulaması grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu gruplarla iki ayrı uygulama yapılmış ve bu iki uygulama arasında karşılaştırma yapılmıştır. İki uygulamada da Karşılıklı Öğretim uygulaması ile geleneksel sınıf uygulamaları karşılaştırılmış olup, anlamayı izleme ve geliştirmeye odaklanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki deney-kontrol grubunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, Karşılıklı Öğretim uygulamalarının öğrencilerin anlama puanlarında anlamlı farklılığa yol açtığı, öğrencilerin sorgulama ve özetleme becerilerinde gözle görülür derecede bir gelişme gözlendiği ve Karşılıklı Öğretim uygulamalarının sınıf ortamına kolayca genellenebilirliği şeklindedir. Bu sonuçlar doğrultusunda Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin yapılan her iki uygulamada da öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerinde geleneksel sınıf uygulamalarına oranla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer çalışmada ise Ellis ve Graves, (1990), başka sözcüklerle açıklama/yorumlama (Paraphrase) stratejisi ve tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya birleştirilmiş etkisini belirlemek amacıyla beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta okuyan öğrenme güçlüğü olan 32 öğrenciyle çalışmışlardır. Öğrenciler rastgele başka sözcüklerle açıklama stratejisi öğretimi, tekrarlı okuma, başka sözcüklerle açıklama stratejisi ile tekrarlı okuma ve kontrol gruplarından birine dağıtılmıştır. Başka sözcüklerle açıklama stratejisi öğretim grubundaki öğrenciler pasajlardaki ana fikri

kendi sözcükleriyle ifade etme; tekrarlı okuma grubundaki öğrenciler ana fikri bulmak için pasajı tekrar tekrar okuma; her iki öğretim yöntemini kullanılarak öğretim yapılan gruptaki öğrencilerde ana fikri bularak, kendi sözcükleriyle ifade etme ve ana fikri doğrulamak için pasajları tekrar okuma öğretilmiştir. Kontrol grubuna da ana fikrin tanımı öğretilmiştir. Sonuçlar başka sözcüklerle açıklama stratejisi ile tekrarlı okuma yöntemlerini bir arada kullanan grubun, başka sözcüklerle açıklama stratejisini kullanan gruba ve kontrol grubuna oranla anlama becerilerinin geliştiğini ve kazandıkları ana fikir bulma becerisini sürdürdüklerini göstermiştir. Ancak araştırmada tekrarlı okuma öğretimi okuduğunu anlama stratejisinden ziyade akıcı okuma gelişimini destekleyen bir öğretim yöntemi olması gerekçesiyle, her iki öğretim yöntemini kullanan (başka sözcüklerle açıklama stratejisi ile tekrarlı okuma) grubun sonuçları ile tekrarlı okuma grubunun sonuçları karşılaştırılmamıştır.

Çok Ögeli Bilişsel Strateji kullanımının öğrenme güçlüğü olan çocukların bilgi veren metinleri anlama üzerine etkisini inceleyen en temel araştırmalardan biri de; Englert ve Mariage'nin (1991) yapmış olduğu Türkçe açılımı; Tahmin etme, Organize etme, Araştırma, Özetleme, Değerlendirme olan POSSE'dir. (Prediction – Organization – Search – Summarization - Evaluate). Çalışmaya, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde 28 tane öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. POSSE yönteminin etkililiği, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de dahil olduğu deney ve kontrol grupları kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma verileri öntest - sontest uygulamaları ile toplanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrenciler; metinlerdeki fikirleri hatırlama ve ana fikri belirleme, sorular sorma, tahminler yapma gibi anlama stratejilerini metnin bir paragrafına uygulama becerilerini içeren iki farklı değişkende karşılaştırılmışlardır. Öğrenciler ikisi deney grubunda, üçü kontrol grubunda olmak üzere beş sınıfa dağıtılmıştır. Çalışmada okuduğunu anlamada etkili olan okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası kullanılan bazı stratejiler bir arada kullanılarak bir öğretim paketi şeklinde öğrencilere sunulmuştur. Tahmin etme ve tahmin edilen fikirlerin organize edilmesi çalışmada okuma öncesi okuduğunu anlama stratejileri olarak kullanılmıştır. Search (araştırma), Summarization (özetleme), Evaluate (değerlendirme) stratejileri ise okuma sırasında ve sonrasında kullanılan okuduğunu anlama stratejileridir. Çalışmada bu çok ögeli stratejinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Anlamanın değerlendirilebilmesi için, öğrencilerden 385 kelimelik bilgi veren bir metni okuduktan sonra hatırladıklarını yazılı olarak hazırlamaları

istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinden hatırlanan fikir sayısı puanlandırılmıştır. Öğrencilerin strateji bilgilerini ve stratejilerin kısa paragraflara uygulamalarını ölçen bir değerlendirmeye daha alınmışlardır. Strateji bilgilerinin değerlendirmelerinde ise; öğrencilere vahşi bir hayvanla ilgili bir öyküde ne çeşit bilgiler bulabileceklerini tahmin etmeleri istenmiş, daha sonra öğrencilere iki tane bilgi veren paragraf verilmiş ve ana fikri oluşturmaları, paragrafla ilgili soru sormaları ve yazarın bir sonraki adımda neler anlatabileceğine dair bir tahmin yapmaları istenmiştir. Strateji bilgilerinin ölçümlenmesinde son olarak, öğrencilerden okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılacak uygun okuma stratejilerini belirlemeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda; çok ögeden oluşan bu strateji paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur.

Klinger, Vaughn ve Schumm (1998), öğrencilerin öğretmen rolünü üstlendiği (peer-mediated) gruplarda kullanılan çoklu stratejilerin bilgi veren metinleri anlamaya etkilerini ölçen bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çoklu stratejiler; önizleme (geçmiş bilgiyi harekete geçirme ve tahmin etme), gözlemleme ve açıklık getirme, ana fikri oluşturma ve özetlemenin birleşimidir. Çalışmada, çoklu stratejilerin öğretimi yapılan grup ile sosyal çalışma içeriğini kapsayan öğretimsel bir kılavuzun kullanıldığı bir kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Araştırmada dördüncü sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü olan toplam sekiz öğrenciden oluşan üç deney grubu ile öğrenme güçlüğü olan toplam dört öğrenciden oluşan iki kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Stratejiler üç günlük bir süreçte üç deney grubuna öğretilmiştir. Araştırmanın öğretim sürecinde, öncelikle öğrencilere stratejiler tanıtılmış, stratejilerin nasıl uygulandığı model olunarak gösterilmiş ve ardından öğrencilerden stratejileri kendi başlarına uygulamaları istenmiştir. Öğrenciler üç haftalık bir uygulama sürecinde sırayla öğretmen rolünü üstlenmişler ve bu rolü üstlenen öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilere stratejileri uygulamada model olmuşlardır. Araştırmada iki tip değerlendirme ölçütü kullanılmıştır: Bunlar; uygulama sırasında anlatılanları içeren sosyal çalışmalar içerik testi ve Gates-MacGinitie Okuma testleridir. Çalışma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için belirgin bir etki saptanamadığı ve bu öğrenciler için öğretimin etki miktarını hesaplamak için yeterli bilgi elde edilemediği belirtilmiştir. Araştırmada üç haftalık öğretim sürecinin stratejilerin bağımsız olarak uygulanmasında yeterli bir süre olmadığı ve öğrenme güçlüğü olan bu öğrencilerin anlama becerilerinde çoklu strateji öğretim

süreçlerinden faydalanabilmeleri için stratejilerin uygulanmasına daha fazla model olunması ve daha fazla dönüt vermesine gereksinim duydukları ifade edilmiştir.

Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes ve Leftwich, (2004) ise yapmış oldukları çalışmada işbirliğine dayalı stratejik okumanın (Karşılıklı Öğretimi temel alan bir grup strateji) anlama becerisine etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve dördüncü sınıfa devam eden 29 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Öğrencilere bilgi veren sosyal çalışma pasajları anlamalarına yönelik işbirliğine dayalı stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. İşbirliğine dayalı stratejiler; ön izleme (geçmiş bilgiyi harekete geçirme ve tahmin etme) stratejileri, okurken bildikleri sözcükleri farkına varmalarına yardımcı olacak ve bilmedikleri kavramları, sözcükleri belirlemelerinde kullanacakları kendini izleme stratejileri, ana fikri belirleme ve özetleme stratejileridir. Çalışmada kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı içerikteki metinlerle geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerilerinde işbirliğine dayalı stratejilerinin öğretimi yapılan grubun, kontrol grubuna göre daha başarılı sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuştur.

Mothus ve Lapadat (2006) ise, çoklu strateji öğretiminin okuma güçlüğü olan sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi veren metinleri anlama becerilerin etkisini incelemişlerdir. Çalışmada öğrenciler rastgele üç gruba ayrılmıştır: Strateji sağaltım modelinin (Strategies Intervention Model) uygulandığı grup, yardımla öğrenim (Learning Assistance) grubu ve kontrol grubudur. Dört yıl süren çalışmaya 98 öğrenci katılmıştır. Deney-kontrol gruplu çalışmada öğrenciler rastgele üç gruba ayrılmıştır ve 33 öğrenciye stratejiler sağaltım modelini öğrenen grup, 34 tanesi yardımla öğrenim grubu ve 31 öğrenci de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Strateji sağaltım modelinde; kendi sözcükleri ile ifade etme stratejisi olan RAP Stratejisinin Read a paragraph (Paragrafı oku), Ask my self: what was the main idea and details? (Kendine sor: Okuduğum yazıdaki ana fikir ve yardımcı fikirler nelerdir?), Paraphrase: Put in to my own words (Kendi sözcüklerinle ifade et) öğretimi ile bir yazma stratejisi olan PAR Stratejisinin; Put (Bütün fikirleri kategorilere koy/ayır), Ask (Kendine ana fikrin ne olduğunu ve kategorinin detaylarının neler olduğunu sor), Record (Ana fikri ve bir paragraftaki detayları kendi sözcüklerinde kayıt et/yaz) öğretimi yapılmıştır. Araştırmada, hem anlamayı hem de yazmayı geliştirecek çoklu bir sağaltım modeli oluşturulmuştur. Öğretim 20 hafta boyunca devam etmiştir. Öğretimde kullanılmak

üzere hikaye türü ve bilgi veren metinler oluşturulmuştur. Kendi Sözcüklerinle İfade Etme stratejisinin öğretimi sırasında bu stratejinin öğretim sürecinde bir uyarlama yapılarak dinleme öğretimine yer verilmiş ve ilk beş hikaye ve bilgi veren metin öğrencilere ikişer kez yüksek sesle okunmuş ve Kendi Sözcüklerinle İfade Etme Stratejileri'nin öğretimi yapılmıştır. Daha sonra Kendi Sözcüklerinle İfade Etme Stratejisi ikinci bir uyarlama yapılarak (ikinci metin grubu yüksek sesle okunmamış sadece tepegözden öğrencilere gösterilmiştir) öğrencilere sunulmuştur. İkinci 20. haftada ise öğrencilere Kendi Sözcüklerinle İfade Etme Stratejisi'ni temel alan paragraf ve metin yazmayı öğreten bir yazma stratejisi "PAR" Stratejisi - Put (Bütün fikirleri kategorilere koy/ayır), Ask (Kendine ana fikrin ne olduğunu ve kategorinin detaylarının neler olduğunu sor), Record (Ana fikri ve bir paragraftaki detayları kendi sözcüklerinde kayıt et/yaz)- kullanılarak yazma öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda strateji sağaltım grubunda bulunan öğrencilerin bir yılın sonunda ve izleyen yıllarda diğer gruplara oranla anlama becerilerini oldukça büyük seviyelerde arttırdığı belirtilmiştir.

Therrien, Wickstrom ve Jones (2006), yaptıkları araştırma ile tekrarlı okuma ve soru üretme stratejisinin bir arada kullanımının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya dördüncü ve sekizinci sınıflara devam eden 16 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile 14 risk taşıyan toplam 30 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğretim yapılan deney grubu ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin metni anlama ve metinden çıkarım yapma becerileri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla her bir metin için dört tane bilgiyi ölçen, dört tane de çıkarım yapmayı ölçen soru oluşturulmuştur. Araştırmada değerlendirme ve öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere altı ayrı zorluk derecesinde, yapıya uygun hikaye türü metinler oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Öğretim sekiz aşamadan oluşmuştur: a) Öğretmen öğrencilere pasajı okumalarını ve pasajla ilgili kendilerine soru sorulacağı söylemiştir. b) Öğretmen öğrencilere hikaye yapısını içeren (kim, nerede, ne zaman, ne oldu gibi) soruların yazılı olduğu ipucu kartlarını vermiş ve bu sorulara cevap vereceklerini ve hikayeyi buna göre okumalarını istemiştir. c) Öğrenciler metni yüksek sesle okumuşlardır. Her metin doğru okuma yüzdesine göre en az iki en fazla dört kez okunmuştur. d) Öğretmen öğrencilerden ipucu kartındaki soruları kendilerine sormalarını ve cevaplamalarını istemiştir. e) Öğrencilerin yanlış cevapladıkları sorunun cevabını bulmak için metne nasıl bakacaklarına model olmuştur. f) Öğretmen öğrencilere pasajla ilgili oluşturulan sekiz tane soruyu sormuştur. g) Öğretim

sürecindeki bir ile altıncı aşamalardaki döngü diğer metinlerle tekrarlanmıştır. h) Öğrencinin arka arkaya üç metinde başarılı olması durumunda bir sonraki zorluk derecesindeki metinle çalışmaya geçilmiştir. Öğretim sırasında zaman içinde ipucu kartları geriye çekilmiş ve hikaye yapısına ilişkin soruları öğrencilerin üretmesi sağlanmıştır. Araştırmanın sonunda sağaltım grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler oranla okuduklarını anlama ve çıkarım yapma becerilerinin arttığı ve ayrıca bu öğrencilerin tekrar okudukları pasajlarda okuma hızları ile sesli okuma akıcılıklarının da artmış olduğu belirlenmiştir.

#### 2.4.2.3. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın (Self-Regulated Strategies Development) Kullanıldığı Araştırmalar

Graves (1986), ana fikri belirlemede Doğrudan Öğretim ile üstbilişsel bileşenleri olan kendini izleme stratejisini bir arada kullanmanın bilgi veren metinlerin ana fikrini bulma becerisi üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmaya beş ile sekizinci sınıflarda okuyan 24 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmış ve bu öğrenciler iki deney grubu ve bir kontrol grubuna rastgele dağıtılmıştır. Araştırmada ilk deney grubuna Doğrudan Öğretim Yöntemi ile bilgi veren metinlerin ana fikrini bulma öğretimi, diğer deney grubuna ise Doğrudan Öğretim Yöntemi ile kendini izleme öğretimi bir arada uygulanmıştır. İlk deney grubuna Doğrudan Öğretim Yöntemi ile bilgi veren metinlerde ana fikri bulma öğretimi yapılmış, her iki öğretim yönteminin bir arada kullanıldığı grupta ise öğrencilerin kendilerine ana fikri sormaları ve ne anladıklarını kontrol etmeleri öğretilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında her iki öğretimin bir arada kullanıldığı gruptaki tüm öğrencilerin metindeki ana fikri bulma becerileri, diğer deney grubu ve kontrol grubundan daha iyi sonuçlar verdiğini ve kazandıkları ana fikir bulma becerisini sürdürdükleri belirlenmiştir.

Brown, Presley, Van Meter, Schuder tarafından 1994'de yapılan bir çalışmada ise Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı ile sunulan çoklu bir okuduğunu anlama stratejisi olan Etkileşimsel Stratejiler Öğretimi'nin (Transactional Strategies Instruction - TSI) okuduğunu anlama üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmaya,

çeşitli okuma güçlükleri yaşayan ve ikinci sınıfa devam eden öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmada Etkileşimsel Strateji Öğretimi alan öğrencilerden oluşan beş okuma grubu ile geleneksel okuma öğretimi alan beş adet kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin anlama becerilerinde ilerlemenin olup olmadığı standart test performansından, metnin yorumlanmasına ve yüksek sesle düşünme ölçümlerine kadar uzanan çeşitli ölçümlerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda strateji grubundaki öğrencilerin kısa dönemde okudukları öyküler hakkında daha fazla bilgi hatırladıklarını ve öykülerle ilgili yorumlama ve anlama becerilerinin geliştiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, strateji öğretimi alan öğrencilerin geleneksel öğretim alan öğrencilere kıyasla daha fazla ve daha zengin öykü içeriği öğrendikleri ortaya konmuştur. Strateji öğretiminin uzun dönemli etkileri incelendiğinde ise strateji öğretimi alan öğrencilerin, stratejik süreçler konusunda diğer öğrencilere oranla çok daha fazla bilgi edindikleri ve bu stratejileri diğer öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise strateji öğretimi alan grubun üyelerinin bir yılın sonunda okuduğunu anlamayla ilgili standart ölçümlerde önemli ölçüde gelişim gösterdiklerinin tespit edilmiş olmasıdır.

Mason, Moadan, Hedin ve Corso (2006), Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nı ile sunulan bir strateji paketinin bilgi veren metinleri anlamaya etkisini incelemişlerdir. Araştırmada TWA olarak isimlendirilen bir çoklu strateji paketinin etkileri araştırılmıştır. TWA'nın açılımı; Think Before Reading (okuma öncesinde düşün), Think While Reading (okuma sırasında düşün), Think After Reading (okuma sonrasında düşün) dir. Araştırmada adlandırılan bir çoklu strateji okuma paketi olduğu belirtilmektedir. TWA stratejisinde öğrencilere bilgi veren metinleri (fen ve sosyal bilgiler okuma metinleri) okurken okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanabilecekleri stratejiler öğretilmiştir. Bu stratejiler; okuma öncesinde, öğrenciler yazarın düşüncesi hakkında düşündürülerek onların önceki bilgilerinin harekete geçirilmesi (Konu hakkında ne biliyorsun?, Ne öğrenmek istiyorsun?) sağlanmıştır. Okuma sırasında öğrenciler hızlı okuma, bilgileri birbirine bağlama ve bazı bölümleri tekrar okuma stratejileri öğretilmiştir. Okuma sonrasında ise ilk olarak öğrencilerin RAP (Read a paragraph – paragrafı oku), (Ask your self – Kendine sor), (Put the main idea into your own words – Ana fikri kendi cümlelerinle ifade et) stratejisini kullanarak ana fikri belirlemeleri öğretilmiştir. Öğretimde son olarak özetleme stratejisini (gereksiz ve ihtiyaç fazlası bilgileri çıkart, olayları listele, konu cümlesi seç ve konu cümlesi

türet) kullanarak metni özetleme öğretimi yapılmıştır. Okuma sonrasında son olarak da öğrenciye okuduğu metindeki bilgileri sesli olarak tekrar anlatma stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucu; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı ile sunulan TWA olarak isimlendirilen çoklu stratejisinin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğunu bulunmuştur.

Hagaman ve Reid (2008), çalışmalarında zayıf okuma becerileri olan orta okul öğrencileri üzerinde "Kendi Sözcüklerinle İfade Etme Stratejisi'nin bilgi veren metinleri anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. RAP diye kısaltılan bu stratejinin açılımı; Read a paragraph (paragrafı oku), Ask my self: what was the main idea and two details (kendine sor: okuduğum yazıdaki ana fikir ve diğer yardımcı fikirler nelerdir) ve Paraphrase: put in to my own words (kendi sözcüklerinle ifade etme) dir. Bu strateji, Haris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı ile öğretilmiştir. Bu stratejinin her bir öğretim oturumu Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın aşamalarına (Geçmiş strateji bilgisini harekete geçirme, tartışma, model olma, ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) göre uygulanmıştır. Araştırma Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni ile yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda Kendi Sözcüklerinle İfade Etme Stratejisi'nin öğrencilerin bilgi veren metinlerde hem metnin ana fikrini belirleme hem de metindeki ayrıntıları belirleme becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu, öğrencilerin kısa cevaplı anlama sorularına verdikleri yanıtlarında arttığı bulunmuştur.

#### 2.4.2.4. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretim Yöntemlerinin ve Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın (Self-Regulated Strategies Development) Birlikte Kullanıldığı Araştırmalar

Schumaker, Deshler, Alley, Warner ve Denton (1982), araştırmalarında çok ögeli bir bilişsel strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan sekiz öğrencinin bilgi veren metinleri anlamalarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada çok ögeli bilişsel strateji öğretim paketi olan MULTIPASS, öğrencilere metni anlamaları

için üç kere okuma metni incelemeyi, metni değerlendirmeyi ve alan bilgisi içeriğini anlayabilmek için metni çözümlemeyi/düzenlemeyi içermektedir. Bu bileşenlerin her biri çoklu stratejiler içermektedir. Araştırmada inceleme aşamasında, öğrencilere bölüm başlığını ve giriş paragrafını okuyarak ve önceki bölümlerle ilişkilerini kurarak, temel alt başlıkları ve özet paragrafını okuyup bu süreçte edinilen bilgileri kendi cümleleriyle özetleyip, bölüm içindeki yapı ve ana fikirlere aşina olmaları öğretilmiştir. Değerlendirme aşamasında, öğrencilere bölümün sonundaki soruları okumaları, vurgulanan önemli bilgiyi belirlemeleri, cümlelerden soru üretmeleri, soruları cevaplayabilmeleri için metni gözden geçirmeleri ve cevaplara bakmadan farklı sözcüklerle ifade etmeleri öğretilmiştir. Son olarak metni düzenleme aşamasında bölümün içeriği ile ilgili kendi kendini test etme aşamasıdır. Bu stratejiler Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'na göre düzenlenen on aşamadan oluşan öğretim süreci ile öğretilmiştir. Bunlar; a) Öğrenme seviyesinin ön değerlendirmesi, b) Stratejinin öğretmen tarafından açıklanması, c) Stratejinin öğretmen tarafından modellenmesi, d) Öğrencinin stratejiyi sözlü olarak tekrarlaması, e) Stratejinin kontrollü materyaller üzerinde denenmesi, f) Dönüt verilmesi, g) Gidişatın değerlendirilmesi, h) Stratejinin sınıf seviyesindeki materyallerle denenmesi, i) Dönütün verilmesi, j) Sürecin değerlendirilmesidir. Öğretime, soru sorma aşamasının farklı noktalarında öğrencinin kontrol yapabilmesi için gereken kendini izleme bileşenleri ve niteliksel strateji dönütü dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretim sonunda öğrenme güçlüğü olan sekiz öğrencinin bilgi veren metinleri anlama performanslarının arttığı belirtilmiştir.

Malone ve Mastropieri (1992), kendini izleme ile özetleme öğretimini birleştirmişler ve bu birleştirilmiş tekniğin bilgi veren metinleri anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan 45 tane ortaokul öğrencisi katılmıştır. Deney - kontrol gruplu çalışmada öğrenciler rastgele üç gruba dağıtılmıştır. Çalışmada, özetleme ve kendini izleme öğretiminin yapıldığı grup ile sadece özetleme öğretimi yapılan grup ve geleneksel öğretim yapılan kontrol grup karşılaştırılmıştır. Özetleme grubuna her paragraf için bir özet cümlesi çıkarmaları öğretilirken, özetleme ve kendini izleme grubundaki öğrencilere özetleme stratejini kullanma ve bu strateji doğru ve sırasına uygun kullanıp kullanmadıklarını kontrol etmek için kendini izleme kartını kullanma öğretilmiştir. Kartların üzerine stratejinin tüm basamakları listelenmiş ve öğrencilerden çalışmaları sırasında stratejileri uygulayıp uygulamadıklarını kendilerine sormaları ve her adım tamamladığında kartlarına bir kontrol işareti atmaları

istenmiştir. Araştırmada metindeki bilgileri hatırlama ölçütleri öğretimden iki gün sonra değerlendirilmiştir. Araştırmada ele alınan hatırlama ölçütleri; a) "Öğretim Sonrası Test" ölçütleri, öğrencilerin özet çıkarmada hatırlamalarını olanak sağlayacak ipuçlarının eklendiği pasajlar, b) "Yakın Genelleme" ölçütleri, ipucu içermeyen pasajlar ve c) "Uzak Genelleme" ölçütleri ise bilgi veren sosyal çalışma pasajlarını anlama olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki sağaltım grubundaki öğrencilerin tüm hatırlama ölçütlerinde kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla başarı gösterdikleri bulunmuştur.

Bir diğer çalışmada Jitendra, Hoppes ve Xin (2000), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metin anlamalarını geliştirmede, ana fikir stratejisi ve kendini izleme stratejilerinin bir arada kullanımının etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya 29 öğrenme güçlüğü, dört tane de davranış bozukluğu olan toplam 32 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öğrenciler rastgele deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere metni özetleme, ana fikri belirleme ve stratejinin adımlarını hatırlatacak kendini izleme kartının kullanımı öğretilmiştir. Çalışmada metindeki ana fikir cümlelerini belirleme becerilerinde, okuduğu metni anlamada ve anlamalarını sürdürmede, ana fikir stratejisi ile kendini izleme strateji öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi sonuçlar elde ettikleri belirtilmiştir.

# BÖLÜM 3

# YÖNTEM

Bu araştırmada; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genellemelerine etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisi araştırılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın deseni, denekler ve deneklerin seçimi, kullanılacak veri toplama araçları, deney süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal metinleri anlama becerisinde ve anlama becerisini sürdürmelerinde ve coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlere genellemelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden, Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nin bir çeşitlemesi olan "Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni" kullanılmıştır. Aşağıda ilk olarak Çoklu Başlama Düzeyi Deseni ile Çoklu Yoklama Desenleri'nin genel özellikleri ve Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nin özellikleri açıklanmış ve verilerin analizi, grafiklerin yorumlanması ile Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nin araştırmada nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1.1. Tek Denekli Deneysel Desenler

Tek denekli deneysel desenler araştırma örnekleminin bir ya da birkaç denekten oluştuğu durumlarda kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bağımlı değişken değiştirilmesi hedeflenen davranıştır. Bağımsız değişken ise, uygulanan sağaltım programıdır. Bu modellerde, bağımsız değişken uygulanırken bağımlı değişkendeki gelişme ve değişme sürekli olarak ölçülerek kaydedilir (Alberto ve Troutman 1984; Cooper, Heron ve Hevard, 1987; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

#### 3.1.1.1. Çoklu Başlama Düzeyi Deseni

Çoklu Başlama Düzeyi Deseni, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkisini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı modeldir. Bu desen üç farklı durum için kullanılır (Alberto ve Troutman, 1990; Tawney ve Gast, 1984). Bunlar;

**a)** Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Bir deneğe uygulanan bir yöntemin etkililiği, birden fazla hedef davranış üzerinde araştırılır.

**b)** Ortamlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Bir deneğe uygulanan bir yöntemin hedef davranış üzerinde etkililiği, deneğin içinde bulunduğu birden fazla ortamda araştırılır.

**c)** Denekler Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiği, birden fazla denek üzerinde araştırılır.

Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nde her durum (davranış, ortam ya da denek) için başlama düzeyi verisi eşzamanlı olarak ve bir süreklilik esasına göre toplanır. Tüm durumlarda; başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağlanınca bağımsız değişken uygulanmaya başlanır (Alberto ve Troutman,1990).

### 3.1.1.2. Çoklu Yoklama Deseni

Çoklu Yoklama Deseni; Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nin bir çeşitlemesi olup bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda (davranış, ortam ve denek) değerlendirmeye dayalı bir desendir. Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nden farklı olarak başlama düzeyi verileri sürekli olarak toplanmaz (Alberto ve Troutman,1990; Tawney ve Gast, 1984). Çoklu Yoklama Deseninde aralıklı yapılan yoklamalarla öğrenciye bağımsız değişken uygulanmadan önce öğrencinin performansında değişme olup olmadığı kontrol edilir.

#### 3.1.1.2.1. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni

Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nde, bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiği, aynı ortamdaki birden fazla denekte araştırılır. Bu desende en az üç denek seçilmelidir. Denekler benzer ancak birbirinden bağımsız olmalıdır. Benzerlik belirlenen hedef davranışın her denekte aynı sağaltım ile değiştirilebilir olmasıyla; bağımsızlık ise, deneklerin birine yapılan uygulamanın diğerleri üzerinde etkili olmamasıyla sağlanır (Cooper vd., 1987; Tawney ve Gast, 1984). Benzerlik aynı ön koşulları gerçekleştiren denek seçimi ile; bağımsızlık ise, bağımsız değişkenin deneklere bire bir uygulanması ile sağlanır (Tawney ve Gast, 1984) Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde ilk olarak araştırmadaki deneklerden birinden bağımlı değişkenle ilişkili olarak sürekli başlama düzeyi verileri toplanırken, diğer deneklerden sadece bir oturumda yoklama verisi alınır. Birinci denek için başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Birinci denekte amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ya da veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci denekten başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve diğer deneklerden yine yoklama verisi alınır. İkinci deneğin başlama düzeyi kararlılık gösterdiğinde bağımsız değişken uygulanır. Bu süreç, tüm deneklere bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam eder (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper vd., 1987; Tawney ve Gast, 1984).

### 3.1.1.2.2. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nin Araştırmada Uygulanması

Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama desenine; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin; zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen bilgi veren metinleri anlamalarına ve anlamalarını sürdürmelerinde ve anlama becerilerini coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal tür metinlere genellemelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yer verilmiştir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal tür metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen bilgi veren metinleri anlama becerisidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'dir.

Bu araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleriyle; bağımsızlık ise, uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamına farklı zaman dilimlerinde gelen deneklerle birebir olarak yapılan sağaltım çalışmaları ile sağlanmıştır.

Araştırmada "Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni" uygulanırken, öncelikle deneklerin okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek amacı ile aynı gün bütün deneklere bir oturum yoklama ölçümü yapılmıştır. Öğretim sürecine başlanacak olan ilk denekten ardı ardına gerçekleştirilen üç iş günü üç ayrı oturumda, farklı metinlerle okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, aynı denek için metin yapısı öğretimi yapılmıştır. Birinci deneğin öğretim ölçütünü karşılamasından sonra yine üç oturumda ve üç farklı metin ile metin yapısı öğretim sonrası değerlendirmeye yer verilmiştir.

Birinci denekte metin yapısı öğretim sonu değerlendirme verileri kararlılık gösterdiğinde, aynı denek için Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi yapılmıştır. Birinci deneğin öğretim ölçütünü karşılamasının ardından yine üç oturumda

ve üç farklı metin ile Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim sonrası değerlendirmeye yer verilmiştir. Birinci denekte Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi değerlendirmeleri kararlılık gösterdiğinde, ikinci denekle ardı ardına gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, farklı metinlerle okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi belirlenmiştir. Bu sırada üçüncü denekle bir oturum yine farklı bir metinle yoklama yapılmıştır. İkinci deneğin de başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde önce metin yapısı öğretimi yapılmış, ardından metin yapısı öğretim sonu değerlendirmesine yer verilmiş ve sonra Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi yapılmıştır. Aynı süreç üçüncü deneğe de uygulanmıştır.

Deneklerin okuduğunu anlama becerilerini coğrafi bir bölge tanıtan metinlere genellemelerinde öğretimin etkililiğini belirlemek için yukarıdaki sürece paralel olarak araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmada "Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni" genellemede uygulanırken, öncelikle deneklerin genelleme metinlerini anlama performanslarını değerlendirmek amacı ile aynı gün bütün deneklere bir oturum yoklama ölçümü yapılmıştır. Ardından ilk denekten ardı ardına gerçekleştirilen iki ayrı oturumda, farklı genelleme metinlerini anlama performanslarını değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, aynı denek için bir oturum genelleme metin yapısı ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretim sürecini genelleme metinlerine uygulamasına ilişkin öğretim yapılmıştır. Birinci denekten genelleme öğretim sonu değerlendirmeleri alınırken, ikinci denek için ardı ardına gerçekleştirilen iki ayrı oturumda, farklı genelleme metinleri ile okuduğunu anlama performansları değerlendirilerek başlama düzeyi belirlenmiştir. Bu sırada üçüncü denekte bir oturum yine farklı bir genelleme metni ile yoklama yapılmıştır. İkinci deneğin de başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde genelleme öğretimi yapılmış, ardından öğretim sonu değerlendirmesine yer verilmiştir. Aynı süreç üçüncü deneğe de uygulanmıştır.

Ayrıca, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra deneklerin kazandıkları anlama becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla, öğretim sonu değerlendirme yapıldıktan 3 ile 12 hafta sonra ardı ardına düzenlenen üç ayrı oturumda okuduğunu anlama becerisinin değerlendirmesi yapılmıştır.

### 3.1.1.2.3. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nde Verilerin Analizi ve Yorumu

Çoklu Yoklama Deseni'nde veriler grafik olarak gösterilir ve görsel olarak analiz edilir. Grafiklerde düşey eksen bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini gösterir. Yatay eksen ise, zaman boyutunu gösterir. Zaman boyutu; bir ders saati, hafta ya da gözlem oturumları gibi değişik zaman birimlerine karşılık gelebilir (Alberto ve Troutman, 1986; Cooper vd., 1987).

Bu araştırmada, veriler çizgi grafiğinde gösterilmiştir. Çizgi grafiğinde, yatay eksene dik çizilen evre değişim çizgileri yer alır. Grafiğin üst kısmında her bir evrenin özelliğini gösteren başlama düzeyi, öğretim sonu, izleme gibi evre kodları bulunur (Cooper vd., 1987; Tawney ve Gast, 1984).

Tek denekli desenlerde veriler grafiksel olarak analiz edilir ve yorumlanır. Çoklu Yoklama Deseni'nde grafikte oluşan başlama düzeyi eğrileri ile sağaltım eğrileri karşılaştırılarak sağaltımın etkililiği belirlenir. Sağaltım yöntemlerinin etkilerine, grafik üzerinde oluşan veri yollarının eğimi ve düzeyi analiz edilerek karar verilir. Başlama düzeyi evresi ile uygulama evresine ait veri yolları arasındaki düzey veya eğim farklılaşması, sağaltım yönteminin etkili olup olmadığını gösterir (Alberto ve Troutman, 1986).

Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nde tüm deneklerde hedef davranış artırılmak istenen bir davranış ise, ancak sağaltım uygulandığında ilerleme kaydediyorsa, başlama düzeyi ve yoklama verileri sabit kalıyorsa; bu, uygulanan sağaltımın etkili olduğunu gösterir. Sağaltım uygulandığında veri yolunda bir değişiklik olmuyorsa, bu uygulanan sağaltımın etkili olmadığını gösterir. Sağaltım uygulandığında davranışta değişme olmakla birlikte, başlama düzeyi ve yoklama ölçümleri sonucunda elde edilen verilerde de değişme gözleniyorsa; bu da, deney kontrolünün iyi sağlanamadığını gösterir (Tawney ve Gast, 1984).

Bu araştırmada, hedef davranış artırılmak istenen bir davranıştır. Bu nedenle uygulanan öğretimin etkili olması için başlama düzeyi verilerine göre öğretim verilerinin düzey ve eğim olarak artması gerekmektedir.

## 3.2. Denekler ve Deneklerin Seçimi

### 3.2.1. Denekler

Araştırmanın deneklerini, 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili, Keçiören ve Altındağ ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarının beşinci ve yedinci sınıfına devam ve Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kursu'ndan destek eğitim alan bir kız, iki erkek toplam üç zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deneklerin gerçekleştirmesi gereken bazı ön koşul beceriler belirlenmiştir.

Buna göre denekler:

**a)** Bir metni hecelemeden okuyan,
**b)** Bir metnin en az %90'ını doğru okuyan,
**c)** 350 (+/-20) kelimelik, bir hayvanı tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 13 anlama sorusundan en az iki, en fazla altısına doğru cevap veren,
**d)** İlköğretim 5. 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir.

### 3.2.2. Deneklerin Özellikleri

Araştırmaya katılan deneklerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Birinci denek; 12 yaş 3 aylık, Ankara Altındağ Mehmet Memişoğulları İlköğretim Okulu beşinci sınıfa devam etmekte olan bir kız öğrencidir. Dosyasında bulunan sağlık kurulu raporundan alınan bilgiye göre uygulanan WISC-R testinde 73 zeka puanı almıştır. Öğrenci, verilen bir metnin %92'sini hecelemeden okuyan, dakikada okuduğu sözcük sayısı 63 olan, bir metnin %95'ini doğru okuyan, okuduğu tanımsal türde bilgi veren 350 (+/-20) kelimelik metinde yer alan bilgiyi ölçmeye yönelik 13 tane anlama sorusundan dördüne doğru cevap veren, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencidir.

İkinci denek; 13 yaş 4 aylık, Ankara Keçiören Şinasi İlköğretim Okulu yedinci sınıfa devam etmekte olan bir erkek öğrencidir. Dosyasında bulunan sağlık kurulu raporundan alınan bilgiye göre uygulanan WISC-R testinde 69 zeka puanı almıştır. Öğrenci, verilen bir metnin %98'ini hecelemeden okuyan, dakikada okuduğu sözcük sayısı 73 olan, bir metnin %90'ını doğru okuyan, okuduğu tanımsal türde bilgi veren 350 (+/-20) kelimelik metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 13 tane anlama sorusundan beşine doğru cevap veren, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencidir.

Üçüncü denek; 13 yaş 1 aylık, Ankara Keçiören Satuk Buğra İlköğretim Okulu yedinci sınıfa devam etmekte olan bir erkek öğrencidir. Dosyasında bulunan sağlık kurulu raporundan alınan bilgiye göre uygulanan WISC-R testinde 58 zeka puanı almıştır. Öğrenci, verilen bir metnin %95'ini hecelemeden okuyan, dakikada okuduğu sözcük sayısı 65 olan, bir metnin %95'ini doğru okuyan, okuduğu tanımsal türde bilgi veren 350 (+/-20) kelimelik metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 13 tane anlama sorusundan dördüne doğru cevap veren, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencidir.

Aşağıda deneklerin seçiminde kullanılacak olan veri toplama araçları ve bu araçların uygulanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir.

### 3.2.3. Deneklerin Seçimi

Araştırmanın deneklerini belirleyebilmek amacıyla ilk olarak Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kursu'nda destek eğitim alan, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde olan ve okuma yazma bilen öğrenciler tespit edilmiştir. Araştırmacı, Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kursu'nun eğitim koordinatörüdür. Araştırmacı, öğrenci dosyalarından, kendi değerlendirme ve gözlemlerinden elde ettiği bilgiler doğrultusunda kurumda okuma yazma bilen ilköğretim öğrencilerini belirlemiştir. Okuma yazma bildiği ve ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflara gittiği belirlenen 32 öğrenciden ön koşulları gerçekleştirenlerin seçilebilmesi için araştırmacı aşağıdaki basamaklar izlemiştir.

### 3.2.3.1. Öğretmen Görüşmesi

Deneklerin belirlenmesinde ilk olarak, Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kursu'na devam eden, okuma yazma bilen ve ilköğretim 5. 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin Özel Su Özel Eğitim Rehabilitasyon Kursu'ndaki sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlerin verdiği bilgiler çerçevesinde, hecelemeden okuyan, ancak okuduğunu anlamakta güçlük çeken zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler belirlenmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır (Ek 1). Öğretmen Görüşme Formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde öğrencinin kimlik bilgilerine (adı-soyadı, doğum tarihi, okulu/sınıfı, etkilendiği yetersizlik gibi bilgiler) yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise zihinsel yetersizliği olan öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama performansını (heceleyerek okuyup okumadığı, akıcı okuyup okumadığı, doğru olarak okuyup okumadığı, okutulan metinlerin düzeyi, okuduğu metinleri anlayıp anlamadığı ile ilgili olarak okuduğu bir metinle ilgili sorulan sorulara cevap verip veremediği ya da okuduğu metni anlatıp anlatamadığı) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Öğretmen görüşmeleri yarı yapılandırılmış olarak yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin kimlik bilgilerine, okuma ve okuduğunu anlama performanslarına ilişkin verdiği bilgiler Öğretmen Görüşme Formu'na kayıt edilmiştir.

Öğretmen görüşmeleri sonucunda, hecelemeden okuyan ancak okuduğunu anlamakta güçlük çektiği belirlenen 18 zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin ön koşulları karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesi için okuma ve anlama performanslarına yönelik gerekli değerlendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

### 3.2.3.2. Ön Koşulların Ölçümlenmesi

Öğrencilerin bir metni anlayarak okuyabilmeleri için metni doğru olarak çözümlemeleri (Kuhn ve Stahl, 2000) ve hecelemeden okumaları gerekmektedir

(Schwanenflugel, Kuhn, Meisinger, Bradley and Stahl, 2003). Bu nedenle araştırmada bir metinin en az %90'ını doğru okuyan ve metnin tümünü hecelemeden okuyan zihinsel yetersizliklerden etkilenmiş öğrencilerin denek olarak seçilmesine karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma hızları ile ilgili bilgi edinmek amacı ile okuma hızı değerlendirmesi yapılmıştır.

#### 3.2.3.2.1. Öğrencilerin Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Materyaller

##### 3.2.3.2.1.1 Metinler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle okuma yazma bildiği ancak okuduğunu anlamakta güçlükler yaşadığı belirtilen, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflara giden 18 öğrencinin, doğru ve hecelemeden okuma ile ilgili belirlenen ölçütleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacı ile önce okuma performansının değerlendirmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okuma hızları ile ilgili bilgi edinmek amacı ile okuma hızı değerlendirmesi de yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda öğrencilerle beşinci sınıf düzeyinde metinlerle çalışıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle okuma ile ilgili belirlenen ölçütleri değerlendirebilmek için ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabı'ndan 199 kelimelik, konusu "Yeterli ve Dengeli Beslenme" olan bilgi veren bir metin kullanılmıştır (Ek 2).

Okuma performansına yönelik ölçütleri karşılayan öğrencilerin anlama performanslarına yönelik değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin anlama becerisini değerlendirebilmek amacıyla bir hayvanı tanıtan tanımsal türde 350 (+/-20) kelimeden oluşan bir adet bilgi veren metin kullanılmıştır (Ek 3). Öğrencilerin anlama performanslarının belirlenmesinde kullanılan bu metin araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve deney sürecinde kullanılan metinlerle aynı özelliktedir.

#### 3.2.3.2.1.2 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin dakikada okudukları sözcük sayısını kayıt etmek için "Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi" (Ek 4) kullanılmıştır. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencinin kimlik bilgileri (Adı-soyadı, doğum tarihi, okulu/sınıfı, uygulama tarihi), ikinci bölümde öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısını belirlemek için bilgiler; dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı, dakikada yanlış okuduğu sözcük sayısı, bir dakikada okumadan atladığı sözcük sayısı, bir dakika içinde araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı, bir dakikada öğrencinin eklediği sözcük sayısı yer almıştır.

#### 3.2.3.2.1.3 Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin tüm metinde okudukları doğru sözcük sayısını ve heceleyerek okuduğu sözcük sayısını kayıt etmek için "Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi" (Ek 5) kullanılmıştır. Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi de iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yine öğrencinin kimlik bilgileri; ikinci bölümde de, öğrencinin tüm metinde doğru okuduğu sözcük sayısını ve hecelemeden okuduğu sözcük sayısını belirlemek için bilgiler; metindeki toplam sözcük sayısı, tüm metinde doğru okunan sözcük sayısı, tüm metinde yanlış okunan sözcük sayısı, tüm metinde sesletmeden atlanan sözcük sayısı, tüm metinde araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı, öğrencinin eklediği sözcük sayısı ve heceleyerek okuduğu sözcük sayısı yer almıştır.

#### 3.2.3.2.1.4 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları kayıt etmek için "Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi" (Ek 6) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını kayıt edebilmek amacıyla geliştirilen "Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi" iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde öğrencinin kimlik bilgileri (Adı-soyadı, doğum tarihi, okulu/sınıfı, uygulama tarihi) yer almıştır. İkinci bölümde

ise; öğrencinin okuduğunu anlama performansı ile ilgili olarak, okuduğunu anlama soruları, soruların yanıtları ve öğrencilerin verdikleri yanıtların doğru ya da yanlış olduğunu kayıt edebilmek amacıyla Evet - Hayır sütunları yer almıştır.

#### 3.2.3.2.1.5 Diğer Materyaller

Öğrencilerin metni okuma hızlarını, doğru ve hecelemeden okuduğu sözcükleri kayıt edebilmek ve sonradan dinleyebilmek amacıyla dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını belirlemek amacıyla kronometre kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevapları kayıt edebilmek amacıyla da bir kamera kullanılmıştır.

### 3.2.3.2.2. Öğrencilerin Okuma Hızlarının, Hecelemeden Okuma ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Belirlenmesi

Öğretmen görüşmesi sonucunda hecelemeden okuyan, ancak okuduğunu anlamakta güçlük çektiği belirtilen 18 zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin her biri, Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kursu'nun bir bireysel eğitim odasında okuma ve okuduğunu anlama performanslarına yönelik değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmenin yapıldığı bireysel eğitim odasında, iki sandalye ve bir masa bulundurulmuştur. Değerlendirme sırasında ses kayıt cihazı, kronometre, okutulacak metin ve kayıt çizelgesi ortamda hazır bulundurulmuştur.

Öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısını, hecelemeden okuduğu sözcük yüzdesi ve doğru okuduğu sözcük yüzdesini belirleyebilmek için ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabı'ndan "Yeterli ve Dengeli Beslenme" adlı metin öğrenciye bir kez sesli olarak okutulmuştur. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenciye ses kayıt cihazı, kronometre, kayıt çizelgesi tanıtılmış ve okuma esnasında sesinin kayıt edileceği söylenmiştir. Değerlendirmeye başlarken öğrenciye okuyacağı metin gösterilerek "Sen bu metni okuyacaksın, bende de aynısından var. Sen okurken ben de seni kendi metnimden takip edeceğim." denmiştir. Öğrenciye "Okumaya hazır mısın?"

dendikten ve “Hazırım” cevabı alındıktan sonra ses kayıt cihazı çalıştırılmış ve öğrenciye “Bu metni en güzel okumanla oku!” yönergesi verilmiştir. Öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısını belirlemek amacı ile öğrencinin ilk sözcüğü okumaya başlaması ile birlikte kronometre çalıştırılmıştır. İlk bir dakikanın sonunda, öğrencinin okuduğu yer metinden işaretlenmiştir. Doğru okuma yüzdesini ve hecelemeden okuma yüzdesini belirlemek amacı ile öğrencinin metni sonuna kadar okuyup bitirmesi beklenmiştir.

Öğrenci okuma sırasında bir sözcüğü okumadan 5 saniye beklerse o sözcük öğrencinin yerine okunmuştur. Öğrencinin, okuduğu satırı kaybetmesi ya da satır atlaması durumunda öğrenciye kaldığı satır gösterilerek okumaya devam etmesi istenmiştir. Öğrencinin yanlış okuduğu, okumadan atladığı ya da okurken kendi eklediği sözcükler araştırmacının önünde duran metin üzerinde (+) işareti ile, öğrencinin heceleyerek okuduğu sözcükler ise, (-) işareti ile işaretlenmiştir. Uygulama sırasında, öğrencinin doğru okuduğu sözcükler, yanlış okuduğu ancak 5 saniye içerisinde kendisinin düzelttiği sözcükler doğru olarak kabul edilmiştir (Shinn, 1989). Araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu, öğrencinin okurken yanlış okuduğu ve okumadan atladığı sözcükler ise yanlış olarak kabul edilmiştir. Eklediği sözcükler sayılmamıştır.

Öğrencinin okuma hızı, bir dakikada okuduğu sözcük sayısından, yanlış okuduğu sözcükler çıkarılarak belirlenmiştir. Okuma doğruluğu, öğrencinin tüm metinde yanlış okuduğu sözcüğün, metindeki sözcük sayısına göre yüzdesi hesaplanarak bulunmuştur. Hecelemeden okuduğu sözcük sayısı ise öğrencinin metinde okuduğu toplam sözcük sayısından, heceleyerek okuduğu sözcükler çıkarılarak belirlenmiştir. Hecelemeden okuma yüzdesi, öğrencinin tüm metinde heceleyerek okuduğu sözcüğün, metindeki sözcük sayısına göre yüzdesi hesaplanarak bulunmuştur.

Sonuçlar kayıt çizelgesine kayıt edilmiş ve değerlendirmelerin olduğu gün öğrencilerin okumaları tekrar ses kayıt cihazından dinlenerek kayıtlar kontrol edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle okuma bildiği ancak okuduğunu anlamakta güçlükler yaşadığı belirtilen, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflara giden okuma performansı değerlendirilen 18 öğrenciden 10’u hecelemeden okuma ve okuma doğruluğu

önkoşullarında belirlenen ölçütleri karşılamıştır. Belirlenen ölçütleri karşılayan 10 öğrenciye ertesi gün bir oturumda okuduğunu anlama önkoşullarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

#### 3.2.3.2.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi

Araştırma için belirlenen hecelemeden okuma ve bir metnin en az %90'ını doğru okuma ön koşullarını karşıladığı belirlenen 10 öğrencinin, okuduğunu anlama ön koşulunu karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla okuduğunu anlama değerlendirmesi yapılmıştır.

Hecelemeden okuma ve okuma doğruluğu ölçütlerini karşılayan bu 10 öğrenciden her biri yine Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kursu'nda okuma hızı ve doğruluğu değerlendirmesinin yapıldığı bireysel eğitim odasında anlama performanslarına yönelik değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sırasında okutulacak metin ve kayıt çizelgesi ortamda hazır bulundurulmuştur.

Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenciye kamera, okuma metni ve kayıt çizelgesi tanıtılmış, okumasının kameraya çekileceği söylenmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenciye, metni bir kez sessiz bir kez de sesli okuması, okumayı bitirmesinin ardından kendisine okuduğu metinle ilgili sorular sorulacağı söylenmiştir. "Hazırsan başlayalım" dendikten ve öğrenciden "Hazırım" cevabını alındıktan sonra öğrencinin önüne okuyacağı metin konmuş ve "Bu metni bir kez sesli olarak oku" yönergesi verilmiştir. Öğrencinin sesli okumasını bitirmesinin ardından öğrenciye "Şimdi bir kez de metni sessiz oku" denmiştir. Öğrencinin sessiz okuması bitince okuduğu için teşekkür edilmiş ve metin öğrencinin önünden kaldırılmıştır. "Şimdi sana okuduğun metinle ilgili sorular soracağım, sorularımı dikkatle dinleyecek ve cevaplayacaksın" denmiş ve metinde yer alan bilgi birimlerini ölçen 13 soru sırayla ve sözel olarak sorulmuştur. Sorulan sorular ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar kamerayla kayıt edilmiştir.

Sorular sorulmaya başlanırken "Şimdi beni dinle." diyerek öğrenciye birinci soru sorulmuş ve öğrencinin cevabı dinlenmiştir. Öğrencinin soruya metinde yazılı olduğu gibi cevap vermesi veya kendi cümleleriyle aynı anlama gelecek şekilde cevap vermesi tepki olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin soruyu eksik cevaplaması, metinle ilgisi olmayan cevaplar vermesi, metnin herhangi bir bölümüyle ilgili şeyler anlatması veya soru sorulduğunda öykünün tümünü özetlemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin çok maddeli olan sorulardan %66'sını veya daha fazlasını söyleyerek cevap vermesi durumunda, cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir. Soruların %66'dan daha azına cevap verdiklerinde ise cevaplar yanlış olarak kabul edilmiştir. Öğrenci, soruya cevap vermeden 10 saniye beklerse, soru öğrenciye tekrar sorulmuştur. Öğrencinin ikinci kez sorulan soruya yine 10 saniye içinde cevap vermemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Yapılan değerlendirmede, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtlar "Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi'ne" kayıt edilmiştir. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi'nde tutulan kayıtlardan öğrencilerin okuduğu bilgi veren metnin anlama sorularından kaç tanesine doğru cevap verdiği belirlenmiştir.

Okuma doğruluğu ve hecelemeden okuma ön koşullarını karşılayan 10 öğrencinin okuduğunu anlama performansı değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonunda iki öğrenci altıdan daha fazla sayıda anlama sorusuna cevap verdiği için, üç öğrenci ise hiçbir anlama sorusuna cevap veremedikleri için çalışmaya alınmamıştır. Kalan beş öğrencinin üçü asıl, ikisi yedek denek olarak rastgele belirlenmiştir. Yedek deneklerden birisi, araştırmada öğretim sürecin ön uygulaması yapılacak denek olarak yine rastgele seçilmiştir.

### 3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu bölümde, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan bilgi veren metinlerin geliştirilmesi, bu metinlerin yazımına rehberlik eden metin yapısının geliştirilmesi, metinlere göre hazırlanan okuduğunu anlama sorularının ve okuduğunu anlama kayıt çizelgelerinin geliştirilmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

### 3.3.1. Tanımsal Tür Metin Yapısının Geliştirilmesi

Araştırmada, bilgi veren metin türlerinden tanımsal metin türü kullanılmıştır (Armbruster, Anderson ve Osterdag, 1986). Tanımsal metin; bir kişiyi, bir olayı, bir hayvanı veya bir nesneyi tanıtan ve bütün özellikleri hakkında bilgi veren metin olarak tanımlanmaktadır (Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002, s.206). Bu tanım çerçevesinde, metinlerin konusu hayvanlar olarak belirlenmiştir. Bu metin türünün özelliklerine uygun bir metin yapısı oluşturulmuştur.

Hayvanları tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinlerin metin yapısının geliştirilebilmesi amacıyla hayvanlarla ilgili bilgi veren çeşitli kitaplar, ansiklopediler ve internet siteleri incelenmiştir. Bu kaynaklardaki metinlerde hayvanlarla ilgili ne tür özelliklerin ve bilgilerin verildiği tespit edilmiştir. Belirlenen özellikler sınıflandırılmış, metin yapısının bölümleri ve her bir bölümde yer alması gereken bilgi birimleri belirlenmiş ve metin yapısı oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak metin yapısına son şekli verilmiştir. Hazırlanan metin yapısı altı bölümden oluşmuştur. Bölümler sırasıyla "Okuyucuya Sesleniş, Hayvanların Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri" olarak isimlendirilmiştir. Her bir bölümlerde iki ya da üç alt bölüm bulunmaktadır. Her bölümde yer alan alt bölümler sırası ile şunlardır: Okuyucuya Sesleniş Bölümü'nde yer alan alt bölümler "İlgi uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş"; Yaşayışları Bölümü'nde yer alan alt bölümler "Yaşadıkları Yer ve Yaşama Biçimleri"; Fiziksel Özellikleri Bölümü'nde yer alan alt bölümler "Vücut Yapıları ve Vücut Bölümlerinin Ne İşe Yaradığı"; Beslenmeleri Bölümünde yer alan alt bölümler "Yedikleri Besinler ve Besinlerini Elde Etme Biçimleri"; Çoğalmaları Bölümünde yer alan alt bölümler "Çoğalmaları ve Yavrularının Bakımı" ve Çevreye Etkileri Bölümünde yer alan alt bölümler "İnsanlığa ya da Doğaya Yararları, İnsanlığa ya da Doğaya Zararları, Dünyadaki Sayıları" şeklinde oluşturulmuştur.

Hazırlanan metin yapısında yer alan bölümlerin ve alt bölümlerin tanımsal metin özelliğine uygunluğu, bölümlerin isimlendirilmesinin ve sıralanışının uygunluğunun, yapıdaki alt bölümlerin bölümleri nitelemesi bakımından uygunluğunun ve yapıda yer alan alt bölümlerin tanımsal metin özelliğine uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla bir "Metin Yapısını Değerlendirme Formu"

oluşturulmuştur (Ek 7). Bu form ve oluşturulan metin yapısı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden oluşan üç uzmana değerlendirmeleri amacıyla verilmiş ve uzmanlardan metin yapısına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda metin yapısında yer alan "Fiziksel Özellikleri" bölümünün alt başlıklarında yer alan "vücut yapıları, vücut bölümlerinin özellikleri, vücut bölümlerinin işlevleri, vücutlarını kullanarak düşmanlarından kendilerini korumaları" alt birimleri öğrencilerin daha rahat somutlaştırabilmesi ve ifade edebilmeleri gerekçesiyle değiştirilmiştir. Yapıda yer alan vücut bölümlerinin özellikleri, vücut bölümlerinin işlevleri birleştirilmiş ve "Vücut bölümlerinin ne işe yaradığı" olarak ifade edilmiştir. "Vücut bölümlerinin ne işe yaradığı" ifadesi "Vücutlarını kullanarak düşmanlarından kendilerini korumaları" ifadesini de içerdiğinden bu ifade de yapıdan çıkarılmıştır. Ayrıca yine uzmanlara verilen metin yapısında yer alan "Çoğalmaları" bölümünün alt başlığı olan "Nasıl üredikleri" ifadesi yerine çocuklar için daha somut olan çoğalmaları, "Çevreye Etkileri" bölümünün alt başlığında yer alan "Nesillerinin Durumu" ifadesi yerine de nesil sözcüğünün öğrenciler için anlaşılması daha kolay olduğu düşünülen "Dünyadaki Sayıları" ifadesi kullanılmıştır. Uzmanların eleştiri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak metin yapısına son şekli verilmiştir (Ek 8).

### 3.3.2. Genellemede Kullanılan Metinlerin Metin Yapısının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında öğrencilerin Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim sürecinde yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal metinleri anlamaya genelleyip genellemediklerini belirlemek için metinler hazırlanmıştır. Bu metinlerin hazırlanmasında önce tanımsal metin türünün özelliklerine uygun bir metin yapısı oluşturulmuştur. Genellemede kullanılan metinlerin metin yapısının geliştirilebilmesi için, hayvanları tanıtan tanımsal tür bilgi veren metin yapısının geliştirilme süreçleri ile aynı süreçlere yer verilmiştir.

Genelleme metin yapısı altı bölüm ve bu bölümlerin alt bölümlerinden oluşmuştur. Bölümler sırasıyla "Okuyucuya Sesleniş, Nerelerde Bulunur, Oluşumları, Özellikleri, Yaşam Koşulları ve Çevreye ve İnsana Etkileridir". Bu bölümlerin alt

bölümleri ise şu şekilde belirlenmiştir: Okuyucuya Sesleniş Bölümü'nün alt bölümleri "İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş", Nerelerde Bulunur Bölümü'nün alt bölümleri "Dünya Üzerinde Bulundukları Yerler", Oluşumu Bölümü'nün alt başlıkları "Nedir, Nasıl Oluşmuştur", Özellikleri Bölümü'nün alt bölümleri yine "Özellikleri", Yaşam Koşulları Bölümü'nün alt bölümleri "Yaşam Şartları Nasıldır ve Kimler Yaşar", Çevreye ve İnsana Etkileri Bölümü'nün alt başlıkları ise "Çevreye Etkileri, İnsana Etkileri ve Dünyadaki Durumları"dır.

Hazırlanan genelleme metinleri metin yapısında yer alan bölümlerin ve alt bölümlerin tanımsal metin özelliğine uygunluğunun, bölümlerin isimlendirilmesinin ve sıralanışının uygunluğunun, yapıdaki alt bölümlerin bölümleri nitelemesi bakımından uygunluğunun ve yapıda yer alan alt bölümlerin tanımsal metin özelliğine uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla daha önce metin yapısını değerlendirmede kullanılan "Metin Yapısını Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu form ve oluşturulan metin yapısı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Coğrafya Eğitimi Bölümleri'nin öğretim üyelerinden oluşan üç uzmana değerlendirmeleri amacıyla verilmiştir. Uzmanlardan genelleme metin yapısına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda metin yapısındaki son bölüm olan "Doğadaki Durumları" adlı bölümün adının metinlerde yer alan bilgi birimlerinin tam karşılığı olmadığı belirlenmiş ve bölümün adı "Çevreye ve İnsanlara Etkileri" olarak değiştirilerek genelleme metinleri metin yapısına son şekli verilmiştir (Ek 9).

### 3.3.3. Bilgi Veren Metinlerin Geliştirilmesi

#### 3.3.3.1. Değerlendirme ve Öğretimde Kullanılan Metinlerin Geliştirilmesi

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, okudukları tanımsal tür bilgi veren metni anlama becerisindeki öğretim öncesi ve öğretim sonu performanslarını belirlemek, öğretim sonu gösterdikleri performans düzeyindeki değişikliklerin öğretimden 3 ila 12 hafta sonra da devam edip etmediğini saptamak ve öğretimlerde kullanılmak üzere

çeşitli hayvanları tanıtan tanımsal türde 25 tane bilgi veren metin hazırlanmıştır. Örnek metin Ek 10'da verilmiştir.

Metinler, geliştirilen metin yapısına uygun olarak yazılmıştır. Her bir metinde, öğrencilerin çevresinde bulunmayan (sincap, fil gibi) bir hayvan tanıtılmaktadır. Bu hayvanların seçilme nedeni; öğrencilerin metinle ilgili sorulan anlama sorularına o hayvanla ilgili geçmiş yaşantılarından yola çıkarak cevap vermeleri olasılığını ortadan kaldırmak ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlamaktır. Metinler, metin yapısındaki altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan giriş bölümü "Okuyucuya Sesleniş" bölümüdür. Diğer bölümler ise; geliştirilen metin yapısına uygun olarak sırasıyla; metinde tanıtılan hayvanlarla ilgili "Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri" bölümleridir. Bölümlerde yer alan bilgiler metin yapısında belirlenen bilgi birimleri (alt bölümler) çerçevesinde oluşturulmuştur. Metinlerde yer alan hayvanlarla ilgili bilgiler hayvanlarla ilgili çeşitli kitap (Örn; Çağdaş Bilgi - Hayvanların Dünyası), ansiklopedi ve hayvanlarla ilgili çeşitli internet sitelerinden elde edilmiştir (http://tr.wikipedia.org, http://www.ari.org.tr, www.karincakararinca.com, http://www.aricilik.gen.tr, http://www.cocukca.com, http://www.denizmagazin.com.tr, http://www.sokakkedisi.net, http://www.populerbilgi.com).

Metinler altı paragraf ve 350 (+/- 20) kelimeden oluşmaktadır. Metinlerde yer alan cümleler en az iki, en fazla yirmi sözcükten oluşmaktadır. Metinlerin tümü, Times New Roman yazı karakteriyle 1.5 satır aralığında ve 12 punto büyüklüğünde yazılmıştır.

Hazırlanan bilgi veren metinlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi amacıyla "Metin Değerlendirme Formu" (Ek 11) hazırlanmıştır. Hazırlanan tüm metinler ve Metin Değerlendirme Formları Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden oluşan üç uzmana verilmiş ve metinlerin uygunluğunu değerlendirilmeleri istenmiştir. Uzmanlardan, metinlerin ve metinlerde yer alan bilgi birimlerinin metin yapısına uygunluğu, içerik bütünlüğü, metnin kendi içindeki tutarlılığı ve metinde yer alan cümleler arasındaki bağdaşıklığı ile metnin anlatımı, metinde yer alan sözcükler, başlık, noktalama ve imla kuralları açısından metinleri değerlendirmeleri istenmiş ve metinlerin uygunluklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzmanların eleştiri ve önerileri doğrultusunda başlıklar tekrar incelenmiş ve

metinde anlatılan hayvanın bir özelliğini anlatan başlıklar değiştirilerek daha genel ve metnin içeriğini tam olarak yansıtan başlıklar konmuş ve metinde anlatılan hayvanın adının başlıkta geçmesi sağlanmıştır. Örneğin örümcekleri anlatan metnin başlığı "İpekten Tuzaklar" iken "İpekten Tuzak Yapan Örümcekler" olarak değiştirilmiştir. Ayrıca metinlerde bulunan dil bilgisi kurallarıyla ilgili bağlaç kullanımı, imla ve noktalama işaretleri ve cümlelerdeki tekil-çoğul ilişkilerinde belirtilmiş olan hatalara yönelik gerekli düzeltmeler yapılarak metinlere son halleri verilmiştir.

Tanımsal metin yapısına uygun olarak hazırlanan ve çeşitli hayvanları tanıtan metinler denek seçiminde, yoklama değerlendirmesinde, öğretim öncesi, öğretim sonu ve öğretimden sonra izleme değerlendirmesinde kullanılmak üzere rastgele belirlenmiştir.

Öğretim sürecinde metin yapısı öğretiminde dört metin, model olma sürecinde üç metin, rehberli uygulamalar aşamasında üç metin, bağımsız uygulamalar aşamasında iki metin kullanılmıştır. Başlama düzeyinde altı metin ve öğretim sonu değerlendirmelerinde üç, izleme değerlendirmelerinde de üç metin kullanılmıştır. Öğretim ve değerlendirme aşamalarında üç öğrenci için de aynı metinler kullanılmıştır.

#### 3.3.3.2. Genelleme Metinlerinin Geliştirilmesi

Öğrencilere genelleme başlama düzeyi, genelleme öğretim sonu ve genelleme izleme değerlendirmelerinde kullanılmak üzere coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde sekiz tane metin hazırlanmıştır. Metinlerde yer alan coğrafi alanlarla ilgili bilgiler, belirlenen coğrafi alanla ilgili çeşitli kitaplar, ansiklopediler ve coğrafya ve coğrafi alanlarla ile ilgili çeşitli internet sitelerinden elde edilmiştir (Örneğin; http://www.buzlardunyasi.com, http://www.geocities.com, www.biltek.tubitak.gov.tr). Genelleme metinleri de hayvanları tanıtan tanımsal metinlerin geliştirilme sürecinde yer alan aşamalarda geliştirilmiştir.

Genelleme metinleri, genelleme metin yapısına uygun olarak yazılmıştır. Her bir metinde, öğrencilerin daha önce bulunmadığı yerler tanıtılmıştır. Metinlerde tanıtılan

alanlar buzullar, çöller, yanardağlar, yağmur ormanları, okyanus, bataklık, göller ve akarsulardır. Bu yerlerin seçilme nedeni; öğrencilerin metinle ilgili sorulan anlama sorularına o yerle ilgili geçmiş yaşantılarından yola çıkarak cevap vermeleri olasılığını ortadan kaldırmak ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlamaktır. Genelleme metinleri 350 (+/-20) kelimeden oluşmuştur. Metinler metin yapısındaki altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan giriş bölümü "Okuyucuya Sesleniş" bölümüdür. Diğer bölümler ise; geliştirilen metin yapısına uygun olarak sırasıyla; metinde tanıtılan coğrafi alanla ilgili "Nerelerde Bulunur, Oluşumları, Özellikleri, Yaşam Koşulları ve Çevreye ve İnsana Etkileri" bölümleridir. Bölümlerde yer alan bilgiler genelleme metin yapısında belirlenen alt bölümler çerçevesinde oluşturulmuştur. Genelleme metinleri örneği Ek 12'de sunulmuştur.

### 3.3.4. Bilgi Veren Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Sorularının Geliştirilmesi

Öğretim öncesi, öğretim sonu ve öğretimden sonra izleme değerlendirmesinde, yoklama ölçümlerinde ve öğretimde kullanılan metinlerde doğrudan bulunan bilgi birimlerini anlamaya (literal) ve bu bilgilerden çıkarım yapmaya (inference) yönelik okuduğunu anlama soruları geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama soruları geliştirilirken öncelikle her bir metin tek tek analiz edilmiştir. Analiz birimi olarak metin yapısı kullanılmıştır. Metni anlamayı sağlayacak önemli bilgi birimleri belirlenmiş ve her bir metnin içeriğine uygun sorular geliştirilmiştir. Her soruya ilişkin cevaplar belirlenmiştir. Metindeki bilgi birimlerini anlamaya yönelik her bir metin için 13'er tane soru, metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik üçer soru oluşturulmuştur. Metindeki bilgileri anlamaya ve çıkarım yapmaya yönelik hazırlanan tüm sorular açık uçlu soru tipinde hazırlanmıştır. Örnek metne ait anlama ve metinden çıkarım yapma soruları Ek 13'de sunulmuştur.

Genelleme metinlerinde yer alan bilgi birimlerine yönelik olarak metindeki bilgi birimlerini anlamayı ölçen 10 adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Bu soruların hazırlanmasında yukarıdaki süreçler gerçekleştirilmiştir. Örnek genelleme metnine ait anlama soruları Ek 14'de sunulmuştur.

Her bir metnin içeriğine uygun olarak hazırlanan anlama sorularının yargıcılar tarafından değerlendirilmesi amacıyla "Anlama Soruları Değerlendirme Formu" (Ek 15) geliştirilmiştir. Yirmi beş metin ile birlikte her bir metin için hazırlanan anlama soruları ve anlama sorularını değerlendirmeye yönelik "Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme Formu" değerlendirilmek üzere Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden üç uzmana verilmiştir. Hazırlanan anlama soruları ile ilgili olarak, metinle ilgili hazırlanmış olan sorularının ölçülmesi istenen cevabı ölçecek nitelikte olup olmadığına, soruların cevaplarının doğrudan metnin içinde geçip geçmediğine, metni anlamaya hizmet edecek tüm ögelere ilişkin soru bulunup bulunmadığına, çıkarım yapma sorularının metindeki bilgi birimlerinden çıkarım yapmayı ölçüp ölçmediği, eklenmesi ya da çıkarılması gereken soruların var olup olmadığına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda okuduğunu anlama sorularında hayvanların fiziksel özellikleri ile ilgili sorulan sorulardan "…….'nın vücudu nelerden oluşmuştur?" sorusunun çok genel olması ve metinde o hayvanın her türlü vücut bölümünün anlatılmamasından dolayı, sorunun "Metinde ……'nın hangi vücut bölümleri anlatılmıştır?" şeklinde değiştirilmesine karar verilmiştir. Bunların yanı sıra iki metinde bulunan birer soru metindeki bilgi birimini doğrudan ölçmediği gerekçesi ile değiştirilmiştir. Ayrıca denizde yaşayan hayvanlarla (Deniz kaplumbağası, denizatı, köpek balığı ve yunus) ilgili olarak "Nerede yaşar?" sorusu, cevabın çok bariz ve yaşantısal olması sebebiyle çıkartılmış ve yerine diğer bilgi birimleri ile ilgili başka soru eklenmiştir. Bu düzenlemeler yapılarak anlama sorularına son şekilleri verilmiştir.

### 3.3.5. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini kayıt etmek için kayıt çizelgeleri kullanılmıştır (Ek 16). Geliştirilen kayıt çizelgeleri denek seçiminde kullanılan okuduğunu anlama kayıt çizelgesi ile aynı özellikleri taşımaktadır. Okuduğunu anlama düzeyini kayıt etmek için hazırlanan kayıt çizelgesinde; öğrencinin kimlik bilgilerine (adı, soyadı), deney süreci bilgilerine (tarih, başlama saati, bitiş saati), denek seçiminde kullanılan okuduğunu anlama kayıt çizelgesinden farklı olarak deney aşaması bilgilerine (Başlama Düzeyi, Metin Yapısı Öğretim Sonu, Öğretim; Model Olma Öğretim Süreci,

Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci, Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci, Öğretim Sonu, İzleme) ile deney oturum bilgilerine (1. Oturum, 2. Oturum, 3. Oturum) ilişkin bir bölüm ve okuduğunu anlama soruları, soruların yanıtları, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar ve verdikleri yanıtların doğru ya da yanlış olduğunu kayıt edebilmek amacıyla "Evet" ve "Hayır" sütunları ile bir "Açıklamalar" sütunu yer almaktadır.

## 3.4. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi

Bu bölümde Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin kapsamındaki bilişsel stratejilerin belirlenmesi, Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin uyarlanması, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin kapsamı, öğretim materyallerinin ve ders planlarının geliştirilmesi, öğretimde kullanılan araçlar ve geliştirilmesi ile Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar öğretim aşamalarında uygulama sürecine yer verilmiştir.

### 3.4.1. Bilişsel Stratejilerinin Belirlenmesi

Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alacak stratejilerin belirlenmesi için, öncelikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik hangi yöntem ve stratejilerin kullanıldığını belirleyebilmek amacıyla alan yazın taranmıştır. Yapılan alan yazın taramalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisini kazandırabilmek ya da var olan anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında uygulanabilen pek çok strateji geliştirildiği belirlenmiştir (Duke, 2003; Graves vd., 2001; Mariage, 1994; Mastropieri ve Scruggs, 1997; Miller, 2002; Pardo, 2004; Pressley ve Hilden, 2002; Voughn ve Klinger, 2004).

Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerden hangisinin yer alması gerektiğine karar verilirken ise; Çok Öğeli Bilişsel Stratejilerin (Multi Component Strategies) öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirleyen araştırmalar incelenmiştir (Englert ve Mariage, 1991; Schumaker vd., 1984). Bu iki grup araştırma çerçevesinde özellikle POSSE'den (Englert ve Mariage, 1991) yararlanılarak Çok Ögeli Bilişsel Strateji Paketi oluşturulmuştur.

### 3.4.2. Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Uyarlanması

Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğrenme özellikleri düşünülerek öğretim sürecinin daha sistematik yapılması ve öğrencilerin stratejileri uygulama becerilerinde giderek bağımsızlaşmalarını sağlamak amacıyla Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı öğretim aşamalarından yararlanılarak uyarlanmıştır. Bu aşamada Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkisini belirleyen araştırmalardan yararlanılmıştır (Graves, 1986; Hagamon ve Reid, 2008; Mason, 2004; Mason, Moadan, Hedin, ve Corso, 2006).

Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşım'ında strateji öğretim aşamaları model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardan oluşur ve bir aşamadan diğer aşamaya geçiş için ölçüt belirlenir (Graham ve Haris, 2005). Bu araştırmada da, Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi oluşturulurken, öğretim sırası (model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) ve öğretimin ölçüt bağımlı olarak düzenlenmesi bakımından Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'ndan yararlanılmıştır.

### 3.4.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Kapsamı

Bu araştırmada tanımsal türde metin yapısına uygun olarak düzenlenen bilgi veren metinleri anlama öğretiminde Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi uygulanmıştır. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi iki bölümden oluşmuştur. Öğretimin birinci bölümünde metin yapısı öğretimi yapılmış, ikinci bölümünde ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin kullanımını

içeren stratejilerin öğretimine yer verilmiştir. Aşağıda Uyarlanmış Çok Ögeli Strateji Öğretimi'nin kapsamı verilmektedir.

**A. Metin Yapısı Öğretimi**

**I.** Metin Yapısının Tanıtımı

**II.** Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması

**III.** Metinlerin Değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

**B. Strateji Öğretimi**

**I.** Okuma öncesinde;

**1.** Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme,

**2.** Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme,

**3.** Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**II.** Okuma sırasında;

**1.** Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**III.** Okuma sonrasında;

**1.** Metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma,

**2.** Yazarak metni özetleme stratejilerinden yararlanılmıştır.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan stratejilerin belirlenmesi ve Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'na göre öğretimde uyarlamaların yapılmasının ardından öğretim planları geliştirilmiştir. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi; metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmıştır.

### 3.4.4. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Kullanılan Destekleyicilerin ve Öğretim Planlarının Geliştirilmesi

Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin planlandığı gibi uygulanabilmesi amacı ile öğretim planları geliştirilmiştir. Ayrıca öğretim sırasında öğrencilerin stratejileri kendi başlarına uygulayabilmelerini sağlayabilmek amacı ile bir takım destekleyiciler geliştirilmiştir.

#### 3.4.4.1. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler ve Geliştirilmesi

##### 3.4.4.1.1. Metin Yapısı Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler ve Geliştirilmesi

Metin yapısının öğretiminde destekleyici olarak bir şematik düzenleyici ve metin yapısına uygun olarak yazılmış ve her biri bir hayvanı tanıtan üç adet tanımsal tür metin kullanılmıştır. Metin yapısı öğretiminin ilk aşaması olan "Metin Yapısının Tanıtımı" aşamasında "Metin Yapısı Şematik Düzenleyici" (Ek 17) kullanılmıştır. Metin Yapısı Şematik Düzenleyicisi, öğrencilere metin yapısını tanıtabilmek ve metin yapısına uygun olarak yazılmış bir metinde yer alan bölümleri, bilgi birimlerini ve bu bilgi birimleri arasındaki ilişkiyi şematik olarak gösterebilmek amacıyla geliştirilmiş bir destekleyicidir. Metin Yapısı Şematik Düzenleyicisi'nde metin yapısında yer alan bölümler ve bölümlerde yer alan bilgi birimlerinden oluşmaktadır.

Metin yapısı öğretiminin ikinci aşaması olan "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması" ve bu öğretimin üçüncü aşaması olan "Metinlerin Değerlendirilmesi" aşamalarında kullanılmak üzere metin yapısına uygun olarak geliştirilmiş, her biri bir hayvanı tanıtan tanımsal türde yazılmış üç adet bilgi veren metin kullanılmıştır. Metinler, metin yapısındaki bölümlerin sıralanışına uygun ve alt bölümlerin tamamını içerecek şekilde yazılmıştır.

#### 3.4.4.1.2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler ve Geliştirilmesi

Çalışmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi aşamalarında destekleyici olarak çalışma kağıtları ve grafik düzenleyiciler kullanılmıştır. Bütün stratejilerin öğretiminde toplam üç tane çalışma kağıdı ve iki tane de grafik düzenleyicinin kullanımına yer verilmiştir. Bu çalışma kağıtlarından ilki "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı"dır (Ek 18). Bu çalışma kağıdı Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin okuma öncesinde yer alan ilk strateji olan "Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme" stratejisinin öğretimi için hazırlanmıştır. Bu çalışma kağıdında üç adet soru bulunmaktadır. Bunlar; "Ben niçin okuyorum?, Bu metinde okuyacaklarım benim ne işime yarayacak?, Ben bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?" sorularıdır.

İkinci çalışma kağıdı "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı"dır. (Ek 19). Bu çalışma kağıdında ise Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin okuma öncesinde yer alan ikinci strateji "Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme" stratejisinin öğretimi için hazırlanmıştır. Bu çalışma kağıdı metnin başlığının okunarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu belirleme, bu hayvanla ilgili olarak öğrencinin geçmiş bilgilerini harekete geçirme ve öğrencinin o hayvan ile ilgili önceki bilgilerini hatırlayarak yazması için hazırlanan çalışma kağıdıdır. Bu çalışma kağıdında üç adet soru bulunmaktadır. Bunlar; "Okuyacağım metnin başlığı ne?, Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?, Bu hayvan ile ilgili ne biliyorum?" sorularıdır.

Üçüncü çalışma kağıdı olan "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı" ise öğrencinin okuduklarından anladıklarını özetlemesi için hazırlanmış olan bir çalışma kağıdıdır (Ek 20). Bu çalışma kağıdı ise Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin okuma sonrasında yer alan "Yazarak metni özetleme stratejisinin" öğretimi için hazırlanmıştır. Bu çalışma kağıdı öğrencinin metni okumasının ardından metnin özetini yazması için hazırlanan bir çalışma kağıdıdır. Öğretimin model olma aşamasında, önceden hazırlanmış hazır çalışma kağıtları kullanılmıştır. Rehberli uygulamalar ve

bağımsız uygulamalar aşamalarındaki öğretim süreçlerinde ise bu çalışma kağıtları öğrenci tarafından hazırlanmıştır.

Stratejilerin öğretim sürecinde kullanılan "Grafik Düzenleyiciler" ise; "Tahmin Şeması" ve "Anlam Şeması" olarak isimlendirilmiştir. Tahmin ve Anlam Şemaları'nın oluşturulmasında metin yapısında bulunan ögelerden yararlanılmıştır. Her iki şema da metinde tanıtılan hayvanın adının yazılması için bir, metin yapısında bulunan (okuyucuya sesleniş, yaşayışları, fiziksel özellikleri, beslenmeleri, çoğalmaları, çevreye etkileri) bölümlerin yazılması için altı bölümden oluşmaktadır. Şemaların öğretimde yer alması fikri, Englert ve Mariage'nin 1991'de yapmış oldukları çalışmadan esinlenilerek oluşturulmuştur. Tahmin Şeması, öğrencinin o hayvanla ilgili önceki bilgilerini organize etmesini kolaylaştıran bir grafik düzenleyicidir (Ek 21) Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde okuma öncesinde "Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisi'nin" öğretimi için geliştirilmiştir. Anlam Şeması ise öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak anladıklarını yazdığı ve metinden çıkardığı bilgileri organize ettiği grafik düzenleyicidir (Ek 21). Tahmin Şeması ve Anlam Şeması temelde aynı özellikleri taşımakla birlikte kullanımdaki işlevleri farklıdır. Anlam Şeması Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde okuma sırasında "Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisi'nin" öğretimi için geliştirilmiştir. Grafik düzenleyiciler, öğretimin model olma aşamasında sunu sırasında oluşturulmuştur. Rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarındaki öğretim süreçlerinde ise bu grafik düzenleyiciler öğrenci tarafından hazırlanmıştır.

#### 3.4.4.2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminde Yer Alan Öğretim Aşamalarına Göre Öğretim Planlarının Geliştirilmesi

Araştırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sürecinde yer alan metin yapısı öğretimi, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin öğretim aşamaları için (model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar öğretim aşamaları) öğretim planları geliştirilmiştir (Ek 22). Geliştirilen öğretim planları; öğretim amaçları, ortam, öğretime hazırlık, öğretim süreci ve değerlendirme

bölümlerinden oluşmaktadır. Geliştirilen öğretim planlarındaki öğretim amaçları, metindeki bilgi birimlerine yönelik oluşturulmuştur. Ortam bölümü, oturuş düzeni, odanın ses ve ışık durumu, uygulamada kullanılacak materyallerin bulundurulması ile ilgili bilgileri içermektedir. Öğretime hazırlık bölümü çalışmanın ismini söyleme, kuralları ve ödülü açıklama, öğrenciye çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtmayı içermektedir. Öğretim süreci bölümü, öğrenciye çalışma sırasında neler yapılacağını açıklayarak ilgili strateji hakkında farkındalık yaratma, stratejileri uygulama, uygulanan stratejinin özelliğine göre gereken yerlerde öğrencinin doğru tepkilerini betimleyerek pekiştirmeyi içermektedir. Değerlendirme bölümü, öğrenciye sırasıyla tüm okuduğunu anlama sorularını sorma ve cevaplarını kayıt etmeyi içermektedir.

#### 3.4.4.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Uygulanması

Aşağıda, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarından oluşan ve tüm aşamaları araştırmacı tarafından uygulanan uygulama süreci açıklanmıştır.

##### 3.4.4.3.1. Metin Yapısının Öğretimi

Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin öğretimine başlamadan önce, hayvanları tanıtan metinlerin hazırlanmasına rehberlik eden "Tanımsal Tür Metin Yapısı"nın öğretimi yapılmıştır.

Metin yapısı öğretimi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama "Metin Yapısının Tanıtımı", ikinci aşama "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması", üçüncü aşama ise; "Metinlerin Değerlendirilmesi" aşamasıdır. Bu öğretimler sırasında yüksek sesle düşünerek öğrenciye model olunmuş ve etkileşimsel diyaloglara yer vermiştir. Metin yapısı öğretiminin üç aşamasını da içeren öğretim planları Ek 22'de yer almaktadır.

#### 3.4.4.3.1.1 Metin Yapısının Tanıtımı

Metin yapısı öğretiminin, "Metin Yapısının Tanıtımı" aşaması bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretiminde kısaca, öğrenciye okuduğunu anlamanın önemi belirtilmiş, okuduğu bir metni anlamak için o metnin hangi sıralamaya göre yazıldığının önemi, yani metin yapısının anlama becerisi için önemi anlatılmıştır. Öğrenciye çalışmalar sırasında tanımsal metinleri anlama üzerinde çalışılacağı belirtilerek, tanımsal tür metnin tanımı yapılmıştır. Öğrenciye üzerinde çalışılacak olan hayvanları tanıtmak amacıyla tanımsal türde hazırlanan "Tanımsal Tür Metin Yapısı" tanıtılmıştır. Metin yapısının tanıtımında "Metin Yapısı Şematik Düzenleyici" (Ek 17) kullanılmıştır. Metin yapısında yer alan altı bölüm ve her bir bölümde yer alan alt bölümler yapıdaki sıralamasına uygun olarak tek tek öğrenciye tanıtılmıştır. Metin yapısının tanıtımı yapılırken, yapıda yer alan altı bölüm ve bu bölümlerde yer alan alt bölümlerin neler olabileceği, bu bölümler ve alt bölümlerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bir metinde nasıl yer alacağına ilişkin bilgiler ifade edilmiş ve öğrenciyle birlikte bölümler ve alt bölümler üzerine tartışılmıştır.

#### 3.4.4.3.1.2 Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması

Yapıya uygun metinlerin okunarak yapı ile karşılaştırılması öğretimi iki metinle iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğrenci ile birlikte metin yapısına uygun olarak hazırlanmış metinler okunarak metin yapısı ile karşılaştırılmıştır. Öğretimde kısaca, metin yapısına uygun olarak yazılmış bir hayvanı tanıtan metin paragraf paragraf yüksek sesle okunmuş ve metnin metin yapısı unsurlarına uygunluğu öğrenci ile tartışılmıştır. Metin yapısında yer alan bölümler ve bölümlerin alt bölümleri metinde bulunarak altı çizilmiş, metin yapısı ile uygunluğu tartışılarak metin ile yapı karşılaştırılmıştır.

Öğretimin başında metin yapısında yer alan tüm bölümler ve bölümlerde yer alan alt bölümlerin neler olduğu tekrar edilmiş, ardından yapıya uygun olarak hazırlanan metin öğrenciye bir kez sessiz okutulmuştur. Öğrencinin metni okumayı tamamlamasının ardından, öğrencinin de takip etmesi sağlanarak metin paragraf

paragraf yüksek sesle okunmuştur. Metin okunurken yüksek sesle düşünme yöntemi kullanılarak okunan her paragraf üzerine konuşulmuş ve paragraf metin yapısı ile karşılaştırılmıştır. Metin yapısına uygun olarak paragrafta yer alan bilgi birimlerinin neler olduğunu belirterek, yapı ile metnin uygunluğu öğrenci ile tartışılmıştır. Paragraf okunduktan sonra yapıda var olan bölüm ve bu bölümlere ait bilgi birimlerini anlatan sözcük ve cümlelerin altı çizilmiştir. Okunan paragrafın metin yapısındaki hangi bölüme ait olduğu belirtilmiş ve metin yapısında o bölümün yanına metinde var olduğuna dair bir çek atılmıştır. Daha sonra paragrafın metin yapısında hangi bölümle ilgili olduğu belirtilmiş ve paragrafın üzerine o bölümün adını yazılmıştır. Metinde yer alan tüm paragraflar tek tek okunarak metin yapısının unsurlarının metin içinde belirlenmesinin ardından, metin yapısı ile metin tekrar bütünsel olarak karşılaştırılmıştır. Tüm metnin okunarak, metin yapısıyla karşılaştırılmasının tamamlanmasının ardından öğretim sonlandırılmıştır.

#### 3.4.4.3.1.3 Metinlerin Değerlendirilmesi

Metinlerin değerlendirmesi aşamasında öğrenciden, metin yapısında yer alan bölümlerinin metinde mevcut olup olmadığını, bölümlerin metin yapısına uygun şekilde sıralanıp sıralanmadığını ve metinlerin metin yapısına uygun olup olmadığını belirlemesi istenmiştir. Öğrenciden önce verilen metni bir kez sessiz, bir kez de sesli okuması, her paragraftaki yapıya uygun bilgi birimlerinin altını çizmesi ve her paragrafın metin yapısındaki hangi bölümü ifade ettiğini bularak o paragrafın üzerine bölümün adını yazması istenmiştir.

Metinlerin değerlendirilmesi aşamasında öğrencinin verilen metni okuyarak, her paragraftaki yapıya uygun bilgi birimlerinin altını çizmesi ve metinde yer alan her paragrafın üzerine metin yapısındaki hangi bölümü ifade ettiğini yazması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin ölçütü karşılayan performansı göstermesinin ardından strateji öğretiminin model olma aşamasına geçilmiştir. Öğrencinin ölçütü karşılayamaması halinde ise aynı oturumda "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması" aşamasının öğretimine tekrar dönülmesi ve daha sonra farklı oturumlarda farklı metinlerle ölçüt karşılanıncaya kadar "Metinlerin Değerlendirilmesi"

sürecine yer verilmesi planlanmıştır. Çalışmada yer alan tüm öğrenciler metinlerin değerlendirmesi aşamasının ilk oturumunda ölçütü karşıladığından, tekrar "Metinlerin Değerlendirilmesi" sürecine yer verilmemiş ve bir sonraki oturumda strateji öğretiminin model olma aşamasına geçilmiştir.

#### 3.4.4.3.2. Model Olma Öğretim Süreci

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşağıda belirtilen stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Bu stratejilerin uygulanmasına yönelik öğrencilere doğrudan model olunmuştur. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşağıda belirtilen tüm stratejilerin model olma öğretim süreçlerinin öğretim planları Ek 22'de verilmiştir.

Tüm stratejilerin öğretiminde etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş, yüksek sesle düşünme kullanılarak öğrenciye model olunmuş ve öğrenciyle beraber beyin fırtınası yapılmıştır. Tüm okuduğunu anlama stratejileri bir bütünlük içinde öğretilmiştir. Her bir strateji öğretiminin başında ve sonunda metni anlamak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında o ana kadar neler yapıldığı (hangi stratejilerin kullanıldığı) sırasıyla tekrar edilmiş ve öğrencinin de tekrar etmesi sağlanmıştır. Böylece, kümülatif tekrarlar yapılmıştır. Örneğin, Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin son stratejisi olan "Yazarak Metni Özetleme Stratejisi" öğretiminin sonunda öğrenciye "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik, yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik, bunun için önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir "Tahmin Şeması" yaptık. Sonra metni bir kez sessiz okuduk. Daha sonra metni sesli okuduk, okurken önemli yerlerin altını çizdik ve anladıklarımızı yazarak bir "Anlam Şeması" yaptık. Okumamız bittikten sonra Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırdık. Sonra da Anlam Şema'sına bakarak metnin özetini yazdık" şeklinde tüm anlama çalışmaları boyunca sırayla neler yapıldığı söylenmiş ve öğrencinin de bu süreci tekrar

etmesi sağlanmıştır. Ayrıca tüm stratejilerin model olma aşamalarında öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilmiş ve gereksinim duydukça öğrenciye dönütler verilmiştir.

#### 3.4.4.3.2.1 Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri

**a. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Öğretimi**

Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme stratejilerinin öğretiminde "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" kullanılmıştır (Ek 23). Çalışma kağıdında bulunan üç adet sorunun cevaplandırılmasında öğrenciye yüksek sesle düşünerek model olunmuş, öğrenciyle tartışılarak sorular cevaplandırılmış, cevaplar çalışma kağıdına yazılmış ve okuma öncesinde okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme stratejilerinin uygulamasına model olunmuştur. Öğrencinin de kendi çalışma kağıdındaki soruları cevaplandırarak okuma amacını belirlemesi sağlanmıştır. Öğrencinin okuma amacını belirlemesinin ardından "Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Öğretimi" tamamlanmış ve Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme" stratejilerinin öğretimine geçilmiştir.

**b. Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme ve Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Öğretimi**

Bu stratejinin öğretiminde konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme stratejilerinin uygulanma sürecinin tamamına model olunmuştur. Öğretim sürecinde öğrenciyle birlikte beyin fırtınası yapılmış ve etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Bu stratejinin öğretiminde; "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim" çalışma kağıdı kullanılmıştır (Ek 24). Öğretimin bu aşamasında, çalışma kağıdında yer alan soruların cevaplandırılmasında yani metnin başlığının

belirlenmesinde, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunun belirlenmesinde ve metinde tanıtılan hayvanla ilgili bilinenler ile ilgili öğrenciye yüksek sesle düşünerek model olunmuş, öğrencinin de öğretim sürecine katılması sağlanarak sorular cevaplandırılmış ve çalışma kağıdı doldurulması sürecine model olunmuştur. Ardından öğrencinin kendi çalışma kağıdındaki soruları cevaplandırması ve metinde olabileceklere ilişkin yapılan tahminlerini yazması istenmiştir. Bunun ardından Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisi'nin öğretimine geçilmiştir.

**c. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin öğretiminde, öğrenciye metinde tanıtılan hayvanla ilgili olarak tahmin edilen fikirleri metin yapısına uygun olarak nasıl gruplandırabileceğine yönelik model olunmuştur. Bu fikirlerin gruplandırılmasında, öğretim sırasında çizilerek oluşturulan "Tahmin Şeması" kullanılmıştır (Ek 25). Bu süreçte öğrenci ile birlikte tartışarak tahmin edilen fikirler tek tek şemada gruplandırılmış ve gruplanan fikirlere şemada metin yapısında da bulunan bölüm isimleri verilmiştir. Sonrasında öğrencinin de bir "Tahmin Şeması" yaparak, metinde tanıtılan hayvanla ilgili olarak yaptığı tahminleri kendi Tahmin Şeması'nda gruplandırması istenmiştir. Öğrencinin kendi tahminlerini gruplandırarak Tahmin Şeması'nı oluşturmasının ardından okuma öncesi tüm stratejilerin öğretimi tamamlanmış ve okuma sırası stratejilerin öğretimine geçilmiştir.

### 3.4.4.3.2.2 Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri

**a. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin öğretiminde, metin yüksek sesle paragraf paragraf okunarak önemli bilgi birimlerinin belirlenmesi ve bu bilgilerin yazılarak bir grafik

düzenleyicinin oluşturulması sürecine model olunmuştur. Öğretim sırasında model olunurken yine yüksek sesle düşünme kullanılmış, öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş ve öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımı sağlanmıştır.

Bu stratejinin öğretiminde metin öğrenciye bir kez sessiz okutulmuştur. Daha sonra metin paragraf paragraf sesli olarak okunmuş ve okunan paragrafta yer alan bilgi birimlerinin hangisinin önemli olduğu, neden önemli olduğu üzerine öğrenci ile birlikte tartışılmıştır. Bu stratejinin öğretim sürecinde önemli bilgi birimlerinin belirlenmesi, "Anlam Şeması" olarak isimlendirilen grafik düzenleyicinin oluşturulması, metindeki önemli bilgilerin bu grafik düzenleyiciye yazılması ile ilgili olarak öğrenciye model olunmuştur. Model olunarak oluşturulan anlam şeması Ek 26'dadır. Metinde yer alan önemli bilgilerin altını çizme ve Anlam Şeması'na yerleştirme sürecine model olunmasının ardından öğrencinin de ilgili paragrafı yüksek sesle okuyarak önemli bilgi birimlerinin altını çizmesi ve bu bilgi birimlerini kendi oluşturduğu Anlam Şeması'na yerleştirmesi istenmiştir. Öğrencinin metindeki önemli bilgi birimlerini belirlemesi ve bunları Anlam Şeması'na yerleştirmesinin ardından okuma sırası stratejilerin öğretimi tamamlanmış ve okuma sonrası stratejilerin öğretimine geçilmiştir.

#### 3.4.4.3.2.3 Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri

**a. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Öğretimi**

Bu strateji, öğrencinin metinle ilgili olarak tahmin ettiği fikirlerin doğru tahminler olup olmadığını belirleyebilmesi ve yazarın kendi fikirleri dışında başka fikirlere de metninde yer verebileceğini öğrenciye göstermek amacıyla planlanmış bir stratejidir (Englert ve Mariage, 1991). Bu stratejinin öğretiminde metni okumadan önce metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerin yazıldığı Tahmin Şeması'yla, metni okurken metinde yer alan fikirlerin yazıldığı Anlam Şeması karşılaştırılması sürecine model olunmuştur. Bu stratejinin öğretiminde Tahmin Şeması ve Anlam Şeması yan

yana konmuş ve şemalardaki her bir bölüm kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Tahmin Şeması'nda yer alan fikirler tek tek okunarak Anlam Şeması'nda olup olmadığına bakılmış ve metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerin gerçekten metinde olup olmadığının belirlenme sürecine model olunmuştur. Bu süreçte yine yüksek sesle düşünmeye yer verilmiş ve öğrenci katılımının sağlanması amacıyla etkileşimsel diyaloglardan yararlanılarak stratejinin uygulanma sürecine model olunmuştur. Model olma sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenciden kendi hazırlamış olduğu Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırması istenmiştir. Öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırmasının ardından "Yazarak Metni Özetleme" stratejisinin öğretimine geçilmiştir.

**b. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Öğretimi**

Yazarak Metni Özetleme Stratejisi'nin öğretiminde ise metni okurken oluşturulan Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazma sürecine model olunmuştur. Bu süreçte öğrencinin okuduklarından anladıklarını özetlemesi için hazırlanmış olan "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı" kullanılmıştır. Anlam Şeması'na yazılmış olan bilgi birimleri yüksek sesle okunmuş ve yüksek sesle düşünerek metnin özeti yazılmıştır (Ek 27). Daha sonra öğrencinin de kendi Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazması istenmiştir. Öğrencinin metnin özetini yazmasının ardından "Yazarak Metni Özetleme Stratejisi'nin" model olma aşamasındaki öğretimi tamamlanmıştır.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin nasıl uygulanacağına dair tek tek model olunması ve öğrencinin stratejileri uygulamasının ardından öğretim tamamlanmış ve öğretimi değerlendirme sürecine yer verilmiştir. Öğretimin değerlendirmesinde, öğrenciye üzerinde çalışılan metin ile ilgili anlama soruları sorulmuş ve öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilmiştir.

#### 3.4.4.3.2.4 Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci

Öğrencilerin metni okumadan önce, metni okurken ve metni okuduktan sonra neler yapıldığını, yani Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamındaki tüm strateji basamaklarının isimlerini sırayla söylemesi model olma öğretim aşamasından rehberli uygulama aşamasına geçiş ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencinin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tüm strateji basamaklarının isimlerini sırayla söylemesinin ardından rehberli uygulamalar öğretim aşamasına geçilmiştir. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tüm stratejilerin rehberli uygulamalar öğretim süreçlerinin öğretim planları Ek 22'de verilmiştir.

Rehberli uygulamalar aşamasında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin uygulanma süreçlerinin öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi istenmiş ancak stratejilerin uygulanması sürecinde öğrencinin gereksinim duyduğu durumlarda rehber olunmuş, gerekli ipuçları ve dönütler verilmiştir. Model olma aşamasında, stratejilerin öğretiminde kullanılan üç adet çalışma kağıdı "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı (Ek 23), Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı (Ek 24) ve Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı (Ek 27 )" ve iki tane grafik düzenleyicinin "Tahmin Şeması (Ek 25) ve Anlam Şeması (Ek 26)" rehberli uygulamalar aşamasında öğrenci tarafından hazırlanması ve kullanılması sağlanmıştır.

#### 3.4.4.3.2.5 Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri

**a. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Öğretimi**

Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin rehberli uygulamalar aşamasında, metni anlama çalışmalarına başlanmadan önce, öncelikle metin öğrenciye verilerek metni

kendisinin okuyup anlayacağı, ancak takıldığı yerler olduğunda kendisine yardım edileceği söylenmiştir.

Rehberli uygulamalar aşamasında okuma öncesinde yer alan "Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin" öğretiminde öğrenciye boş kağıt verilmiş ve "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'nı" oluşturması yani okuma amacını belirlemesi istenmiştir (Öğrencinin öğretimin model olma sürecinde kullanılan çalışma kağıdında yer alan soruları ve cevaplarını yazarak oluşturduğu "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" örneği Ek 28'de sunulmuştur). Öğrencinin stratejileri uygulama sürecinde tepkisiz kalması, yanlış ya da eksik tepkide bulunması durumunda öğrenciye rehberlik edilmiştir. Öğrencinin soruları hatırlayabilmesi ve uygun cevaplar vermesini sağlayabilmek amacıyla gerekli ipuçlarına yer vererek öğrencinin okuma amaçlarını belirlemesinde öğrenciye rehberlik edilmiştir. Öğrencinin çalışma kağıdında yer alan soruları ve cevapları yazarak okuma amacını belirlemesi ve bir metni daha iyi anlamak için neler yapması gerektiğini belirleyerek yazmasının ardından "Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme ve Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme" stratejilerinin uygulamasına geçilmiştir.

**b. Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme ve Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Öğretimi**

Bu stratejilerinin rehberli uygulamalar öğretim sürecinde, öğrenciden bu stratejinin basamaklarını uygulaması ve "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nı" oluşturması beklenmiştir. Öğrenciden öğretimin model olma sürecinde kullanılan çalışma kağıdında yer alan soruları ve cevaplarını yazarak "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nı" oluşturması ve metinde olabilecek fikirleri tahmin etmesi istenmiştir (Öğrenci tarafından oluşturulan Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı örneği Ek 29'da verilmiştir). Öğrencinin stratejileri uygulama sürecinde tepkisiz kalması, yanlış ya da eksik tepkide bulunması durumunda öğrenciye rehberlik edilmiştir. Öğrencinin soruları hatırlayabilmesi ve uygun cevaplar vermesini sağlayabilmek amacıyla gerekli ipuçlarına yer vererek öğrencinin metinde olabilecek fikirleri tahmin edebilmesinde öğrenciye rehberlik edilmiştir. Öğrencinin "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nda yer alan soruları yazması, bu

soruların cevaplarını doğru yazarak metinde okuyacaklarını tahmin etmesi, yani metnin başlığının ne olduğunu okuyup yazması, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu belirlemesi, yazması ve bu hayvanla ilgili olarak metinde okuyacaklarına ilişkin tahminlerde bulunmasının ardından okuma öncesi uygulanan Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisi'nin uygulamasına geçilmiştir.

**c. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin rehberli uygulamalar öğretim sürecinde, öğrenciden bu stratejinin basamaklarını uygulaması ve metni okumadan önce bir Tahmin Şeması çizerek tahmin ettiği fikirleri şemaya yerleştirmesi istenmiştir (Öğrenci tarafından oluşturulan Tahmin Şeması örneği Ek 30'da verilmiştir). Öğrencinin Tahmin Şemasını çizememesi, yanlış ya da eksik çizmesi, Tahmin Şemasını dolduramaması, eksik doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun ismi verememesi durumunda öğrenciye rehberlik edilmiş ve gerekli dönütler verilmiştir. Öğrencinin Tahmin Şeması'nı tamamlamasının ardından okuma sırası stratejilerin uygulanmasına geçilmiştir.

### 3.4.4.3.2.6 Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri

**a. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin rehberli uygulamalar öğretim sürecinde, öğrenciden metni önce bir kez sessiz, bir kez de sesli olarak okuması, okuma sırasında metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirlemesi ve bu bilgi birimlerini bir Anlam Şeması'na yerleştirmesi istenmiştir (Öğrenci tarafından oluşturulan Anlam Şeması örneği Ek 31'de verilmiştir). Öğrencinin metni sesli olarak okurken önemli bilgi birimlerini belirleyememesi, yanlış belirlemesi, anlam şemasını çizememesi, yanlış ya da eksik çizmesi, anlam şemasını

dolduramaması, eksik ya da yanlış doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun ismi verememesi durumunda öğrenciye rehberlik edilmiş ve gerekli ipuçları verilmiştir. Öğrencinin strateji basamaklarını doğru uygulaması, yani metni okurken önemli bilgi birimlerini belirlemesi, anlam şemasını doğru çizmesi, metinde yer alan tüm bilgi birimlerini anlam şemasına yerleştirmesi, fikirleri doğru gruplandırması ve gruplandırdığı fikirlere metin yapısına uygun isim vermesinin ardından okuma sonrası stratejilerin uygulamasına geçilmiştir.

#### 3.4.4.3.2.7 Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri

**a. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin rehberli uygulamalar aşamasındaki öğretim sürecinde öğrenciden metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerin yazıldığı "Tahmin Şeması" ile metni okurken metinden çıkarılan bilgilerin yazıldığı "Anlam Şeması'nı" karşılaştırması, hangi fikirlerin doğru tahmin edilip hangilerinin edilemediğinin belirlenmesi istenmiştir. Öğrencinin Tahmin ve Anlam Şeması üzerinde karşılaştırmadığı fikirlerin olması, tahmin şemasında doğru olarak tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atarak işaret koymaması ya da Tahmin Şeması'nda yanlış tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına işaret koyması durumunda öğrenciye gerekli ipuçları verilmiş ve rehberlik edilmiştir. Öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'ndaki tüm fikirleri karşılaştırması ve doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına Tahmin Şeması üzerinde bir çek atarak işaret koymasının ardından "Yazarak Metni Özetleme" stratejisinin uygulamasına geçilmiştir.

**b. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Öğretimi**

Yazarak Metni Özetleme Stratejisi'nin öğretiminin rehberli uygulamalar aşamasında öğrenciden Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazması istenmiştir

(Öğrenci tarafından oluşturulan Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı örneği Ek 32'de verilmiştir). Öğrencinin metnin başlığını yazmaması, Anlam Şeması'nda yer alan bilgileri özetinde yazmaması ya da eksik yazması durumlarında gerekli ipuçları verilerek öğrenciye rehberlik edilmiştir. Öğrencinin metnin başlığını yazması, Anlam Şeması'ndaki bilgileri yazıp, metnin özetini yazmasının ardından "Yazarak Metni Özetleme" stratejisinin rehberli uygulamalar aşamasındaki öğretimi tamamlanmıştır.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin öğrenci tarafından uygulanmasının ardından öğretim tamamlanmış ve öğretimi değerlendirme sürecine yer verilmiştir. Öğretimin değerlendirmesinde öğrenciye üzerinde çalışılan metin ile ilgili anlama soruları sorulmuş ve öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilmiştir.

#### 3.4.4.3.3. Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci

Öğretim sürecinde, rehberli uygulamalar aşamasından bağımsız uygulamalar aşamasına geçişte öğrencinin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamında yer alan tüm okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin basamaklarını bağımsız olarak uygulaması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, strateji basamaklarının öğrenci tarafından bağımsız olarak uygulandığının belirlenmesinin ardından rehberli uygulamalar öğretim aşamasından bağımsız uygulamalar öğretim aşamasına geçilmiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında öğrenciler, stratejileri bağımsız uygulamaları konusunda cesaretlendirilmiştir. Ancak gereksinimleri olduğunda düzeltici dönütler verilmiştir. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşağıda belirtilen tüm stratejilerin bağımsız uygulamalar öğretim süreçlerinin öğretim planları Ek 22'de verilmiştir.

Öğrencinin, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamındaki okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tüm stratejileri iki metin üzerinde bağımsız olarak uygulamasının ardından öğretim sürecinin bağımsız uygulamalar aşaması tamamlanmış ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonlandırılmıştır.

#### 3.4.4.3.3.1 Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri

**a. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Öğretimi**

Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin bağımsız uygulamalar aşamasında, okuma öncesinde yer alan "Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme" stratejilerinin öğretiminde, strateji basamaklarını uygulayarak metni anlama sorumluluğu öğrenciye verilmiştir. Bu aşamada öğrenciye okuyacağı metin, çalışma kağıtları ve tahmin ve anlam şemaları yapabilmesi için de boş kağıtlar verilmiş ve metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra neler yapması gerektiğini artık bildiği, metni kendisinin okuyarak anlamaya çalışacağı belirtilmiştir. Öğretimin bu aşamasında öğrenci gereksinim duydukça düzeltici dönütler verilmiştir. Öğrencinin çalışma kağıdında yer alan soruları ve cevapları yazması, Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'nı oluşturarak okuma amacını belirlemesinin ardından öğretim sürecinin bu aşaması tamamlanmış ve "Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme ve Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme" stratejilerinin bağımsız uygulamalar aşamasındaki uygulamasına geçilmiştir.

**b. Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme ve Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Öğretimi**

Bu stratejilerinin bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde strateji basamaklarını uygulayarak metni anlama sorumluluğu yine öğrenciye verilmiştir. Öğrenci okuyacaklarını tahmin etme sürecinde "Okuyacağım metnin başlığı ne?, Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?, Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?" sorularını ve cevaplarını yazmada tepkisiz kalması, yanlış ya da eksik tepki vermesi durumunda kendisine düzeltici dönütler verilmiştir. Öğrencinin "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nda" yer alan soruları yazması, bu soruların cevaplarını doğru yazarak metinde okuyacaklarını tahmin etmesi, yani metnin başlığının ne

olduğunu okuyup yazması, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu belirlemesi, yazması ve bu hayvanla ilgili olarak metinde okuyacaklarına ilişkin tahminlerde bulunmasının ardından öğretim sürecinin bu aşaması tamamlanmış ve Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisi'nin bağımsız uygulamalar aşamasındaki uygulamasına geçilmiştir.

**c. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde strateji basamaklarını (metinde olabileceğini tahmin ettiği fikirleri gruplandırarak Tahmin Şeması oluşturmak) uygulayarak metni anlama sorumluluğu yine öğrenciye verilmiştir. Öğrencinin tahmin şemasını çizememesi, yanlış ya da eksik çizmesi, tahmin şemasını dolduramaması, eksik doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun ismi verememesi durumunda öğrenciye düzeltici dönütler verilmiştir. Öğrencinin Tahmin Şema'sını çizerek tahminlerini bu şemaya gruplandırmasının ardından öğretimin bu aşaması tamamlanmış ve okuma sırasında uygulanacak stratejilerin bağımsız uygulamalar aşamasındaki uygulamasına geçilmiştir.

### 3.4.4.3.3.2 Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri

**a. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde öğrencinin metni bir kez sessiz, bir kez de sesli olarak okuması ve öğrenciden metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirlemesi ve bu bilgi birimlerinin Anlam Şeması'na yerleştirirerek metni anlama sorumluluğu verilmiştir. Öğrencinin metni okurken önemli bilgi birimlerini belirleyememesi, yanlış belirlemesi, anlam şemasını çizememesi, yanlış ya da eksik

çizmesi, anlam şemasını dolduramaması, eksik doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun isim verememesi durumunda öğrenciye düzeltici dönütler verilmiştir. Öğrencinin metni okurken metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirlemesi, anlam şemasını doğru çizmesi, metindeki tüm bilgi birimlerini anlam şemasına yerleştirmesi, fikirleri doğru gruplandırması ve gruplandırdığı fikirlere metin yapısına uygun isim vermesinin ardından öğretimin bu aşaması tamamlanmış ve okuma sonrası stratejinin bağımsız uygulamalar aşamasındaki uygulamasına geçilmiştir.

#### 3.4.4.3.3.3 Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri

**a. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin bağımsız uygulamalar aşamasındaki öğretim sürecinde metinde olabileceğini tahmin edilen fikirlerin yazılması ile oluşturulan "Tahmin Şeması" ile metni okurken metinden çıkarılan bilgilerin yazıldığı "Anlam Şeması" nı karşılaştırarak, hangi fikirlerin doğru tahmin edilip hangilerinin edilemediğinin belirlenmesi sorumluluğu yani stratejiyi uygulama sorumluluğu yine öğrenciye verilmiştir. Bu süreçte öğrencinin tahmin ve anlam şeması üzerinde karşılaştırmadığı fikirlerin olması, tahmin şemasında doğru olarak tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atarak işaret koymaması ya da tahmin şemasında yanlış tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına işaret koyması durumunda öğrenciye gerekli düzeltici dönütler verilmiştir. Öğrencinin tahmin şeması ile anlam şemasındaki tüm fikirleri karşılaştırması ve doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına tahmin şeması üzerinde bir çek atarak işatet koymasının ardından öğretimin bu aşaması tamamlanmış ve Yazarak Metni Özetleme Stratejisi'nin bağımsız uygulamalar aşamasındaki uygulamasına geçilmiştir.

**b. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Öğretimi**

"Yazarak Metni Özetleme" stratejisinin bağımsız uygulamalar aşamasındaki öğretiminde, öğrenciden kendi oluşturduğu anlam şemasına bakarak metnin özetini yazması istenmiştir. Öğrencinin metnin başlığını yazmaması, anlam şemasında yer alan bilgileri özetinde yazmaması ya da eksik yazması durumlarında öğrenciye gerekli düzeltici dönütler verilmiştir. Öğrencinin metnin başlığını ve anlam şemasındaki bilgileri yazarak metni özetlemesinin ardından Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi tamamlanmıştır.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin öğrenci tarafından bağımsız olarak uygulanmasının ardından öğretim tamamlanmış ve öğretimi değerlendirme sürecine yer verilmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde öğrenciye üzerinde çalışılan metin ile ilgili anlama soruları sorulmuş ve öğrencinin verdiği tepkiler kayıt edilmiştir. Öğrencinin iki ayrı metni anlamak için Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan tüm stratejileri bağımsız olarak uygulamasının ardından öğretim sonlandırılmıştır.

### 3.4.5. Çok Ögeli Bilişsel Strateji Model Olma Öğretim Sürecinin Ön Uygulaması

Araştırmanın deney süreci başlamadan önce Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin uygulanması sırasında karşılaşılabilecek problemlerin neler olabileceğini belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla öğretim sürecinin model olma aşamasında bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama; okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama önkoşullarını yerine getiren, beşinci sınıf düzeyinde olan, deney sürecinde yer almayan, deney sürecinde yedek öğrenci olarak belirlenen bir kız öğrenciyle bir oturum olarak yapılmıştır. Dosyasında bulunan sağlık kurulu raporundan alınan bilgiye göre uygulanan WISC-R testinde 69 zeka puanı almıştır. Öğrenci, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencidir. Öğrenci yapılan ön uygulama sonucunda öğretimde yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin isimlerinin kısaltılarak öğrenciye öğretilmesine karar verilmiştir.

Ayrıca ön uygulama süresince Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin model olma öğretim sürecinde başka herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır ve belirlenen bu gereksinim çerçevesinde öğretim planlarına son şekli verilmiştir.

### 3.4.6. Genelleme Öğretimi

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin genelleme metinlerine uygulanması ile ilgili olarak toplam bir oturum süren bir öğretim yapılmıştır. Bu öğretimde öncelikle genelleme metinlerinin hazırlanmasında kullanılan genelleme metin yapısı öğrenciye tanıtılmıştır. Aynı oturumda coğrafi bir alan tanıtan tanımsal tür bilgi veren bir metinle Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin model olma aşamasına yer verilmiştir. Genelleme öğretim sürecinin öğretim planı Ek 33'de verilmiştir.

Genelleme metin yapısının öğretimi, Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan metin yapısı öğretiminin birinci aşaması olan "Metin Yapısının Tanıtımı" ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Genelleme metin yapısı öğretiminin bu aşamasında öğrenciye, okuduğunu anlamanın önemi belirtilmiş, o güne kadar hep hayvanları tanıtan metinleri anlama üzerine çalışıldığı, çalışmanın bundan sonraki bölümünde ise bir yer tanıtan metinleri okuyarak anlamayı öğreneceği belirtilmiştir. Öğrenciye coğrafi bir alan tanıtmak amacıyla tanımsal türde hazırlanan "Genelleme Metinleri Tanımsal Tür Metin Yapısı" tanıtılmıştır. Metin yapısının tanıtımında "Genelleme Metinleri Metin Yapısı Şematik Düzenleyici" (Ek 34) kullanılmıştır. Metin yapısında yer alan altı bölüm ve her bir bölümde yer alan alt bölümler yapıdaki sıralamasına uygun olarak tek tek öğrenciye tanıtılmıştır. Metin yapısının tanıtımı yapılırken yapıda yer alan altı bölüm ve bu bölümlerde yer alan alt bölümlerin neler olduğu bu bölümler ve alt bölümlerin yer tanıtan tanımsal türde bir metinde nasıl yer alacağına ilişkin bilgiler yüksek sesle düşünülmüş ve öğrenciyle birlikte bölümler ve alt bölümler üzerine tartışılmıştır.

Genelleme öğretiminde, genelleme metinlerinin metin yapısının tanıtımından sonra Öğretimde Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim'inde yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası okuduğunu anlama stratejilerinin coğrafi bir

alanı tanıtan bir metni anlamak için nasıl uygulanması gerektiğine model olunmuştur. Öğretim sürecinde Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi stratejiler olan "Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme" ve "Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejileri" ile okuma sırası stratejisi olan "Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme" ve okuma sonrası strateji olan "Metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma" stratejilerinin uygulanma sürecine model olunmuştur. Ancak çalışmada Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan okuma öncesi stratejilerin ilki olan "Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme" stratejisi ve okuma sonrasında yer alan "Yazarak metni özetleme" stratejilerinin uygulanmasına bu stratejilerin genelleme metni ile ilgili özel bir bilgi gerektirmemesi nedeniyle öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi istenmiş ve bu stratejilerin uygulanmasına model olunmamıştır. Bu stratejilerin öğrenci tarafından uygulanması sırasında öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilmiş ve öğrenci gereksinim duydukça gerekli düzeltmeler yapılarak düzeltici dönütler verilmiştir.

### 3.5. Uygulama Ortamı

Deney sürecinde her öğrenci ile birebir çalışılmıştır. Uygulama ortamı Özel Su Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Yerleşim Planı'nda Bireysel Eğitim Odası olarak geçen ve kurumda da bu amaçla kullanılan bir odadır. Uygulama ortamı olarak kullanılan bu oda 9.18 $m^2$'dir. Uygulama ortamında bir dolap, bir masa ve iki sandalye bulunmaktadır. Uygulama ortamı deney süreci boyunca öğrenci ile birebir çalışılacak şekilde yapılandırılmıştır. Deney sürecinde, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliğinin hesaplanması amacıyla ortamda kamera bulundurulmuştur.

## 3.6. Deney Süreci

Deney sürecine katılan öğrencilerin aileleri ile görüşülerek yapılacak çalışma ile ilgili genel bir bilgi verilmiş ve ailelerden izin alınmış ve çocuklarını çok rahatsız olmadıkları sürece çalışma sonuna kadar devamlı olarak okula göndermeleri istenmiştir.

Deney süreci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney sürecinde her öğrenci ile haftada üç iş günü belirlenen saatlerde birebir çalışılmıştır. Öğrencilerin çalışma günleri ve saatleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Deneklerin Çalışma Günleri ve Çalışmaya Başlama Saatleri

| | **Metin Yapısı Öğretimi** | | | **Model Olma** | | | **Rehberli Uygulama** | | | **Bağımsız Uygulama** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Denek | P.tesi | Salı | Cuma | P.tesi | Salı | Cuma | P.tesi | Salı | Cuma | P.tesi | Salı | Cuma |
| | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 |
| 2. Denek | P.tesi | Çarş. | Cuma | P.tesi | Çarş. | Cuma | P.tesi | Çarş. | Cuma | P.tesi | Çarş. | Cuma |
| | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 |
| 3. Denek | P.tesi | Çarş. | Cuma | P.tesi | Çarş. | Cuma | P.tesi | Çarş. | Cuma | P.tesi | Çarş. | Cuma |
| | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 13:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 | 14:30 |

Çalışmada her bir oturum bir günde ve öğretim bitinceye kadar sürmüştür. Oturumlar 45 dakika olarak sürdürülmüş ve oturumlar arasında 15 dakika ara verilmiştir. Araştırmada bütün öğrencilerle 11'er iş günü çalışılmıştır. Çalışma toplam altı ayda tamamlanmıştır. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sürecinde metin yapısı öğretiminin, metin yapısının tanıtımı aşaması 22 ile 24 dakika, yapıya uygun metinlerin okunarak yapı ile karşılaştırılması 33 ile 47 dakika, metinlerin değerlendirilmesi aşaması 18 ile 20 dakika sürmüştür. Ayrıca model olma oturumları 2 saat 9 dakika ile 2 saat 43 dakika arasında, rehberli uygulamalar oturumları 2 saat ile 1 saat 13 dakika arasında, bağımsız uygulamalar oturumları 1 saat 37 dakika ile 1 saat 10 dakika arasında sürmüştür. Birinci öğrenci için toplam öğretim süresi 15 saat 57 dakika, ikinci öğrenci için 14 saat 30 dakika, üçüncü öğrenci için 14 saat 25 dakika sürmüştür.

Deney sürecinde öğrencilere göre uygulanan öğretim oturumu sayısı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deneklere Uygulanan Öğretim Oturumu Sayısı

| Öğretim Aşamaları | 1. Denek | | 2. Denek | | 3. Denek | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Metin Sayısı | Oturum Sayısı | Metin Sayısı | Oturum Sayısı | Metin Sayısı | Oturum Sayısı |
| **Metin Yapısı Öğretimi** | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| **Model Olma** | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Rehberli Uygulama** | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| **Bağımsız Uygulama** | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| **Toplam** | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 |

Birinci denek için metin yapısının tanıtımı toplam 4 oturum, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretiminin model olma aşaması 2 oturum, rehberli uygulamalar aşaması 3 oturum ve bağımsız uygulamalar aşaması 2 oturum sürmüştür. İkinci denek için metin yapısının tanıtımı toplam 4 oturum, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretiminin model olma aşaması 3 oturum, rehberli uygulamalar aşaması 2 oturum ve bağımsız uygulamalar aşaması 2 oturum sürmüştür. Üçüncü denek için metin yapısının tanıtımı toplam 4 oturum, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretiminin model olma aşaması 3 oturum, rehberli uygulamalar aşaması 2 oturum ve bağımsız uygulamalar aşaması 2 oturum sürmüştür. Deney sürecinde her bir öğrenci için toplam 11'er oturum öğretim yapılmıştır.

Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'ne göre desenlenen bu araştırmada, deney süreci sekiz aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar: başlama düzeyi, genelleme başlama düzeyi, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme öğretimi, genelleme öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme izlemedir.

Deney sürecinde tüm öğretim oturumlarında farklı metinler kullanılmıştır. Deney sürecinin her bir aşamasında kullanılan metinler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Deney Sürecinin Her Bir Aşamasında Kullanılan Metinler

| | **Başlama Düzeyi** | **Metin Yapısı Öğretimi** | **Metin Yapısı Öğretim Sonu** | **Model Olma** | **Rehberli Uygulama** | **Bağımsız Uygulama** | **Öğretim Sonu** | **İzleme I** | **İzleme II** | **İzleme III** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Örümcek | Zürafa | Fok | Sincap | Ateş Böceği | Penguen | Deniz Kaplumbağası | Su Aygırı | Fil | Papağan |
| 2 | Panda | Timsah | Yılan | Yunus | Denizatı | Kirpi | Yarasa | | | |
| 3 | Papağan | Kurbağa | İpek Böceği | Arı | | | Kutup Ayısı | | | |
| 4 | Kanguru | | | | | | | | | |
| 5 | Köpek B. | | | | | | | | | |
| 6 | Devekuşu | | | | | | | | | |

Araştırmanın deney sürecinde genelleme öğretim sürecinin her bir aşamasında da farklı genelleme metinleri kullanılmıştır. Bu genelleme metinleri de Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Genelleme Öğretim Sürecinin Her Bir Aşamasında Kullanılan Genelleme Metinleri

| | **Genelleme Başlama Düzeyi** | **Genelleme Öğretim** | **Genelleme Öğretim Sonu** | **Genelleme İzleme I** | **Genelleme İzleme II** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Buzullar | Göller | Yağmur Ormanları | Okyanuslar | Akarsular |
| 2. | Kutuplar | | Bataklıklar | | |
| 3. | Göller | | | | |
| 4. | Yanardağlar | | | | |

Başlama düzeyi, genelleme başlama düzeyi, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi (metnin yapısı öğretimi, metin yapısı öğretim sonu değerlendirme, model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar öğretim aşamaları), öğretim

sonu değerlendirme, genelleme öğretimi, genelleme öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme izleme olan deney aşamalarında sırası ile aşağıdaki uygulamalara yer verilmiştir.

### 3.6.1. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırmada, öğretim öncesi başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla başlama düzeyi ve yoklama değerlendirmelerine yer verilmiştir. Sağaltım öncesi başlama düzeyinin belirlenme evresi; sağaltım öncesinde öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır. Araştırmada kararlı bir başlama düzeyi oluşana kadar en az üç kez başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasına, her denekten birer kez yoklama değerlendirmesi yapılarak başlanmıştır. Her öğrenciden birer kez yoklama verisinin alınmasının ardından birinci denekten başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Veriler kararlılık gösterinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, öğretim uygulanmıştır. Birinci deneğin öğretim sonu değerlendirmesi yapılırken ikinci deneğin başlama düzeyi verileri alınmaya başlanarak üçüncü denekten de bir yoklama değerlendirmesi alınmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarında öğrenciye “Seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız. Senin okumanı ve anlama sorularına verdiğin cevapları kameraya çekeceğim” denmiştir. Öğrenciye okuyacağı metin, bir kaç tane boş kağıt ve kalemler verilerek “Şimdi bu metni iki kez okuyacaksın. Metni önce bir kez sessiz, sonra da bir kez sesli olarak okumanı istiyorum. Okuduktan sonra sana metinle ilgili anlama soruları soracağım. Okurken metni daha iyi anlamak için bu kağıtları ve kalemleri kullanabilirsin, istersen not alabilirsin, metinde istediğin yerleri çizebilirsin, anlamak için her şeyi yapabilirsin. Bana hazır olduğunda söyle” denmiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasında metinde yer alan bilgi birimleri ile ilgili 13 soru, metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik üç soru öğrencilere sırayla ve sözel olarak sorulmuştur. Öğrencilerin metni okuma süreci, sorulan sorular ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar kamerayla kayıt edilmiştir.

### 3.6.2. Genelleme Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Genelleme başlama düzeyi verileri, başlama süreci verileri ile aynı şekilde toplanmıştır. Başlama düzeyinde birinci öğrenciden üç, ikinci öğrenciden üç, üçüncü öğrenciden dört genelleme yoklaması alınmıştır.

### 3.6.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin Uygulanması

Birinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde bu deneğe hayvanları tanıtan tanımsal tür bilgi veren metni anlama becerisini kazandırabilmek amacıyla geliştirilen Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı'nın bazı özellikleri (öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olarak uygulanması) dikkate alınarak uyarlanan Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi ile yapılmıştır. Öğretim deneklerin okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasında bağımsızlığa ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarında uygulanmıştır. Aşağıda uygulama aşamaları açıklanmıştır.

#### 3.6.3.1. Metin Yapısı Öğretimi

Birinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde Metin yapısı öğretimi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; "Metin Yapısının Tanıtımı", ikinci aşama "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması", üçüncü aşama ise; "Metinlerin Değerlendirilmesi" aşamasıdır. Metin Yapısının Tanıtımı bir oturum, Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması iki oturum, Metinlerin Değerlendirilmesi aşaması bir oturum sürdürülmüştür.

#### 3.6.3.2. Metin Yapısı Öğretim Sonu Değerlendirme

Metin yapısı öğretim sonu değerlendirmesi, metin yapısı öğretimi tamamlandıktan sonra en az üç oturum, aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır.

#### 3.6.3.3. Model Olma Öğretim Süreci

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretim sürecinde model olma aşamasında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulanan okuduğunu anlama stratejilerinin nasıl uygulandığı yüksek sesle düşünme kullanılarak ve stratejiler uygulanarak model olunmuştur. Her oturumdan sonra değerlendirme yapılmıştır.

#### 3.6.3.4. Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci

Rehberli uygulamalar aşamasında stratejilerin kullanımında öğrenciye rehber olunmuş ve dönütler verilmiştir. Her oturumdan sonra değerlendirme yapılmıştır.

#### 3.6.3.5. Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci

Bağımsız uygulamalarda öğrenciden bağımsız olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası okuduğunu anlama stratejilerini uygulamaları istenmiştir. Her oturumdan sonra değerlendirme yapılmıştır.

Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarından birinden diğerine geçiş için ölçüt konmuştur. Öğrenciler belirlenen ölçütü gerçekleştirdiğinde bir aşamadan diğerine geçilmiştir.

### 3.6.4. Öğretim Sonu Değerlendirme

Öğretim sonu değerlendirme öğretim tamamlandıktan sonra en az üç oturum aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır. Birinci deneğin, okuduğunu anlama performansının başlama düzeyi verilerine göre en az iki buçuk kat arttığında, ikinci deneğin başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. Aynı süreç ikinci ve üçüncü denek içinde uygulanmıştır.

### 3.6.5. Genelleme Öğretimi

Genelleme amaçlı hazırlanan coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal metinleri öğrencilerin okuyup anlamalarını ölçmeden önce Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin genelleme metinlerine uygulanması ile ilgili olarak toplam bir oturum süren bir öğretim yapılmıştır. Bu öğretimde öncelikle genelleme metinlerinin hazırlanmasında kullanılan genelleme metin yapısı öğrenciye tanıtılmış ve aynı oturumda coğrafi bir alan tanıtan tanımsal tür bilgi veren bir metinle Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin model olma aşamasına yer verilmiştir.

### 3.6.6. Genelleme Öğretim Sonu Değerlendirme

Bu aşamada, öğrencilerin Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretim sürecinde yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin uygulanma sürecinin öğretimi yapılan hayvanları tanıtan tanımsal metin dışında coğrafi alan tanıtan tanımsal metinleri de anlamalarında etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Genelleme öğretim sonu verileri, başlama düzeyi verileri ile aynı şekilde toplanmıştır. Öğretim sonunda birinci öğrenciden iki, ikinci öğrenciden iki, üçüncü öğrenciden yine iki genelleme öğretim sonu verisi toplanmıştır.

### 3.6.7. İzleme

Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın bazı özellikleri (öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olarak uygulanması) dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin tamamlanmasının ardından 3 ile 12 hafta arasında, öğrencilerin kazandıkları okuduğunu anlama becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla izleme değerlendirmesi yapılmıştır. Bu süreç aynı başlama düzeyinin değerlendirmesi gibi uygulanmıştır. Her öğrenciden üçer kez izleme yoklaması alınmıştır.

### 3.6.8. Genelleme İzleme

Bu aşamada okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın bazı özellikleri (öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olarak uygulanması) dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin tamamlanmasının ardından öğrencilerin tanımsal metin dışında coğrafi alan tanıtan tanımsal metinleri anlama becerilerini 2 ile 8 hafta arasında sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla genelleme izleme değerlendirmesi yapılmıştır. Bu süreç aynı başlama düzeyi değerlendirmesi gibi uygulanmıştır. Her öğrenciden ikişer kez genelleme izleme yoklaması alınmıştır.

## 3.7. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi amacı ile okuduğunu anlama soruları öğretim öncesi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu ve öğretim sonu izleme değerlendirmelerinde öğrenciye sorulmuştur. Değerlendirme süreçleri kameraya alınmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenci isterse kamerayı incelemesine izin verilmiştir. Daha sonra öğrencinin önüne okuyacağı metin koyulmuş ve "Şimdi metni iki kez okuyacaksın. Metni önce bir kez sessiz, sonra da bir kez sesli olarak okumanı istiyorum. Okuduktan sonra sana metinle ilgili anlama soruları soracağım. Okurken metni daha iyi anlamak için bu kağıtları ve kalemleri kullanabilirsin, istersen not alabilirsin, metinde istediğin

yerleri çizebilirsin, anlamak için her şeyi yapabilirsin. Bana hazır olduğunda söyle" denmiştir ve öğrenciye okurken kullanabilmesi için bir kaç adet boş kağıt verilmiştir. Öğrencinin sessiz okumasını tamamlamasının ardından, metni sesli olarak okumaya başlaması istenmiştir. Öğrenci metni sesli okurken yanlış okuduğu sözcükler olursa öğrenciden yanlış okuduğu sözcüğü tekrar okuması istenmiş ve öğrencinin doğru okuması sağlanmıştır. Değerlendirme için öğrencinin metni okuması, anlama çalışmaları yapması ve soruların sorulmasına hazır olduğunu belirtmesi beklenmiştir. Öğrencinin okumasını bitirmesi ve hazır olduğunu belirtmesinin ardından öğrenciye çok güzel okuduğu ve metni anlamaya çalıştığı için teşekkür edilmiş ve "Şimdi ben sana okuduğun bu metinle ilgili bazı sorular soracağım. Verdiğin cevapları yazacağım. Soruları dikkatle dinle ve ben söyle dediğimde söyle" denmiştir. Öğrenciye "Şimdi sorularımı sormaya başlıyorum beni dikkatli dinle" denmiş ve sorular sırasıyla öğrenciye sorulmuştur. Öğrencinin doğru veya yanlış cevabına hiçbir tepki verilmemiştir. Öğrenciye soru sorulduğunda 15 saniye beklenmiştir. Bu süre içinde öğrenci tepkisiz kalırsa soru bir kez daha tekrar edilmiş ve tekrar 15 saniye beklenmiştir. Öğrenci iki veya üç cevabı olan soruya sadece bir doğru cevabı söyleyerek tepki verirse, öğrencinin cevaplamaya devam etmesi için "Başka, başka ne yer, metinde .....'nın başka hangi organı tanıtılmış?" gibi soruları yöneltilmiştir. Öğrencinin soruyu cevaplaması için 6-7 saniye beklenmiştir. Cevaplamaya devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek "Ben …. ? diye sorduğumda sen … dedin. Başka?" denilerek tekrar 6-7 saniye beklenmiştir. Öğrenci cevaplamaya devam etmezse diğer soruya geçilmiştir. Öğrencinin cevapları okuduğunu anlama kayıt çizelgesine yazılmıştır. Çalışmanın sonunda "Aferin sen, ben oku dediğimde okudun, sorduğum soruları cevapladın bunun için bunu kazandın" denilerek öğrenciye ödülü verilmiştir. Oturum sonunda öğrencinin verdiği cevaplar videodan izlenerek kayıt çizelgesinden kontrol edilmiştir.

Veriler toplanırken okuduğunu anlama kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Öğrencinin soruya tepki vermemesi, eksik ya da yanlış tepki vermesi durumunda kayıt çizelgesindeki ilgili bölüme "Hayır" sütununa "+" işareti konmuştur. Öğrenci soruyu metinde yazılı olduğu gibi cevapladığında veya kendi cümleleri ile aynı anlamı içerecek şekilde cevap verdiğinde kayıt çizelgesindeki ilgili bölüme "Evet" sütununa "+" işareti konmuştur. Ayrıca öğrencinin cevapları kayıt çizelgesinin açıklama bölümüne yazılmıştır.

### 3.7.1. Verilerin Puanlanması

Verilerin puanlandırılması amacı ile kayıt çizelgesinde öğrencinin verdiği cevaplar puanlandırılmıştır. Öğrencinin soruya metinde yazdığı gibi cevap vermesi, kendi cümleleriyle aynı anlamı içerecek şekilde cevaplar vermesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Öğrenci üç cevabı olan sorudan iki doğru cevabı söyleyerek tepki verirse doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin soruyu sorunun cevabı olmayan metnin başka bir bölümüyle ilgili şeyler söylemesi, metin ile ilgisi olmayan cevaplar vermesi veya soru sorulduğunda metnin tamamını anlatması yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin iki cevaplı sorudan birini cevaplayıp diğerini cevaplayamaması, üç cevaplı sorudan birini cevaplayıp ikisini cevaplayamaması yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Yani çok maddeli olan sorulardan öğrenci %66'sını veya daha fazlasını söyleyerek cevap vermesi durumunda cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir. %66'dan daha azına cevap verdiklerinde ise cevaplar yanlış olarak kabul edilmiştir. Öğrenci soruya tepkisiz kalırsa soru ikinci kez yöneltilmiştir. Öğrencinin soruya ikinci kere de tepki vermemesi yanlış tepki olarak kayıt edilmiştir. Yanlış cevaplar için kayıt çizelgesinin "Hayır" sütununa "+" işareti konmuştur. Veriler puanlandıktan sonra öğrencinin doğru cevapları sayılarak grafiğe işaretlenmiştir.

### 3.7.2. Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni" kullanılarak veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada; verilerin analizinde, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olarak uygulanması özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarına ve anlamalarını sürdürmelerinde etkili olup olmadığının belirlenmesinde çizgi grafiği kullanılmıştır. Bu grafiğin yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise öğrencilerin doğru

cevapladıkları soru sayısı gösterilmiştir. Veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi öğretim sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Arttırılmak istenen bir davranış olduğu için düzeyin başlama düzeyine göre yükselmesi beklenmiştir. Veriler başlama düzeyine göre düzey olarak yüksekse ve öğretim sonunda öğrenciler önceden konulan ölçüt düzeye ulaşmışlarsa öğretimin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca strateji öğretimi yapılmadan önce deneklerin başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyinde yükselmenin olmaması, deney kontrolünün sağlandığını göstermiş, öğretim sonu olan değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

## 3.8. Güvenirliklerin Hesaplanması

### 3.8.1. Uygulama Güvenirliği

Araştırmada Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi için Uygulama Güvenirliği hesaplanmıştır. Bu amaçla Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan metin yapısı öğretimi, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tüm stratejilerin model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarının öğretim süreçlerinde yer alan basamaklar bir kontrol listesi haline getirilmiş ve bir "Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" oluşturulmuştur (Ek 35). Bu form temel olarak a) Öğretime Hazırlık, b) Stratejilerin uygulanması, b) Yönergelerin verilmesi ve d) Dönüt ve düzeltmeler aşamalarını içermektedir.

Uygulayıcının uygulama sırasında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim Sürecini güvenilir biçimde uygulayıp uygulanmadığını ve yukarıda belirtilen basamakların planlandığı şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek amacıyla tüm oturumlar ve değerlendirme süreçleri kamera ile kayıt edilmiştir. Özel eğitim öğretmeni olan bir gözlemciye "Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" verilerek, öğretim süreçlerinin yer aldığı kamera kayıtları izletilmiştir. Her denekten rastgele almak koşuluyla, her bir öğretim aşamasından (metin yapısının öğretimi, model

olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama ve genelleme metin yapısı öğretimi-genelleme metinleri model olma) en az birer tane örnek alınmıştır. Her bir denek için kayıtların en az %33.33'ü gözlemciye izletilmiştir.

Uygulama güvenirliği, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır. Buna göre bu araştırmada birinci öğrenci için metin yapısı öğretimi oturumlarının %75'i gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Model olma aşamasındaki öğretim oturumlarının %50'si gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %98.18 bulunmuştur. Rehberli Uygulamalar aşamasındaki öğretim oturumlarının %33.33'ü gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Bağımsız Uygulamalar aşamasındaki öğretim oturumlarının %50'si gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Genelleme metinleri metin yapısı öğretimi ve genelleme metinleri model olma aşamasındaki oturumların %100'ü gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

Araştırmada ikinci öğrenci için metin yapısı öğretimi oturumlarının %75'i gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Model olma aşamasındaki öğretim oturumlarının %33.33'ü gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Rehberli Uygulamalar aşamasındaki öğretim oturumlarının %50'si gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Bağımsız Uygulamalar aşamasındaki öğretim oturumlarının %50'si gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Genelleme metinleri metin yapısı öğretimi ve genelleme metinleri model olma aşamasındaki oturumların %100'ü gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

Araştırmada üçüncü öğrenci için metin yapısı öğretimi oturumlarının %75'i gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Model olma aşamasındaki öğretim oturumlarının %33.33'ü gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Rehberli Uygulamalar aşamasındaki öğretim oturumlarının %50'si gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Bağımsız Uygulamalar aşamasındaki öğretim oturumlarının %50'si gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Genelleme metinleri

metin yapısı öğretimi ve genelleme metinleri model olma aşamasındaki oturumların %100'ü gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

Araştırmada öğretim süreçlerinin uygulama güvenirliğinin yanı sıra başlama düzeyi, metin yapısı öğretim sonu, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu ve izleme süreçlerinde yapılan tüm değerlendirmelerinin uygulama güvenirliği de hesaplanmıştır. Bu amaçla değerlendirme süreçlerinde izlenen basamaklar yazılarak bir "Değerlendirme Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" oluşturulmuştur (Ek 36). Özel eğitim öğretmeni olan bir gözlemciye "Değerlendirme Uygulama Güvenirliği Formu" verilerek değerlendirme süreçlerinin yer aldığı kamera kayıtları izletilmiştir. Değerlendirme uygulama güvenirliği, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır. Buna göre, gözlemciye birinci denekten rastgele almak üzere değerlendirme deney koşullarının %47'si izletilmiş ve değerlendirme uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İkinci deneğin değerlendirme deney koşullarının %47'si izletilmiş ve değerlendirme uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Üçüncü deneğin değerlendirme deney koşullarının %48'i izletilmiş ve değerlendirme uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

### 3.8.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada toplanan verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla Gözlemciler Arası Güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bunun için "Gözlemci Güvenirliği Formu" geliştirilmiştir (Ek 37). Gözlemci Güvenirliği Formu; metnin başlığı, sorular, doğru cevaplar ve gözlemci kaydının yazılacağı Evet – Hayır bölümlerinden oluşmaktadır.

Biri özel eğitim öğretmeni, diğeri çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı olan iki gözlemciye her deneğin başlama düzeyi, metin yapısı öğretim sonu, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, öğretim sonu, izleme, genelleme metinleri başlama düzeyi, genelleme metinleri öğretim sonu ve genelleme metinleri izleme aşamalarından en az birer tane örnek alınmış ve her bir denek için kayıtların en az %33.33'ü izletilmiştir. Gözlemcilere verilerin puanlandırılmasında belirtilen puanlama kriterler anlatılmıştır ve bu kriterlere göre kamera kayıtlarını izlemeleri ve öğrencilerin

cevaplarını yanlış veya doğru olarak değerlendirerek, Gözlemci Güvenirliği Formu'nu Evet ve Hayır sütunlarını işaretleyerek doldurmaları istenmiştir.

Gözlemciler formları doldurduktan sonra, okuduğunu anlama kayıt çizelgelerine bakılarak gözlemciler ile uyuşan cevapların yüzdesi hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik birden fazla gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlik her bir metin için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre birinci denek için başlama düzeyi, metin yapısı öğretim sonu, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, öğretim sonu, izleme, genelleme metinleri başlama düzeyi, genelleme metinleri öğretim sonu ve genelleme metinleri izleme aşamalarının kayıtlarının ortalama %38.46'sı izletilmiştir ve gözlemciler arası güvenirlik ortalama %96 - %100 arasında bulunmuştur.

İkinci denek için başlama düzeyi, metin yapısı öğretim sonu, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, öğretim sonu, izleme, genelleme metinleri başlama düzeyi, genelleme metinleri öğretim sonu ve genelleme metinleri izleme aşamalarının kayıtlarının ortalama %38.46'sı izletilmiştir ve gözlemciler arası güvenirlik %100 bulunmuştur.

Üçüncü denek için başlama düzeyi, metin yapısı öğretim sonu, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, öğretim sonu, izleme, genelleme metinleri başlama düzeyi, genelleme metinleri öğretim sonu ve genelleme metinleri izleme aşamalarının kayıtlarının ortalama %40'ı izletilmiştir ve gözlemciler arası güvenirlik %97.67 - %100 arasında bulunmuştur.

# BÖLÜM 4

# BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genellemelerine etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

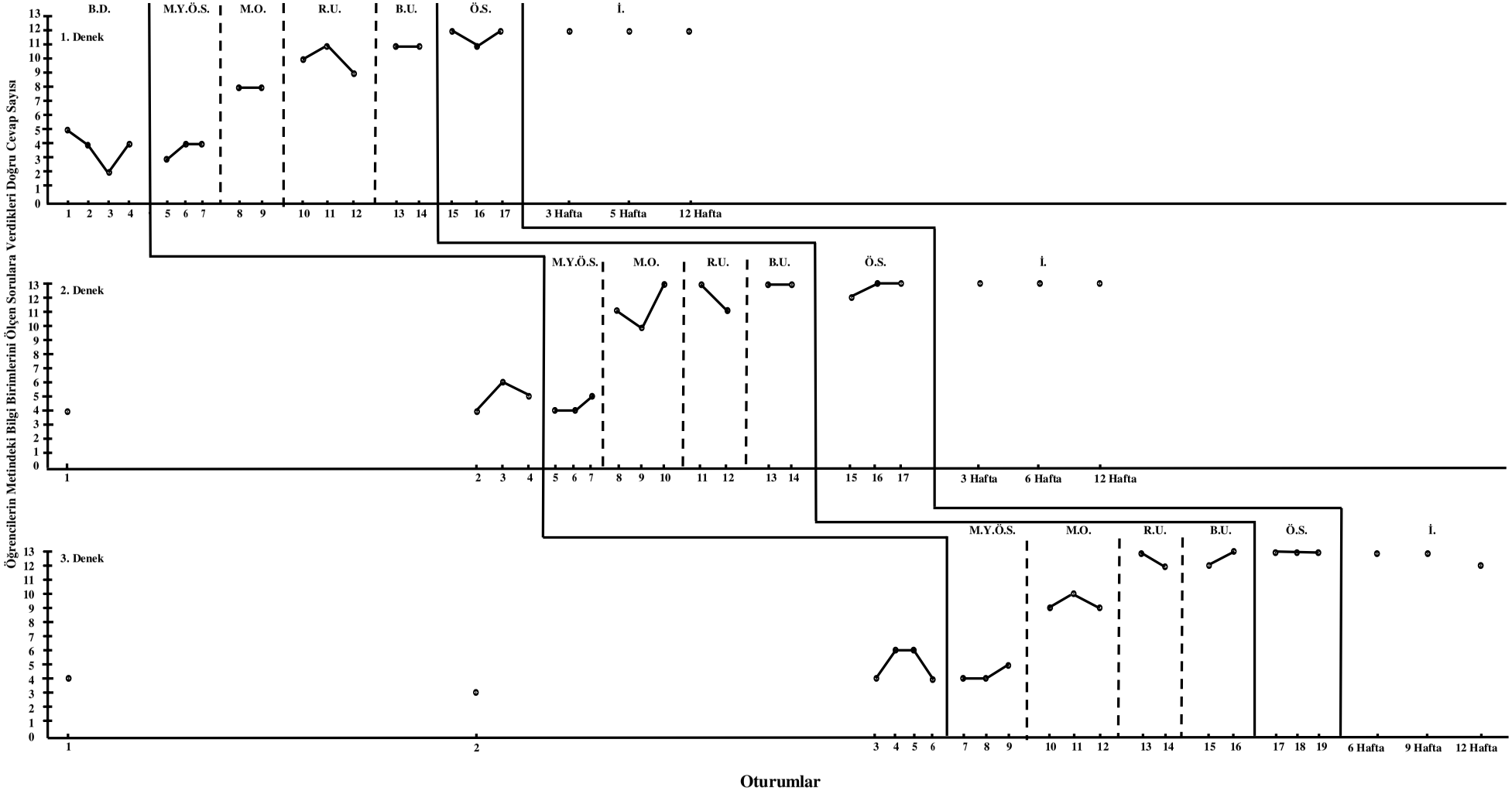
## 4.1. Öğrencilerin Metin Yapısı Öğretimi Sonunda Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında sunulan "Metin Yapısının Tanıtımı", "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması", "Metinlerin Değerlendirilmesi" öğretim aşamalarından oluşan metin yapısı öğretiminin, öğrencilerin anlama beceri düzeylerinde etkililiğini belirlemek amacı ile hayvanları tanıtan tanımsal türde yazılmış olan metinde yer alan bilgi birimlerini anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma olmak üzere iki bulgu elde edilmiştir. Aşağıda bu bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### 4.1.1. Başlama Düzeyi ve Metin Yapısı Öğretiminde Öğrencilerin Okudukları Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Başlama düzeyi koşullarında ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yapılan "Metin Yapısı Öğretimi" sonrasında öğrencilerin metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 1'de gösterilmiştir.

**Grafik 1. Öğrencilerin Metindeki Bilgi Birimlerini Ölçen Sorulara Verdikleri Doğru Cevap Sayısı**




**B.D.:** Başlama Düzeyi, **M.Y.Ö.S.:** Metin Yapısı Öğretim Sonu, **M.O.:** Model Olma, **R.U.:** Rehberli Uygulama, **B.U.:** Bağımsız Uygulama, **Ö.S.:** Öğretim Sonu, **İ.:** İzleme

Birinci denek, başlama düzeyinde metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 2, en fazla 5 olmak üzere ortalama 3.75 soruya doğru tepki verirken, metin yapısı öğretimi sonunda en az 3, en fazla 4 olmak üzere ortalama 3.66 soruya doğru tepki vermiştir.

İkinci denek, başlama düzeyinde metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 4, en fazla 6 olmak üzere ortalama 4.75 soruya doğru tepki verirken, metin yapısı öğretimi sonunda en az 4, en fazla 5 olmak üzere ortalama 4.33 soruya doğru tepki vermiştir.

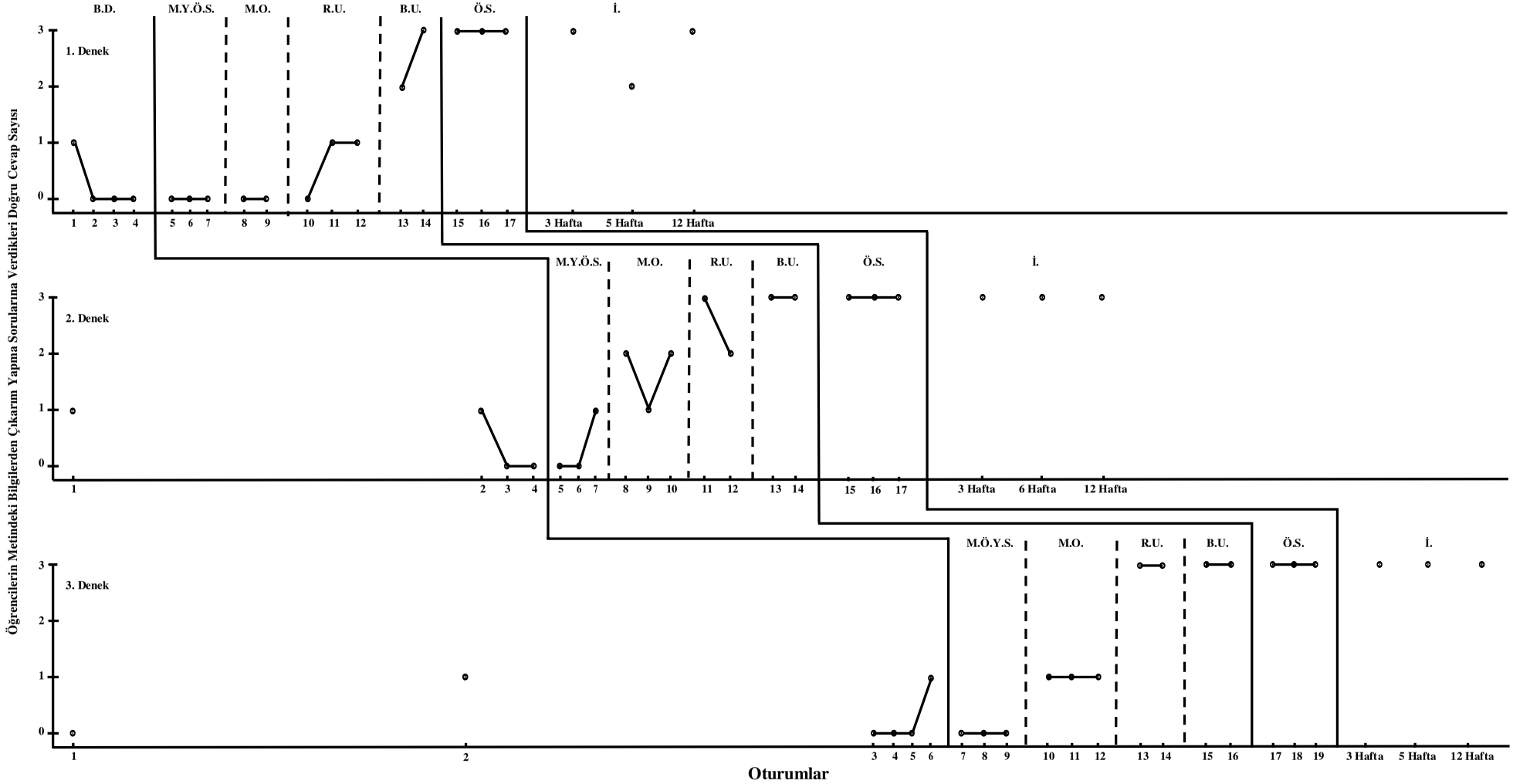
Üçüncü denek, başlama düzeyinde metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 3, en fazla 6 olmak üzere ortalama 4.75 soruya doğru tepki verirken, metin yapısı öğretimi sonunda en az 4, en fazla 5 olmak üzere ortalama 4.33 soruya doğru tepki vermiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin de başlama düzeyi ile Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yapılan "Metin Yapısı Öğretimi" sonrası, metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısında fark bulunmamaktadır. Ayrıca Grafik 1'de görüldüğü gibi başlama düzeyi ve metin yapısı öğretimi sonunda elde edilen veri yollarının düzeyleri karşılaştırıldığında üç denekte de bir düzey farkının olmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle, metin yapısı öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlamalarında etkili olmamıştır.

### 4.1.2. Başlama Düzeyi ve Metin Yapısı Öğretiminin Öğrencilerin Okudukları Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Başlama düzeyi koşullarında ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yapılan "Metin Yapısı Öğretimi" sonrasında öğrencilerin okudukları metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 2'de gösterilmiştir.

**Grafik 2. Öğrencilerin Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Sorularına Verdikleri Doğru Cevap Sayısı**




**B.D.:** Başlama Düzeyi, **M.Y.Ö.S.:** Metin Yapısı Öğretim Sonu, **M.O.:** Model Olma, **R.U.:** Rehberli Uygulama, **B.U.:** Bağımsız Uygulama, **Ö.S.:** Öğretim Sonu, **İ.:** İzleme

Birinci denek başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.25 soruya doğru tepki verirken, metin yapısı öğretimi sonunda ortalama 0 soruya doğru tepki vermiştir.

İkinci denek başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.50 soruya doğru tepki verirken, metin yapısı öğretimi sonunda en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.33 soruya doğru tepki vermiştir.

Üçüncü denek başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.33 soruya doğru tepki verirken, metin yapısı öğretimi sonunda ortalama 0 soruya doğru tepki vermiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin de başlama düzeyi ile Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yapılan "Metin Yapısı Öğretimi" sonrası metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayısında bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca Grafik 2'de görüldüğü gibi başlama düzeyi ve metin yapısı öğretimi sonunda elde edilen veri yollarının düzeyleri karşılaştırıldığında üç denekte de bir düzey farkının olmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle, metin yapısı öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlerden çıkarım yapma becerilerinde etkili olmamıştır.

## 4.2. Öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Koşullarında Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmada model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşan Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi koşullarında, öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yer alan stratejileri kullanmada bağımsızlaşmaları, hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerilerinin gelişmesinde etkililiğini belirlemek amacı ile tanımsal türde yazılmış olan metinde yer alan bilgi birimlerini anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım

yapma olmak üzere iki bulgu elde edilmiştir. Aşağıda bu bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### 4.2.1. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Koşullarında Öğrencilerin Okudukları Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Koşulları olan model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde öğrencilerin okudukları metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 1'de gösterilmiştir.

Birinci denek, model olma öğretim sürecinde birinci oturumda 8, ikinci oturumda 9 olmak üzere ortalama 8.50 soruya, rehberli uygulamalar öğretim sürecinde en az 9, en fazla 11 olmak üzere ortalama 10 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise birinci oturumda 11, ikinci oturumda 11 olmak üzere ortalama 11 soruya doğru cevap vermiştir.

İkinci denek, model olma öğretim sürecinde en az 10, en fazla 13 olmak üzere ortalama 11.33 soruya, rehberli uygulamalar öğretim sürecinde birinci oturumda 13, ikinci oturumda 11 olmak üzere ortalama 12 soruya, bağımsız uygulamalarda birinci oturumda 13, ikinci oturumda 13 olmak üzere ortalama 13 soruya, yani soruların tamamına doğru tepki vermiştir.

Üçüncü denek, model olma öğretim sürecinde en az 9, en fazla 10 olmak üzere ortalama 9.33 soruya, rehberli uygulamalar öğretim sürecinde birinci oturumda 13, ikinci oturumda 12 olmak üzere ortalama 12.50 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise birinci oturumda 12, ikinci oturumda 13 olmak üzere ortalama 12.50 soruya doğru tepki vermiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin de model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar öğretim süreçlerinde metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına

verdiği doğru cevap sayısı giderek artmıştır. Ayrıca Grafik 1'de görüldüğü gibi üç denekte de Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde elde edilen eğrilerde oturumlar açısından giderek artan bir düzey farklılaşması olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan stratejileri kullanma becerisinde bağımsızlaşmaları, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metinde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerinin gelişmesinde etkilidir.

### 4.2.2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Koşullarında Öğrencilerin Okudukları Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde öğrencilerin okudukları metinden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 2'de gösterilmiştir.

Birinci denek, model olma öğretim sürecinde ortalama 0 soruya, rehberli uygulamalar öğretim sürecinde en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.66 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise, birinci oturumda 2, ikinci oturumda 3 olmak üzere ortalama 2.50 soruya doğru tepki vermiştir.

İkinci denek, model olma öğretim sürecinde en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.66 soruya, rehberli uygulamalar öğretim sürecinde en birinci oturumda 3, ikinci oturumda 2 olmak üzere ortalama 2.50 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise her iki oturumda da 3 soruya yani soruların tamamına doğru tepki vermiştir.

Üçüncü denek, model olma öğretim sürecinde ortalama 1 soruya, rehberli uygulamalar öğretim sürecinde her iki oturumda da 3 soruya yani soruların tamamına, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise her iki oturumda da soruların tamamına, yani 3 soruya doğru tepki vermiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin de model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar öğretim süreçlerinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayısı giderek artmıştır. Ayrıca Grafik 2'de görüldüğü gibi üç denekte de Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde elde edilen eğrilerde oturumlar arasında giderek artan bir düzey farklılaşması olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan stratejileri kullanma becerisinde bağımsızlaşmaları, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisinin gelişmesinde etkilidir.

## 4.3. Öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerilerinin gelişmesinde etkililiğini belirlemek amacı ile tanımsal türde yazılmış olan metinde yer alan bilgi birimlerini anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma olmak üzere iki bulgu elde edilmiştir. Aşağıda bu bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### 4.3.1. Başlama Düzeyi ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Öğrencilerin Okudukları Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Başlama düzeyi koşullarında ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda öğrencilerin okudukları metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 1'de gösterilmiştir.

Birinci denek, başlama düzeyinde metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 2, en fazla 5 olmak üzere ortalama 3.75 soruya doğru tepki verirken, uygulanan öğretim sonunda en az 11, en fazla 12 olmak üzere ortalama 11.66 soruya doğru tepki vermiştir. Birinci deneğin başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok

Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru sayısı ortalama 7.91 puanlık artış göstermiştir.

İkinci denek, başlama düzeyinde metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 4, en fazla 6 olmak üzere ortalama 4.75 soruya doğru tepki verirken, uygulanan öğretim sonunda en az 12, en fazla 13 olmak üzere ortalama 12.66 soruya doğru tepki vermiştir. İkinci deneğin başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru sayısı ortalama 7.91 puanlık artış göstermiştir.

Üçüncü denek, başlama düzeyinde metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 3, en fazla 6 olmak üzere ortalama 4.50 soruya doğru tepki verirken, uygulanan öğretim sonunda 13 soruya yani soruların tümüne doğru tepki vermiştir. Üçüncü deneğin başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru sayısı ortalama 8.50 puanlık artış göstermiştir.

Sonuç olarak, başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonrası metindeki bilgileri anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı birinci denekte 3.10 kat, ikinci denekte 2.66 kat, üçüncü denek 2.88 kat artmıştır. Grafik 1'de görüldüğü gibi üç denekte de Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda elde edilen eğrilerde başlama düzeyine göre büyük bir düzey farklılaşması olmuştur. Ayrıca öğretim yapılmadan önce öğrencilerin başlama düzeyinde düzey farklılaşması gözlenmemiştir. Bu nedenle, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlamalarında etkilidir.

### 4.3.2. Başlama Düzeyi ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Öğrencilerin Okudukları Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Başlama düzeyi koşullarında ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda öğrencilerin okudukları metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 2'de gösterilmiştir.

Birinci denek, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen 3 sorudan en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.25 soruya doğru tepki verirken, uygulanan öğretim sonunda ortalama 3 soruya yani soruların tamamına doğru tepki vermiştir. Birinci deneğin başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayısı ortalama 2.75 puanlık artış göstermiştir.

İkinci denek, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen 3 sorudan en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.50 soruya doğru tepki verirken, uygulanan öğretim sonunda birinci denekte olduğu gibi ortalama 3 soruya yani soruların tamamına doğru tepki vermiştir. İkinci deneğin başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayısı ortalama 2.50 puanlık artış göstermiştir.

Üçüncü denek, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen 3 sorudan en az 0, en fazla 1 olmak üzere ortalama 0.33 soruya doğru tepki verirken, uygulanan öğretim sonunda ortalama 3 soruya, yani diğer iki denekte olduğu gibi soruların tamamına doğru tepki vermiştir. Birinci deneğin başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayısı ortalama 2.67 puanlık artış göstermiştir.

Sonuç olarak, başlama düzeyine göre Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonrası metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verilen doğru cevap

sayısı birinci denekte 12 kat, ikinci denekte 6 kat, üçüncü denek 9 kat artmıştır. Grafik 1'de görüldüğü gibi üç denekte de Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, sonunda elde edilen eğrilerde başlama düzeyine göre büyük bir düzey farklılaşması olmuştur. Ayrıca öğretim yapılmadan önce öğrencilerin başlama düzeyinde düzey farklılaşması gözlenmemiştir. Bu nedenle, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinde etkilidir.

## 4.4. Öğrencilerin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Sonunda Tanımsal Tür Metni Anlama Beceri Düzeylerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerilerini sürdürmelerinde etkililiğini belirlemek amacı ile tanımsal türde yazılmış olan metinde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini sürdürme ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini sürdürme olmak üzere iki bulgu elde edilmiştir. Aşağıda bu bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### 4.4.1. Öğrencilerin Okudukları Metinlerde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonrasında ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nden 3 ile 12 hafta sonra izleme oturumlarında öğrencilerin okudukları metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 1'de gösterilmiştir.

Birinci denek, öğretim sonunda metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan ortalama 11.66 soruya doğru tepki verirken, öğretimi izleyen 3., 5. ve 12. haftalarda 12 soruya doğru tepki vermiştir. Öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

İkinci denek, öğretim sonunda metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan ortalama 12.66 soruya doğru tepki verirken, öğretimi izleyen 3., 6. ve 12. haftalarda 13 soruya, yani soruların tamamına doğru tepki vermiştir. Öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

Üçüncü denek, öğretim sonunda metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan 13 soruya yani soruların tümüne doğru tepki verirken, öğretimi izleyen 6. ve 9. haftalarda soruların tamamına yani 13 soruya, 12. haftada 12 soruya doğru tepki vermiştir. İzleme oturumlarının 12. haftasında, metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen sorulara verilen doğru tepki sayısında diğer izleme oturumlarına oranla bir puanlık bir azalma olmuştur. Ancak öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin de Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonrası ile 3 ile 12 hafta arasında yapılan izleme oturumlarında metindeki bilgi birimleri anlamayı ölçen sorulara verdikleri doğru cevap sayısında bir fark bulunmamaktadır. Üçüncü öğrencinin son izleme oturumu dışında tüm izlemelerde öğretim sonuna göre düşüş olmamış, üçüncü öğrenci de ise 12. haftada yapılan izleme değerlendirmesinde öğretim sonuna göre sadece bir puanlık bir fark bulunmuştur. Ayrıca Grafik 1'de görüldüğü gibi üç denekte Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda elde edilen eğrilerde başlama düzeyine göre oluşan büyük düzey farklılaşması izleme oturumlarında da sürmüştür. Bu nedenle Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini 3 ile 12 hafta arasında sürdürmede etkilidir.

### 4.4.2. Öğrencilerin Okudukları Metinlerden Çıkarım Yapma Becerilerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonrasında ve Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nden ortalama 3 ile 12 hafta sonra izleme oturumlarında

öğrencilerin metinlerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 2'de gösterilmiştir.

Birinci denek, öğretim sonunda metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen 3 sorudan tamamına doğru tepki verirken, öğretimi izleyen 3. haftada yine 3 soruya, 5. haftada 2 soruya ve 12. haftada 3 soruya doğru tepki vermiştir. İzleme oturumlarının 5. haftasında, metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen sorulara verilen doğru tepki sayısında diğer izleme oturumların oranla 1 soruluk bir azalma olmuştur. Ancak 12. haftada bu fark da gözlenmemiştir.

İkinci denek, öğretim sonunda metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen 3 sorunun tamamına doğru tepki verirken, öğretimi izleyen 3., 5. ve 12. haftalarda yine 3 sorunun tamamına doğru tepki vermiştir. Öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

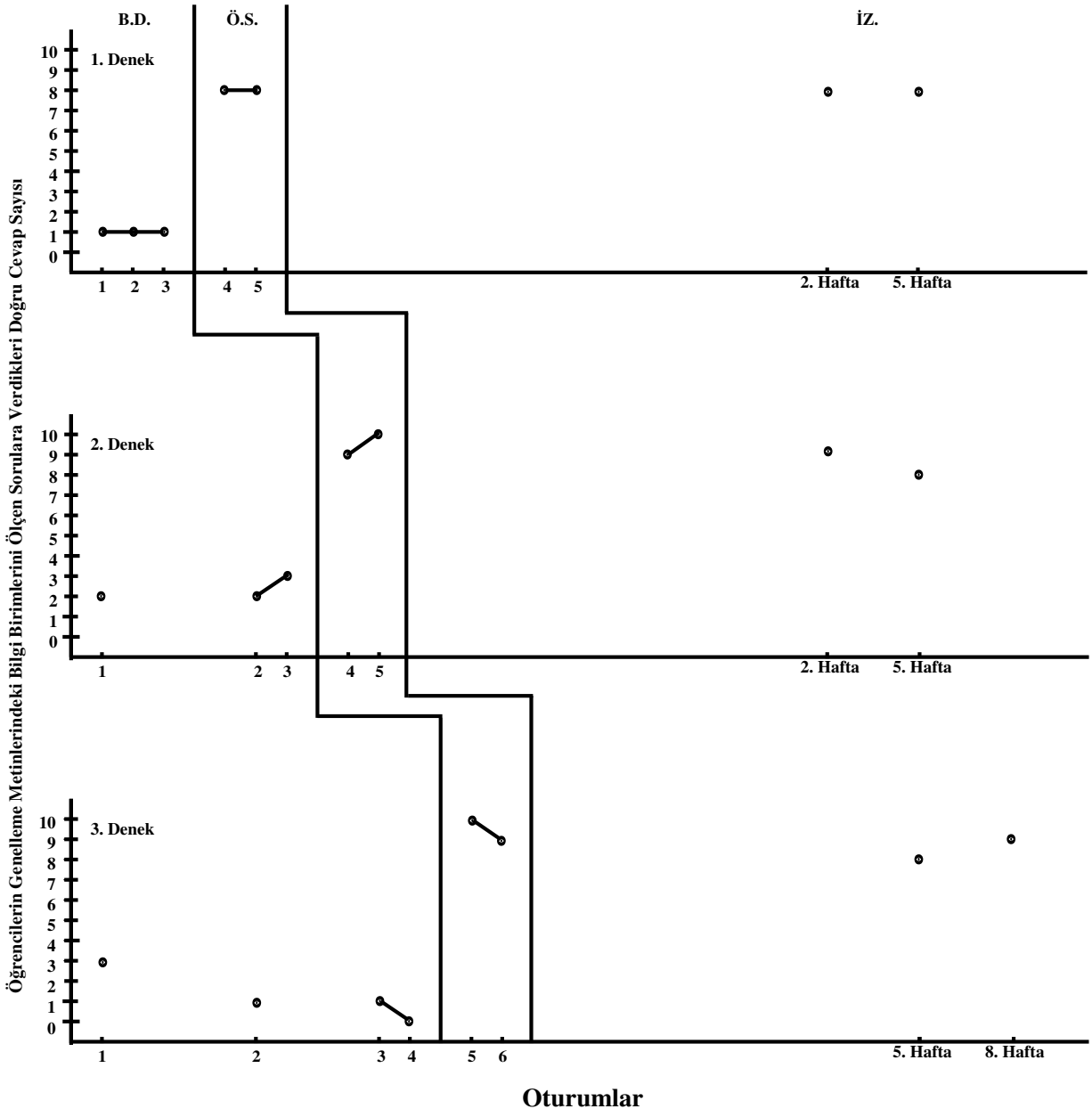
Üçüncü denek, öğretim sonunda metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen 3 sorudan tamamına doğru tepki verirken, öğretimi izleyen 6., 9. ve 12. haftalardaki izleme oturumlarının tümünde yine soruların tamamına doğru tepki vermiştir. Öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin de Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonrası ile 3 ila 12 hafta arasında yapılan izleme oturumlarında metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen sorulara verdikleri doğru cevap sayısında bir fark bulunmamaktadır. Birinci öğrencinin beşinci haftadaki izleme oturumu dışında tüm izlemelerde öğretim sonuna göre düşüş olmamış, birinci öğrenci de ise beşinci haftada yapılan izleme değerlendirmesinde, öğretim sonuna göre sadece bir soruluk bir fark bulunmuştur. Ayrıca Grafik 1'de görüldüğü gibi üç denekte Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonunda elde edilen eğrilerde başlama düzeyine göre oluşan büyük düzey farklılaşması izleme oturumlarında da sürmüştür. Bu nedenle Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini 3 ile 12 hafta arasında sürdürmede etkilidir.

## 4.5. Öğrencilerin Okudukları Metinlerde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerini Aynı Türde, Farklı Yapıda ve Farklı İçerikteki Metinlere Genellemelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Başlama düzeyi koşullarında ve genelleme öğretimi sonrasında öğrencilerin okudukları coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 3'de gösterilmiştir.

**Grafik 3. Öğrencilerin Genelleme Metinlerindeki Bilgi Birimlerini Ölçen Sorulara Verdikleri Doğru Cevap Sayısı**




**B.D.:** Başlama Düzeyi, **Ö.S.:** Öğretim Sonu, **İ.:** İzleme

Birinci denek, başlama düzeyinde genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 10 sorudan sadece 1 soruya doğru tepki verirken, genelleme öğretimi sonunda 8 soruya doğru tepki vermiştir. Birinci deneğin başlama düzeyine göre genelleme öğretimi sonunda genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru sayısı ortalama 7.00 puanlık artış göstermiştir.

İkinci denek, başlama düzeyinde genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 10 sorudan en az 2, en fazla 3 olmak üzere ortalama 2.33 soruya doğru tepki verirken, genelleme öğretimi sonunda en az 9, en fazla 10 olmak üzere ortalama 9.50 soruya doğru tepki vermiştir. İkinci deneğin başlama düzeyine göre genelleme öğretimi sonunda genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru sayısı ortalama 7.17 puanlık artış göstermiştir.

Üçüncü denek, başlama düzeyinde genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 10 sorudan en az 0, en fazla 3 olmak üzere ortalama 1.25 soruya doğru tepki verirken, genelleme öğretimi sonunda en az 9, en fazla 10 olmak üzere ortalama 9.50 soruya doğru tepki vermiştir. Üçüncü deneğin başlama düzeyine göre genelleme öğretimi sonunda genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru sayısı ortalama 8.25 puanlık artış göstermiştir.

Sonuç olarak, başlama düzeyine göre genelleme öğretimi sonrası metindeki bilgileri anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı birinci denekte 8 kat, ikinci denekte 4.07 kat, üçüncü denek 7.6 kat artmıştır. Grafik 1'de görüldüğü gibi üç denekte de genelleme öğretimi sonunda elde edilen eğrilerde başlama düzeyine göre büyük bir düzey farklılaşması olmuştur. Bu nedenle, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin anlama becerilerini okudukları coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlere genellemelerinde etkilidir.

## 4.6. Öğrencilerin Okudukları Metinlerde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerini Aynı Türde Farklı Yapıda ve Farklı İçerikteki Metinlere Genellemelerini Sürdürmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Genelleme öğretimi sonrasında ve genelleme öğretiminden ortalama 2 ile 8 hafta sonrası genelleme izleme oturumlarında öğrencilerin okudukları coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru cevap sayıları Grafik 3'de gösterilmiştir.

Birinci denek genelleme öğretimi sonunda, genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 10 sorudan ortalama 8 soruya doğru tepki verirken, genelleme öğretimini izleyen 2. haftada 8 soruya, 5. haftada 9 soruya doğru tepki vermiştir. Genelleme öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

İkinci denek genelleme öğretimi sonunda, genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 10 sorudan ortalama 9.50 soruya doğru tepki verirken, genelleme öğretimini izleyen 2. haftada 9 soruya, 5. haftada 8 soruya doğru tepki vermiştir. Bu deneğin son izleme verisi öğretim sonuna göre bir puanlık düşüş göstermiştir. Ancak genelleme öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyinde anlamlı bir değişme olmamıştır.

Üçüncü denek genelleme öğretimi sonunda, genelleme metninde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 10 sorudan ortalama 9.50 soruya doğru tepki verirken, genelleme öğretimi izleyen 5. haftada 8 soruya, 8. haftada 9 soruya doğru tepki vermiştir. Bu deneğin ilk izleme verisi öğretim sonuna göre bir puanlık düşüş göstermiştir. Ancak genelleme öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyinde anlamlı bir değişme olmamıştır.

Sonuç olarak, üç denekte de genelleme öğretimi sonrası 2 ile 8 hafta arasında yapılan izleme oturumlarında verilerin düzeyi değişmemiştir. Bununla birlikte, yukarıdaki bulgular incelendiğinde üç denekte genelleme öğretimi sonunda elde edilen eğrilerde başlama düzeyine göre oluşan büyük düzey farklılaşmasının izleme

oturumlarında da sürdüğü görülmektedir. Bu nedenle, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin anlama becerilerini okudukları coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlere genelleme becerilerini 2 ile 8 hafta arasında sürdürmelerine etkilidir.

# BÖLÜM 5

# ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5.1. Özet

Bu araştırmada; Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genellemelerine etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmaya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci katılmıştır. Deneklerin seçimi amacı ile bazı ön koşullar belirlenmiştir. Bu önkoşullar: a) hecelemeden okuma, b) sınıf düzeylerine uygun olarak seçilen bir metnin en az %90'nını doğru okuma, c) bir hayvanı tanıtan 350 (+/-20) kelimelik tanımsal tür bilgi veren metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 13 anlama sorusundan en az iki, en fazla altısına doğru cevap verme olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin biri kız, ikisi erkektir. Öğrenciler 12 ile 13 yaşları arasındadır. Öğrencilerden biri beşinci, diğer ikisi ise yedinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin üçü de kaynaştırma sınıfı öğrencisidir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni" ile yapılmıştır.

Deney süreci sekiz deney koşulunda uygulanmıştır. Bunlar; başlama düzeyi, genelleme başlama düzeyi, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme öğretimi, genelleme öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme izlemedir. Tüm değerlendirme koşullarında metin öğrenciye bir kez sesiz, bir kez de sesli olarak okutulmuş ve metne göre hazırlanan ölçü aracındaki

sorular sırayla sorulmuştur. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi; metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmıştır. Metin yapısı öğretimi sonunda ve strateji öğretimi sırasında öğrencilerin ilerlemelerini kayıt etmek amacıyla değerlendirme koşullarında olduğu gibi her öğretim oturumundan sonra değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sonuçları, üç öğrencide Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerisinde ve anlama becerisini sürdürmelerinde ve anlama becerilerini coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlere genellemelerinde etkili olduğu ve deneklerin edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda sürdürdükleri bulunmuştur.

## 5.2. Tartışma

Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan metin yapısı öğretiminin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama becerisinde etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, üç deneğin de Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yapılan metin yapısı öğretiminin, metinde yer alan bilgi birimlerini anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma beceri düzeylerinin artmasında etkili olmadığını ve dolayısıyla metin yapısı öğretiminin araştırmaya katılan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, metin yapısı öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bilgi veren metinleri anlamada etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını desteklememektedir (Baken, 1995; Bakken vd., 1997; Smith ve Friend, 1986). Ancak, metin yapısı öğretiminin etkili olduğu araştırmalar incelendiğinde öğretim sürecinin araştırmada uygulanandan farklılaştığı gözlenmiştir. Bu araştırmada, metin yapısı öğretimi Metin Yapısının Tanıtımı, Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması, Metinlerin Değerlendirilmesi aşamalarında dört oturum uygulanmıştır. Diğer çalışmalarda olduğu gibi yoğun ve uzun bir öğretim süreci uygulanmamış ve metin yapısının metni anlamak için nasıl kullanılacağına yönelik model olunmamış ve

uygulama yaptırılmamıştır. Bu nedenle, metin yapısı öğretiminin okuduğunu anlamada etkili olmadığı sonucunun elde edildiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, strateji öğretiminden önce metin yapısı öğretimine yer verilmesinin nedeni ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin yapısı farkındalığının olmaması ve doğrudan metin yapısı tanıtımına yer verilmeden strateji öğretimine yer verilmesi durumunda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgileri sıralama ve gruplama gibi becerilerini yerine getirmede zorluklar yaşayacak olmalarıdır. Nitekim, yapılan araştırmalar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgileri gruplama ve bilgileri ilişkilendirme güçlükleri olduğunu göstermektedir (Kellas, Ashcraft ve Johnson, 1973). Strateji öğretimi sırasında da, araştırmanın planlanması aşamasında yapılan bu kestirim doğrulanmıştır. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sırasında öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri uygularken metin yapısı farkındalıklarından ve metin yapısı bilgilerinden yararlandıkları gözlenmiştir. Öğretim sırasında, öğrencilerin okuma öncesinde "Metinde neler olabileceğini tahmin etme ve tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme" stratejilerini kullanırlarken metin yapısına uygun olarak tahminlerde bulundukları, grafik düzenleyici oluştururken, tahminlerini grafik düzenleyiciye yerleştirirken, tahmin edilen fikirleri gruplandırırken ve gruplandırılan fikirlere kategori isimleri verilirken metin yapısı unsurlarından yararlandıkları gözlenmiştir. Aynı şekilde, okuma sırasında "Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerinin grafik düzenleyiciye yerleştirme" stratejilerini uygularken öğrencilerin metindeki önemli bilgi birimlerini yine metin yapısı unsurlarına uygun olarak belirledikleri, grafik düzenleyici oluştururken, metinden çıkardıkları bilgileri gruplandırırken ve gruplandırılan fikirlere kategori isimleri verirken metin yapısı unsurlarından yararlandıkları gözlenmiştir. Bunların dışında, okuma sonrasında da, "Metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma" stratejisinin uygulanması sürecinde öğrencilerin yine metin yapısında bulunan kategori isimlerini bilmeleri sayesinde doğru kategorileri birbirleri ile eşleştirerek metinde olabileceğini tahmin ettikleri fikirlerle metinden çıkardıkları fikirleri karşılaştırdıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak, metin yapısı öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların okudukları hayvanları tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinleri anlamalarında doğrudan etkili olmamış, ancak metin yapısı farkındalığının oluşması, öğrencilerin okuma stratejilerini uygulamalarında destekleyici rol oynamıştır. Ayrıca oluşan bu farkındalığın,

öğrencilerin stratejileri doğru uygulamalarını ve dolaylı olarak metni anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin stratejileri uygulamada bağımsızlaştıkça anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayısının arttığı, özellikle bağımsız uygulamalarda metindeki bilgi birimlerini anlamayı ölçen sorulara birinci öğrencinin ortalama 11, ikinci öğrencinin ortalama 13, üçüncü öğrencinin ise ortalama 12.50 soruya doğru cevap verdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde, yine bağımsız uygulamalarda metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen üç sorudan birinci öğrencinin ortalama 2.50'sine, ikinci ve üçüncü öğrencinin ise soruların tamamına doğru cevap verdikleri belirlenmiştir. Araştırmada, öğrenciler Uyarlanmış Çok Ögeli Strateji Öğretim paketinde bulunan stratejileri kullanmayı öğrenmişler ve strateji kullanmada bağımsızlaştıkça metinde yer alan bilgi birimlerini anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerileri gelişmiştir. Strateji öğretimi sırasında öğrencilere okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin uygulanması sürecine model olunurken, stratejilerin neler olduğu ve metni anlamak için bu stratejileri nasıl kullanacaklarının öğretimi yapılmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin, model olma öğretim sürecinde metinde yer alan bilgileri anlamaya çalışmaktan çok, stratejilerin uygulanma sürecine dikkatlerini verdikleri düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin model olma aşamasında metindeki bilgi birimlerini anlamaya yönelik sorular ile çıkarım yapma sorularına verdikleri doğru yanıt sayısı, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarından daha azdır. Rehberli uygulamalar aşamasında öğrenciler stratejileri kendi başlarına uygulamaya başlamışlar ve bununla birlikte anlama performanslarında model olma aşamasına göre gelişme olmuştur. Bağımsız uygulamalar aşamasında da öğrenciler stratejileri tamamen bağımsız uygulamaya başlamışlardır. Öğrenciler stratejileri bağımsız olarak uyguladıklarında, bir metni nasıl anlayabileceklerini öğrenmişler ve bunun sonucu olarak öğrencilerin anlama performanslarında, model olma ve rehberli uygulamalar öğretim aşamalarına göre daha fazla bir gelişme olmuştur. Bu nedenle, stratejileri uygulamada bağımsızlaşmanın, öğrencilerin metni anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, öğrenciler başlama düzeyinde metindeki bilgileri anlamayı ölçen 13 soruya ortalama 3.75 ile 4.75 arasında doğru cevap verirken, öğretim sonunda ortalama 11.66 ile 13 arasında soruya doğru cevap vermişlerdir. Öğretim sonunda

öğrencilerin doğru cevap yüzdesi 2.66 kat ile 3.10 kat arasında artış göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen üç soruya ortalama 0.25 ile 0.50 arasında doğru cevap verirken, öğretim sonunda ortalama 2.50 ile 2.75 arasında soruya doğru cevap vermişlerdir. Öğretim sonunda öğrencilerin çıkarım yapma sorularına verdikleri doğru cevap yüzdesi 6 kat ile 12 kat arasında artış göstermiştir. Bu sonuçlar, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlamalarında ve metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, daha önce çok ögeli bilişsel strateji öğretim paketleri kullanılarak yapılan okuduğunu anlama çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir (Ellis ve Graves, 1990; Englert ve Mariage, 1991; Hughes ve Leftwich, 2004; Klinger, Vaughn ve Schumm, 1998; Klingner, Vaughn, Arguelles; Mothus ve Lapadat, 2006; Palincsar ve Brown, 1984; Therrien, Wickstrom ve Jones, 2006). Buna karşın bazı araştırmalarda, okuduğunu anlama öğretiminde çoklu strateji paketlerinin eş zamanlı öğretilmesindense, daha az sayıda stratejinin tek tek ve sıra ile öğretilmesi önerilmektedir (Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowki ve Evans, 1989; Pressley, Symons, Snyder ve Cariglia-Bull, 1989, Swanson, 1989). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, çoklu strateji öğretim paketinin eş zamanlı olarak öğretilmesinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerinde güçlü etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırma, çoklu anlama stratejilerinin, bir grup öğretimsel faktörün birleşimiyle zenginleştirilerek zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sunulduğunda etkin bir şekilde öğretilebildiğini göstermektedir. Bu öğretimsel faktörler ise a) metin yapısı öğretimi, b) okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri içeren bir grup etkin anlama stratejisi öğretimi ve c) anlama süreçlerini görünür kılan destekleyiciler kullanmaktır. Bu araştırmanın sonuçları temel alındığında, okuduğunu anlama sürecinde stratejileri tek tek öğretmek yerine metin yapısı öğretimi ve okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler öğretimsel bir çerçevede birleştirildiklerinde anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın öğretim aşamalarından yararlanılarak Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmıştır. Ayrıca öğretim sürecinde bir aşamadan diğerine geçişte Kendini Düzenleme Stratejileri

Gelişimi Yaklaşımı'nda olduğu gibi ölçüt konmuştur. Strateji öğretiminin model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında uygulanmış olması öğretim sürecinin daha sistematik yapılmasını ve öğrencilerin stratejileri uygulama becerisinde giderek bağımsızlaşmalarını sağlamıştır. Öğretimin bu aşamalarda uygulanması sayesinde model olma aşamasında stratejilerin uygulanmasındaki kontrol rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamasında yavaş yavaş öğretmenden öğrenciye geçmiştir. Öğretim, zamana dayalı olmak yerine ölçüte dayalı yapılmıştır. Bir öğretim aşamasından diğerine geçiş için, öğrencilerin öğretilen stratejide belirli yeterliliklere ulaşmaları gerekir (Güzel- Özmen, 2006b). Araştırmada bir öğretim aşamasından diğerine geçiş için belirlenen ölçütler, temelde öğrencilerin öğretilen okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası anlama stratejilerinde belirli yeterliliklere ulaşılmasını sağlamıştır. Öğretim sürecindeki ilk ölçüt metin yapısı öğretiminden strateji öğretimine geçiş için konmuştur. Metin yapısı bilgisinin öğrenci tarafından kazanılması, strateji öğretiminin model olma aşamasına başlanılabilmesi için bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte ulaşan öğrenciler, edindikleri tanımsal tür metin yapısı bilgilerini, strateji öğretimleri sürecinde gerektiğinde rahatlıkla kullanabilmişlerdir.

Araştırmada, öğretim sürecinde belirlenen ikinci ölçüt ise model olma aşamasından rehberli uygulamalar aşamasına geçiş için belirlenmiştir. Bu ölçüt ise, öğrencilerin bir metni anlamak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası hangi stratejilerin uygulanacağını söylemesidir. Öğrencilerin, öğretim süreci içinde yer alan tüm stratejilerin neler olduğunu sıra ile söylemesi, strateji uygulamalarını kendilerinin yaptığı rehberli uygulamalar aşamasında da okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası hangi stratejilerin hangi sıra ile uygulayacağını bilmesine ve bu konuda öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymamasına neden olmuştur. Öğretim sürecinde, rehberli uygulamalar aşamasından bağımsız uygulamalar aşamasına geçişte ise öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri sırayla ve bağımsız olarak uygulaması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt sayesinde de öğrencilerin strateji uygulamalarında tam bağımsız olmaları için hazır olduklarından emin olunmasını sağlamıştır. Ayrıca ölçütler öğrencilerin bağımsız uygulamalar aşamasında öğretmen rehberliğine gereksinim duymadan stratejileri uygulamalarına ve strateji uygulamaları konusunda kendi kendilerine alıştırma yapmalarına destek olmuştur.

Araştırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini 3 ile 12 hafta arasında sürdürmede etkili olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında birinci denek öğretimi izleyen üçüncü, beşinci ve on ikinci haftalarda metinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan 12 soruya doğru cevap vermiş; ikinci denek öğretimi izleyen üçüncü, altıncı ve on ikinci haftalarda soruların tamamına doğru cevap vermiş; üçüncü denek ise altıncı ve dokuzuncu haftalarda soruların tamamına yani 13 soruya, on ikinci haftada 12 soruya doğru cevap vermiştir. Üçüncü öğrencinin son izleme oturumu dışında tüm izlemelerde öğretim sonuna göre düşüş olmamış, üçüncü öğrencide ise on ikinci haftada yapılan izleme değerlendirmesinde öğretim sonuna göre sadece bir soruluk bir fark bulunmuştur. Araştırmada, ayrıca üç deneğinde Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sonrası ile 3 ile 12 hafta arasında yapılan izleme oturumlarında metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen sorulara verdikleri doğru cevap sayısında bir fark bulunmamıştır. Birinci öğrencinin beşinci haftadaki izleme oturumu dışında tüm izlemelerde öğretim sonuna göre düşüş olmamış, birinci öğrencide ise beşinci haftada yapılan izleme değerlendirmesinde, öğretim sonuna göre sadece bir soruluk bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi veren metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini 3 ile 12 hafta arasında sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir. Strateji öğretiminin en temel amaçlarından biri, öğrencilerin stratejiyi uygulamada bağımsızlaşmalarını sağlayarak kazandırılan becerinin uzun sürede kalıcılığını sağlamaktır (Harris, Graham ve Pressley, 1992). Çoklu strateji öğretiminin kullanıldığı araştırma sonuçları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini uzun süre sürdürdüklerini göstermektedir (Mothus ve Lapadat, 2006). Strateji öğretiminin anlama becerisi üzerinde uzun sürede etkisi bu araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde de kanıtlanmıştır.

Araştırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini aynı türde farklı yapıda ve farklı konudaki metinlere genellemelerine etkisi de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler başlama düzeyinde metindeki bilgileri anlamayı ölçen on sorudan ortalama 1 ile 2.33 arasında doğru cevap verirken,

öğretim sonunda ortalama 8 ile 9.50 arasında soruya doğru cevap vermişlerdir. Öğretim sonunda öğrencilerin doğru cevap yüzdesi 4.07 kat ile 8 kat arasında artış göstermiştir.

Araştırmada, öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini aynı türde farklı yapıda ve farklı konudaki metinlere genellemelerini 2 ile 8 hafta arasında sürdürme becerileri de incelenmiştir. Sonuçlar, birinci deneğin metindeki bilgileri anlamayı ölçen on sorudan öğretimi izleyen ikinci haftada 8 soruya, beşinci haftada 9 soruya; ikinci deneğin ikinci haftada 9, beşinci haftada 8 soruya; üçüncü deneğin beşinci haftada 8, sekizinci haftada ise 9 soruya doğru cevap verdiği belirlenmiştir. Sonuçlar, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini aynı türde farklı yapıda ve farklı konudaki metinlere genellemelerine ve genellemelerini sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Strateji öğretimin bir amacı da öğrencilerin stratejiyi uzun dönemde farklı durumlara genelleyerek kullanabilmelerini sağlamaktır (Englert vd., 1992; Harris, Graham ve Pressley, 1992). Bu araştırmada da öğrencilerin kazandıkları anlama becerilerini aynı türde farklı yapıda ve konuda (coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal türde bilgi veren) yazılmış metinlere genelleyebildiklerini göstermiştir.

Araştırmanın öğretim sürecinde, özellikle bağımsız uygulamalar aşamasında, öğretim sonu değerlendirme ve strateji öğretiminden sonra yapılan öğretim sonu değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin metindeki bilgileri anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularını sormadan önce soruları tahmin ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin metinle ilgili olarak hangi soruların sorulacağını farkına vararak soruları tahmin etmeleri, metin yapısının farkına vardıklarını ve tanımsal tür metin yapısı bilgisinin kazanıldığını, ayrıca kazanılan metin yapısı bilgisinin metni anlamak için kullandıklarını da göstermektedir.

Strateji öğretimi sürecinde yapılan diğer bir gözlem ise öğrencilerin okuma sırasında metinden anladıkları bilgileri grafik düzenleyicilere anahtar kelimelerle değil daha uzun cümlelerle yazmış olmalarıdır. Bu da öğretim sürecinin uzamasına neden olmuştur. Bu nedenle, öğretimden önce öğrencilerin okudukları cümleyi hatırlatıcı anahtar kelimelerle özetlemeyi öğretmek uygun olacaktır. Ayrıca, genel olarak öğretimin model olma aşamasının uzun sürdüğü ve bu sürenin öğrencileri yorduğu

gözlemlenmiştir. Bu nedenle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri içeren çoklu strateji öğretimlerinde küçük grupla çalışmanın, öğrencilerin dikkatlerini daha iyi toplamaları ve güdülenmelerinin düşmemesi için uygun olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın deneklerinin özellikleri incelendiğinde birinci deneğin zeka puanının 73, ikinci deneğin zeka puanının 69 ve üçüncü deneğin zeka puanının 58 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise öğretim sonunda anlama becerisini en fazla geliştiren deneğin zeka puanı en düşük düzeyde olan üçüncü denek olduğu, zeka puanı en yüksek olan öğrencinin ise anlama becerisini üç denek arasından en az geliştiren denek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin yetersizliklerine ya da yetersizlik derecesine göre yapabildiklerinin ve yapabileceklerinin belirlenmesinin ne kadar yanlış olduğunu göstermektedir. Araştırma, öğrencinin yetersizliğinin türü, derecesi ne olursa olsun, iyi geliştirilmiş bir programla öğretim yapıldığı taktirde öğrencilerin öğrenmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde anlama becerisi Doğrudan Öğretim Yöntemi'nde olduğu gibi basamaklara ayrılmamış, basamakların tek tek öğretimleri yapılmamış, aksine okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulanan tüm stratejiler bir bütünlük içinde öğretilmiştir. Araştırmanın sonuçları, bu öğretim yönteminin araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerilerini geliştirmelerine katkısının olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla beceriler bu tür öğrencilere bir bütünlük içinde öğretildiğinde ve gerekli destekleyicilerden yararlanıldığında öğrencilerde arzu edilen eğitsel gelişmeler sağlanmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğunu ve deneklerin edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda sürdürdüklerini göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi sınırlı sayıda öğrenciye uygulanmıştır. Küçük gruplarda bu yöntemin etkililiği denenerek genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Araştırmada,

sadece hayvanları tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan öğretim yöntemi farklı tür bilgi veren metinlerde uygulanarak etkililikleri denenmelidir.

## 5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

### 5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

**a.** Bu araştırmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren tanımsal tür metinleri anlama becerisinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, bilgi veren metinleri anlama becerilerinin kazandırılmasında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'ni kullanmaları önerilmektedir.

**b.** Okuduğunu anlama becerisi çalışılmadan önce; öğretmenler, öğrencilerin okuma performanslarını değerlendirmeli ve anlama için önkoşul becerilerin gerçekleştirilmiş olmasına önem vermelidir.

**c.** Okuduğunu anlama öğretiminde çalışılacak bilgi veren metinler metin türüne göre yapılandırılmalıdır.

**d.** Okuduğunu anlama öğretiminde çok ögeli bilişsel strateji öğretim paketi uygulanırken okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler bir bütünlük içinde ve eş zamanlı olarak öğretilmelidir.

**e.** Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin yapısı farkındalığı kazanmalarını sağlamak ve strateji öğretimi sürecinde anlamak için metin yapısı bilgilerini kullanabilmelerinin sağlanması amacıyla okuma strateji öğretimlerinden önce metin yapısı öğretimi yapılmalıdır. Sadece metin yapısı öğretimi ile okuduğunu anlama öğretimi hedeflenirse, metin yapısı bilgisinin anlama becerisi üzerinde etkili olabilmesi ve öğrencilerin bu bilgiyi kullanarak anlamalarını geliştirmek için model olmadan bağımsıza doğru yoğun ve aşamalı bir öğretim süreci izlenmesi önerilmekedir.

**f.** Öğretim ölçüt temelli uygulanmalıdır (Haris vd., 2002).

**g.** Öğrencilerin ölçütlere ulaşabilmesi için öğretmenin destek ve ipuçları giderek azaltılmalı ve bu amaçla öğretim aşamalandırılmalıdır.

**h.** Stratejiyi uygulama sırasında kullanılan dili öğrencilerin içselleştirmesi amacı ile öğretmen ve öğrenci arasında güçlü diyaloglar kurulmalıdır (Englert, Raphael ve Anderson, 1992).

**i.** Öğretmenin, öğretim sürecini tek başına yapılan bir süreç olarak değil, öğretmen-öğrenci işbirliğini destekleyecek şekilde yapılandırması gerekmektedir (Englert vd., 1992).

### 5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Hem yurt dışı alan yazında, hem de Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretimi ile ilgili olarak Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimleri'nin etkililiğini araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın yapılacak yeni araştırmalara model olacağı düşünülmektedir. Aşağıda ileride yapılabilecek araştırmalar için birtakım öneriler sunulmuştur:

**a.** Bu araştırmada, okuma öncesinde uygulanan stratejiler okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme, konu ile ilgili geçmiş bilgileri

harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme ve tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden; okuma sırasında uygulanan stratejiler metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerinin grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden, okuma sonrasında uygulanan stratejiler ise metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma, yazarak metni özetleme stratejilerinden oluşturulmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası farklı stratejiler bir araya getirilerek oluşturulan başka çok ögeli strateji paketlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde uygulanıp okuduğunu anlama üzerinde etkililiği araştırılabilir.

**b.** Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim paketleri zihinsel yetersizliği olan çocukların anlama becerilerine etkisi incelenirken bu öğrencilerin öğrenme özellikleri dikkate alınarak öğretimin daha yapılandırılarak sistematik yapılması ve öğrencilerin stratejileri uygulama becerilerinde bağımsızlığa kavuşmalarını desteklemek amacıyla öğretim sürecinde çeşitli uyarlamalar yapılmalıdır.

**c.** Bu araştırma, bilgi veren metin türlerinden tanımsal metinler kullanılarak yapılmıştır. Aynı stratejilerin etkililikleri farklı bilgi veren metin türleri veya hikaye türü metinler için de incelenebilir.

**d.** Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin metnin ana fikrini belirleme, metni anlatma ya da metni özetleme becerileri üzerinde etkililiklerini belirlemek amacıyla araştırma yapılabilir.

**e.** Bu araştırmada kullanılan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin etkililiği zihinsel yetersizliği olan çocuklardan oluşan küçük gruplar üzerinde incelenebilir.

**f.** Hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrenciler için uygulanan bu öğretim programı, normal gelişim gösteren çocuklara ya da farklı engel gruplarında ve farklı sınıf düzeylerinde bulunan çocuklarla da uygulanarak etkililiği denenebilir.

**g.** Bundan sonraki çalışmalarda, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde kullanılan Karşılıklı Öğretim ya da Posse gibi diğer öğretim yöntemleri ile Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

**h.** Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı'ndan yararlanılarak uyarlanmıştır. Araştırmada, Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı'nın öğretim sırası (model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) ve öğretimin ölçüt bağımlı olarak düzenlenmesi özelliklerine yer verilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda kendini pekiştirme, kendini izleme, kendini değerlendirme gibi Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı ile Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi bir arada kullanılarak okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkililiği sınanabilir.

**i.** Bu araştırmada, Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin tanımsal türde fakat farklı konuda yazılmış bilgi veren metinlere genellenebilirliği incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak bir araştırmada, Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin farklı bilgi veren metin türlerine genellenebilirliği araştırılabilinir.

**j.** Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili üst bilişsel bilgileri üzerinde etkililiği araştırılabilinir. Bu amaçla, öğrencilerin anlama becerileri ile ilgili olarak bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgilerini ölçmek amacıyla öğretim öncesinde ve öğretim sonrasında öğrencilerle görüşmeler yapılarak üst bilişsel bilgileri üzerinde Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin etkisi belirlenebilir.

# KAYNAKÇA

Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A., (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *4* (2), 39-53.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alberto, P. A. and Troutman A. C. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Bell ve Howell Company.

…… (1990). *Applied behaviour analysis for teachers*. Ohio: Merrill Publishing Company.

Allinder, R. M., Fuchs, L. S. and Fuchs, D. (1998*)*. Curriculum-based measurement. In H. B. Vance (Ed.), *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings* (2nd, p.106-132) New York: Wiley.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., and Osterdag, J. (1986). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly, 22,* 231-346.

…….(1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher, 43,*130-137.

Atik-Çatak A. (2006). *Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bakken, J. P. (1995). *Reading comprehension of expository science material and students with L.D: A comparison of strategies*. Unpublished Doctoral

Dissertation, Purdue University, Department of Educational Studies, West Lafayette, IN.

Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education, 31,* 300-324.

Başaran İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü.* Ankara: Gül Yayınevi,

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., and Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly, 26,* 251–276.

Beck, I. L, and McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research,* (p.789-814). New York: Longman.

Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York: Erlbaum.

Bergerud, D., Lovitt, T. C., and Horton, S. (1988). The effectiveness of textbook adaptations in life science for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21,* 70–76.

Billingsley B. S., Ferro-Almedia S. C. and College, P., (1993). Strategies to facilitate reading comprehension in students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 9,* 263-278.

Billingsley, B. S., and Wildman, T. M. (1988). The effects of prereading activities on the comprehension monitoring of learning disabled adolescents. *Learning Disabilities Research, 4*, 36-44.

Block, C. C. and Mangieri, J. (1995). *Creating a culturally enriched classroom.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Borkowski, E. G., Weyhing R. S. and Cart, M. (1988). Effects of attibutional retraining on strategy based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology, 80,* 46-53.

Bos, C. S. and Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter P., and Schuder, T. (1994). *A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving grade-two readers.* Amherst, NY: University at Buffalo, SUNY, Department of Educational Psychology.

Butcher, K. R., and Kintsch, W. (2003). Text comprehension and discourse processing. In A. F. Healy and R. W. Proctor (Eds.) and I. B. Weiner (Ed.-in-Chief), *Handbook of psychology: Experimental Psychology*, (p. 575-595). New York: Wiley.

Calfee, R., and Drum, P. (1986). Research on teaching reading. In M. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching* (p. 804-849). New York: Macmillan

Carrell, P. L. (1998). Can Reading Strategies Be Successfully Taught? *Australian Review of Applied Linguistics, 21,* 1-20.

Cooper, O. J., Heron E. T. and Hevard L. W. (1987). *Applied behaviour analysis.* Ohio: Merril Publishing Company, USA.

Cora-İnce, N. (2007). *Zihin engelli çocuklara okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Crowe, L.K. (2005). Comparison of two oral reading feedback strategies in improving reading comprehension of school-age children with low reading ability. *Remedial and Special Education, 26*(1), 32-42.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çevik, G. (2006). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının arttırılmasında okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin farklılaşan etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Darch, C., and Carnine, D. (1986). Teaching content area material to learning disabled students. *Exceptional Children, 53,* 240-246.

Darch, C., Carnine, D. and Kameenui, E. J. (1986). The role of graphic organizers and social structure in content area instruction. *Journal of Reading Behavior, 28,* 275-294.

Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu anlama süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,* 325-334.

Denton, C. A., and Hasbrouck, J. E. (2000). *Reading Comprehension from teaching students with disabilities to read*. PEER Literacy Resource Brief 6. PEER Project Literacy Series. Federation For Children With Special Needs, Boston, MA.

DeWitz, P. (1997). *Comprehension instruction: A research agenda for the 21st century: Understanding expository texts*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

DeWitz, P., Carr E. M., and Patberg, J. P. (1987). Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring. *Reading Research Quartely*, *22,* 99-121.

Dicecco, V. M. and Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(4), 306-320.

Duke, N. (2003). *Comprehension instruction for informational text.* Presentation at the Annual Meeting of the Michigan Reading Association, Grand Rapids, Ml.

Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction: Teacher development and low achievers' understandings. *The Elementary School Journal, 93,*231-247.

Duman, N. (2006). *Hikaye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ellis, E. S., and Graves, A. W. (1990). Teaching students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, *10*(2), 2-10.

Englert, C. S., and Mariage T. V. (1990). Send for the POSSE: Structuring the Comprehension Dialogue. *Academic Therapy, 3,* 473-487.

Englert, C. S., and Mariage T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly, 14,* 123-138.

Englert, C. S., Raphael, T. E., and Anderson, L. M., Anthony, H. M., and Stevens, D. D. (1991). Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive strategy instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal, 28, 337-372.*

Englert, C. S., Raphael, T. E., and Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal*, 92, 411- 449.

Englert, C. S., and Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 10*(2), 93–105.

Eripek, S. (1989). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkokul sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (2),125-140.

…… (1996). *Zihinsel engelli çocuklar.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gajria M, Jitendra, A. K., Sood S. and Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(3), 210-225.

Gajria, M. and Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children, 58*, 508-516.

Gardill, M. C., and Jitendra, A. K. (1999). Advenced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, *33*(1), 2-16.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gersten R., Fuchs L. S, Williams J. P., and Baker S., (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Griffin, C. C. Malone, L. D. and Kameenui, E. J. (1995). Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students. *Journal of Educational Research*, *89*(2), 98-107.

Görgen, K. (1999). Özetleme becerisinin öğrencilere öğretimi. *Yaşadıkça Eğitim, 62*, 22-28.

Graham, S. and Haris, K. R. (2005) *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties.* Baltimore-Maryland: Paul H. Brookes.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., and Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly, 14*, 89-114.

Graves, A. W. (1986). Effects of direct instruction and meta-comprehension training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research, 1,* 90-100.

Graves, A. And Montague, M. (1991). Using story grammar cueing to improve the writing of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 6,* 246-250.

Graves, M. F., Juel, C. and Graves, B. B. (2001). *Teaching reading in the 21st century* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Grünberg, T. ve A. Onart (1976). *Mantık terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Güldenoğlu, İ. B. (2008). *Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde etkililiğinin ve sürekliliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin*

*etkililiklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (1995). Anlama eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi,* 43, 5-9.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (1999a). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 11,* 105-117.

……. (1999b). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *23*, 31-41.

…… (2001). *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu*. A. Ataman (Ed.) Ankara: Nobel Yayınevi.

……. (2006a). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing on mildly mentally retarded turkish students, *Exceptional Children,72*(3) 281-297.

…… (2006b). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Özel Eğitim Dergisi, 7,* 49-66.

……. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunumunun etkililiklerinin karşılaştırılması*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunuldu, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

……. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi, 181*, 289-301.

Güzel-Özmen, R. ve Vayiç Ş., (2007). Oku - altını çiz - böl - birleştir stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi, 8,* 1-18.

Hacker, D. and Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 699-718.

Hagaman, J. L. and Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remidial and Special Education, 29,* 222-234.

Hansen, J. and Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fifth-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 75,* 821-829.

Harris, K. R., Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K. R. and Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children, 57,* 392-404.

Harris, K. R., Graham, S., Pressley, M. (1992). Cognitive behavioral approaches in reading and written language: Developing self-regulated learners. In N. N. Singh and I. L. Beale (Eds.). *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (p.415-451). New Yok.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., and Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice, 41*, 110-116.

Harris T. L. and Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.

Heilman, A. W., Blair, T. R., and Rupley, W. H. (1994). *Principles and practices of teaching reading.* New York: MacMillan College Publishing Company.

Hidi, S. W., and Hildyard, A. (1983). The comparison of oral and written productions in two discourse types. *Discourse Processes, 6*, 91–10.

Hoogeven, F. R., Smeets, P. M. and Lancioni, G. E. (1989). Teacahing moderately mentally retarded children basic reading skills. *Research in Developmental Disabilities, 10*(2), 1-18.

House, A. E., House, B. G., and Campbell, M. B. (1981). Measures of inter-observer agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment, 3,* 37-57.

Idol-Maestas, L. (1985). Getting ready to read: Guided probing for poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly, 8,* 243-254.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.

Idol, L. and Croll, J. V. (1987). Story mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, *10*(3), 214-229.

Jacops, J. E., and Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurment, and instruction. *Educational Psychologist, 22,* 255-278.

Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., and Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for student with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, *34*(3), 127-139.

Kameeenui, E. J., Carnine, D. W. and Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meaning on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly, 17*(3), 367-388.

Karakuş-Tayşi, E., (2007). *İlköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keene, E. O., and Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Kellas, T. J., Ashcraft, M. H., and Johnson, N. S. (1973). Rehearsal processes in the short-term memory performance of mildly retarded adolescents. *American Journal on Mental Retardation, 77,* 670-679.

Kırcaali-İftar, G., Tekin E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J. and Wei, S. (2004). Graphing oganizers and their effects on the reading comprehension of students with L.D: A snthesis of research. *Journal of Learning Disabilitie, 37*(2), 105-118.

Klingner, J. and Vaughn, S. (2004). *Teaching students with reading comprehension to students with learning disabilities handbook of language and literacy*. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, K. Apel (Eds.). The Guilford Press: New York.

Klingner, J. K., Vaughn, S., and Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal, 99*(1), 3–22.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., and Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic sreading: Real-world lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education, 25,* 291-302.

Klinger, J. K, Vaughn, S. and Boardman A. (2007). Teaching reading comrehension to students with learning difficulties. In K. R. Harris, and S. Graham (Eds). *Text structure and reading comprehension* (p.75-101). New York: The Guilford Press.

Kolligian, J., and Sternberg, R. J. (1987). Intelligence, information processing, and specific learning disabilities: A triarchic synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 20,* 8-17.

Kucan, L., and Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research, 67*, 271-299.

Kucer, S. B. (2001). *Dimensions of literacy: A conceptual base of teaching reading and writing in school settings.* Marwah, NJ: Eribaum.

Kuhn, M. R., and Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review developmental and remedial practices.* Ann Arbor: University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Kuldanek, K. (1998). *The effects of using a combination of story frames and retelling strategies with learning disabilities students to build their comprehension ability*. M. A. Research Project. Kean University.

Kutlu Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim, 23,* 14-21.

Lapp, D., Flood, J., and Ranck-Buhr, W. (1995). Using multiple text formats to explore scientific phenomena in middle school classrooms. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *11,* 173–186.

Le Fevre, D., Moore, D., and Wilkinson, I. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal Of Educational Psychology*, *73*(1), 37-58.

Linden, M. and Wittrock, M. C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, *17(*1), 45-57.

Lori, D. O. (2006). Reciprocal teaching at work; strategies for improving reading comprehension. Inc.- Canada: International Reading Association.

Malone, L. D. and Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 58*, 270-279.

Mariage T, V. (1994). Organizing a reading POSSE: A mutual construction of meaning around text. *Michigan Reading Journal, 27*(2). 94-107.

Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (p. 61-84). San Diego, CA: Academic Press.

Marston, D. B. (1989). Acurriculum-based measurement approach of assessing academic performance: What it is and why do it. In M. Shinn. (Ed.), *Curriculumbased measurement:Assessing special children.* (p. 18-78). New York: Guilford.

Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effect on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 283-296.

Mason, L. H., Moadan H., Hedin L, and Corso L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children, Mar/Apr,* 47-52.

Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 18*(4), 197-204.

McCutchen, D., and Perfetti, C. A. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text, 2*, 113-119.

Mckeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., and Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly, 27,* 79-93.

McKinney, J. D., Osborne, S. S., and Schulte, A. C. (1993). Academic consequences of learning disability: Longitudinal prediction of outcomes at 11 years of age. *Learning Disabilities Research and Practice, 8*, 19-2.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak). Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

Mercer, C. D., and Mercer, A. R. (1993). *Teaching students with learning problems* (4th ed.). New York: Merrill/Macmillan.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., and Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly, 16,* 72-103.

Meyer, B. J. F. (2003). Text coherence and readability. *Topics in Language Disorders*, *23*(3), 204-224

Miller, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades.* Portland, ME: Stenhouse.

Miller, T. L. ve Lignugaris-Kraft B., (2002). The effects of text structure discrimination training on the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *11(*4), 203-230.

Mothus T. G. and Lapadat J. C., (2006). A strategy intervention to increase the reading comprehension of junior high school students with reading disabilities. ERIC Dokument Reproduction Service No: ED490965.

National Institute Of Child Health And Human Development (2000). Report of the national reading panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nelson, J. R., Smith, D. J., and Dodd, J. M. (1992). The Effects of a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Education and Treatment of Children, 15*, 228–243.

Oakhill, J. and Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In C. Cornoldi and J. Oakhill (Editors). *Readings Comprehension Difficulties, 3,* 815-860. New York: Longman.

Özbay, Y. Özmen, E.R., Tuncer, A.T., Altunay, B. (2007). Temel eğitim projesi II. fazı: Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması. Araş LDT.Ş. Ankara.

Palincsar, A. S. and Brown, A. L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1,* 117-175.

Pardo, L.S. (2002). Book club for the twenty-first century. *Illinois Reading Council Journal, 30*(4), 14-23.

……. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(3), 272-280.

Paris, S. G., Lipson, M. Y. L., and Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 293-316.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, S. R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (p. 545-561). Mahwah, NJ: Eribaum.

Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., and Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal, 89, 301-342*.

Pressley, M., and Hilden, K. (2002). How can children be taught to comprehend text better? In M.L. Kamil, J.B. Manning, and H.J. Walberg (Eds.), *Successful reading instruction:Research in educational productivity* (p.33-51). Greenwich, CT: Information Age.

Pressley, M., Symons, S., Snyder, B. L., and Cariglia-Bull, T. (1989). Strategy instruction research comes of age. *Learning Disability Quarterly, 12,* 16-31.

Pressley, M., Symons, S., McGoldrick, J. A., and Snyder, B. L. (1995). Reading comprehension strategies. In M. Pressley, V. Woloshyn, and Associates (Eds.), *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (p. 57-100). Cambridge, MA: Brookline Books.

Rinehart, S. D., Stahl, S. A., Erickson, L. G., (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly, 21,* 422-438.

Rivera, D. P., and Smith, D. (1997). *Teaching students with learning and behavior Problems* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Sachs, A. (1984). Accessing scripts before reading the story. *Learning Disability Quarterly*, *7*, 226-228.

Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher, 41*, 756-760.

Scardamalia, M. and Bereiter, C. (1986). Written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (3rd ed., p.778-803). New York: Macmillan.

Schallert, D. L, and Martin, D. B. (2003). A psychological analysis of what teachers and students do in the language arts classroom. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, and J. M. Jensen (Eds*.), Handbook of research on teaching the english language arts* (p.31-45). Mahwah, J: Eribaum.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., Warner, M. M. and Denton, P. H. (1984). Multipass: A Learning strategy for improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 5,* 295-304.

Schwanenflugel, P., Kuhn, M. R., Meisinger, B., Bradley., B. and Stahl, S. A. (2003). An examination of the attentional resource model and development of reading fluency. Paper Presented at Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development, Tapma, FL.

Shinn, M. R. (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children.* New York: Guilford.

Singer, H. (1991). Comprehension instruction international, In A. Lewy (Ed.). *Encyclopedia of curriculum*, Oxford: Pergoman Press.

Singer, H. and Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, *17,* 166-185.

Smith, P. L., and Friend, M. (1986). Training learning disabled adolescents in a strategy for using text structure to aid recall of instructional prose. *Learning Disabilities Research, 2,* 38-44.

Snider, V. E. (1989). Reading comprehension performance of adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 12,* 87-96.

Stein, N. L., and Trabasso, T. (1981). What's in a story: An approach to comprehension and instruction. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology,* (p.213–267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stein, N. L. and Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, (p.53-119). Norwood, New Jersey: Ablex Inc.

Swanson, H. L. (1989). Strategy instruction: Overview of principles and procedures for effective use. *Learning Disability Quarterly, 12,* 3-15.

Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, *32*(6), 504-532.

Tawney, W. J., and Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Bell and Howell Company.

Taylor, B. M., and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly, 19,* 134-146.

Taylor, B. M., and Williams, J. P. (1983). Comprehension of learning-disabled readers: Task and text variations. *Journal of Educational Psychology, 75*, 743-751.

Taylor, B., Harris, L., and Pearson, P. D. (1988). *Reading difficulties: Instruction and assessment*. New York: Random House.

Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi.* Ankara: MEB Yayınları.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 129-148.

Therrien, W. J., Wickstrom K., and Jones, K., (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice, 21*(2), 89-97.

Topbaş, S. (2001). *Çocukta dil ve kavram gelişimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Todd, R. (2006). *Reciprocal teaching and comprehension: A single subject research study.* Master Dissertation, Kean University.

Trabasso, T., and Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block and M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (p.176-200). New York: Guilford.

Türk Dil Kurumu (2005), Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları; 549, 10. baskı.

Vaughn, S. and Klingner, J. (2004). Teaching reading comprehension to students with learning disabilities. In Stone, C. Allison, Silliman, E. R., Ehren, B. J., A. Kenn (Eds), *Handbook of language and literacy development and disorders*, (p. 541-555). New York, London: The Guilford Pres.

Vayiç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Williams, J. P. Hall, K. M. and Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, *12,* 129-144.

Wilson, V. L. and Rupley, W. H. (1997). A Structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowladge. *Scientific Studies of Reading, 1,* 45-63.

Winograd, P. and Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In E. T. Goetz, P. Alexander, and C. Weinstein (Eds), *Learning and study strategies: Assessment, instruction and evaluation (p.25-56). San Diego, CA: Academic Press.*

Wise, B. S. (1985). Modeling: A direct instruction model for programming reading comprehension. Paper Presented at the Annual Meeting of the Texas State Council of the International Reading Association, March: 1- 9. ERIC Dokument Reproduction Service No: ED258161.

Wittrock, M. C. (1987). Process oriented measures of comprehension. *The Reading Teacher, 40*, 734-737

Wong, B. Y. L., and Wilson, M. (1984). Investigating awareness of and teaching passage organization in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 477-482.

Yılmaz, M. ve Köksal K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. Milli Eğitim Dergisi, *179,* 51-65.

# EKLER

**Sayfa**

Ek - 1 Öğretmen Görüşme Formu ..... 190
Ek - 2 Okuma Hızı Önkoşulların Değerlendirilmesinde Kullanılan Metin ..... 192
Ek - 3 Okuduğunu Anlama Önkoşulunun Değerlendirilmesinde Kullanılan Metin . 193
Ek - 4 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi ..... 195
Ek - 5 Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi ..... 196
Ek - 6 Denek Seçiminde Kullanılan Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi ..... 197
Ek - 7 Metin Yapısını Değerlendirme Formu ..... 200
Ek - 8 Metin Yapısı ..... 201
Ek - 9 Genelleme Metinleri Metin Yapısı ..... 202
Ek - 10 Örnek Metin ..... 203
Ek - 11 Metin Değerlendirme Formu ..... 205
Ek - 12 Örnek Genelleme Metni ..... 208
Ek - 13 Örnek Metne Ait Anlama ve Çıkarım Yapma Soruları ..... 210
Ek - 14 Örnek Genelleme Metnine Ait Anlama Soruları ..... 211
Ek - 15 Anlama Soruları Değerlendirme Formu ..... 212
Ek - 16 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi ..... 214
Ek - 17 Metin Yapısı Şematik Düzenleyici ..... 218
Ek - 18 Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı ..... 219
Ek - 19 Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı ..... 220
Ek - 20 Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı ..... 221
Ek - 21 Tahmin Şeması / Anlam Şeması ..... 222
Ek - 22 Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi Öğretim Planları ..... 223
Ek - 23 Model Olma Öğretim Sürecinde Model Olunarak Oluşturulan "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" Örneği ..... 284
Ek - 24 Model Olma Öğretim Sürecinde Model Olunarak Oluşturulan "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı" Örneği ..... 285
Ek - 25 Model Olma Öğretim Sürecinde Model Olunarak Oluşturulan "Tahmin Şeması" Örneği ..... 286
Ek - 26 Model Olma Öğretim Sürecinde Model Olunarak Oluşturulan "Anlam Şeması" Örneği ..... 287

Ek - 27 Model Olma Öğretim Sürecinde Model Olunarak Oluşturulan "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı" Örneği ..... 288
Ek - 28 Rehberli Uygulamalar Öğretim Sürecinde Öğrenci Tarafından Oluşturulan "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" Örneği ..... 289
Ek - 29 Rehberli Uygulamalar Öğretim Sürecinde Öğrenci Tarafından Oluşturulan "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı" Örneği ..... 290
Ek - 30 Rehberli Uygulamalar Öğretim Sürecinde Öğrenci Tarafından Oluşturulan "Tahmin Şeması" Örneği ..... 291
Ek - 31 Rehberli Uygulamalar Öğretim Sürecinde Öğrenci Tarafından Oluşturulan "Anlam Şeması" Örneği ..... 292
Ek - 32 Rehberli Uygulamalar Öğretim Sürecinde Öğrenci Tarafından Oluşturulan "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı" Örneği ..... 293
Ek - 33 Genelleme Öğretimi Öğretim Planı ..... 294
Ek - 34 Genelleme Metinleri Metin Yapısı Şematik Düzenleyici ..... 298
Ek - 35 Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu ..... 299
Ek - 36 Değerlendirme Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu ..... 322
Ek - 37 Gözlemci Güvenirliği Formu ..... 324

# EK - 1

## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

**Formun Amacı:** Özel eğitim sınıfına ya da kaynaştırma sınıfına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin kimlik bilgileriyle, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini içeren bilgileri öğretmen görüşmesi yardımıyla belirlemektir. Görüşmede elde edilen bilgiler ışığında öğrencinin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilecektir.

**Kullanma Yönergesi:** Bu formu uygulamadan önce formu okuyunuz. Formu öğretmene, okul ortamında ve mümkün olduğunca sessiz bir ortamda uygulayınız. Formu uygularken öğretmenin de onayını alarak yanınızda bir kayıt cihazı bulundurunuz. Formu uygulamaya kimlik bilgileri bölümünden başlayınız ve sonrasında okuma performansı ile ilgili soruları sorunuz. Aldığınız bilgileri konuşmanın akıcılığını bozmadan formdaki uygun yerlere kayıt ediniz. Öğretmenin vermiş olduğu cevapları; çocuğun yapıp yapamadıklarını okuma ya da okuduğunu anlama alanlarında yer alan ilgili tablodaki parantezlerin içine + ve - işaretleyiniz. Eğer öğretmenin çocuğun beceri ile ilgili yaptığı açıklamalar varsa; (Örn; yardımla yaptığını, reddettiğini gibi) bu açıklamaları da açıklamalar kısmına yazınız.

### A. ÖĞRENCİNİN KİMLİK BİLGİLERİ

**Öğrencinin Adı-Soyadı:**

**Doğum Tarihi:**

**Okulu – Sınıfı:**

**Öğrencinin Yetersizliği:**

### B. ÖĞRENCİNİN OKUMA PERFORMANSI İLE İLGİLİ BİLGİLER

**Öğrencinin Okuma Performansını Belirlemeye Yönelik Sorular:**

1. Öğrencinize hangi sınıf düzeyinde metinler okutuyorsunuz?
2. Öğrencinizin okuması nasıl?
   - **a.** Heceleyerek okur ( )
   - **b.** Hecelemeden okur ( )
   - **c.** Akıcı okur ( )
   - **d.** Genelde doğru okur ( )
   - **e.** Genelde yanlış okur ( )

**Açıklamalar:**

.....

.....

**Öğrencinin Okuduğunu Anlama Performansını Belirlemeye Yönelik Sorular:**

1. Daha çok hangi tür metinleri okutuyorsunuz?
   a. Hikaye türü metinler ( )
   b. Bilgi veren metinler ( )

2. Öğrencinizin okuduğunu anlamasıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
   a. Okuduğu metinle ilgili olarak sorulan sözel sorulara genellikle doğru cevaplar verir ( )
   b. Okuduğu metinle ilgili olarak sorulan sözel sorulara genellikle yanlış cevaplar verir ( )
   c. Okuduğu metni 3-4 cümle doğru olarak anlatır ( )

**Açıklamalar:**

.....

.....

# EK - 2

## OKUMA HIZI ÖNKOŞULLARIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN METİN

### Yeterli ve Dengeli Beslenme

Yeterli ve dengeli beslenme, vücudumuz için gerekli besin çeşitlerinden yeteri kadar almak demektir. Bunun için de, hangi çeşit besin maddelerine ihtiyacımız olduğunu iyi bilmek gerekir.

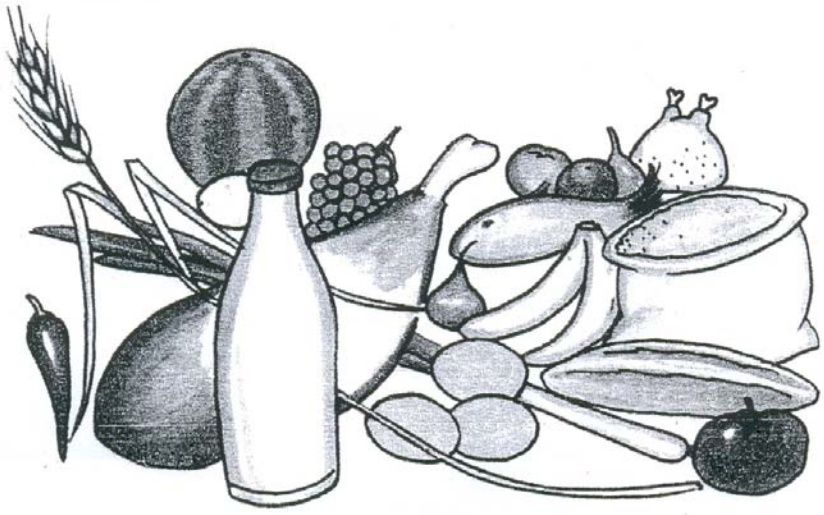
Örneğin, çocukluk ve gençlik döneminde hızlı büyüme ve gelişme olur. Bu nedenle enerji verici, yapıcı, onarıcı besinler ile madensel tuzlar ve vitaminlere ihtiyaç duyulur. Bu besin maddelerini, bir çeşit besin maddesi içinde bulmak mümkün değildir. Bunun için çeşitli bitkisel ve hayvansal besinler ile, madensel besinlerden yeterince almak gerekir.

Vücudumuz için çeşitli besin maddelerini alırken, besinlerin miktarlarına dikkat etmeliyiz. Örneğin, günlük harcadığımız enerji miktarının altında bir beslenme yapıyorsak, yetersiz beslenmiş oluruz. Bu durumda, vücudumuzda zayıflık görülür. Günlük harcadığımız enerji miktarlarının üstünde bir beslenme yapıyorsak, aşırı beslenmiş oluruz. Bu durumda da vücudumuzda şişmanlık görülür. Hem zayıflık hem de şişmanlık, vücudumuz için ciddi bir sağlık sorunudur.

Ayrıca aldığımız besin maddelerinin çeşidi az ise, bu da dengesiz beslenmeye neden olur. Dengesiz beslenme de bir sağlık sorunudur.

Yeterli ve dengeli beslenen çocukların büyüme ve gelişmeleri normal olur. Böyle çocuklar, derslerinde ve sportif faaliyetlerinde başarılı olurlar. Hastalıklara karşı dayanıklı ve dirençlidirler.

Kısacası yeterli ve dengeli beslenmeyen insanların vücutları, gerektiği gibi büyüyüp gelişemez. Böyle insanlar çabuk hastalanırlar. Bu nedenle yeterli ve dengeli beslenmek, sağlığımız için çok önemlidir.



Resim 1.22 : Yeterli ve dengeli beslenmek için çeşitli besinler yemeliyiz.

## EK - 3

## OKUDUĞUNU ANLAMA ÖNKOŞULUNUN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN METİN

### YERALTINDA YAŞAYAN KÖSTEBEKLER

İnsanlar toprağın atında yaşayabilir mi? Elbette yaşayamazlar, insanlar toprağın altında nefes alamazlar. Ama toprağın altında nefes almayı, yaşamayı başaran bazı hayvanlar vardır. Bunlardan biri de sevimli köstebektir.

Köstebeklerin bazı türleri toprağın altında, bazı türleri de suda yaşar. Yerin altında yaşayan köstebekler tarlalarda ve bahçelerde toprağın altında yaşarlar. Bu tür köstebekler, sürekli toprağın altını kazarlar. Yerin altında uzun tüneller ve odalar kazarak, kendilerine ev yaparlar. Sıcak tutmak için evlerinin içini ot ve yapraklarla kaplarlar. Köstebekler sayıları üç yüzü bulan koloniler halinde bir arada yaşarlar. Biliyor musunuz, yerin altında yaşayan hiç bir hayvan, köstebek gibi hızlı hareket edemez. Köstebekler bir saat içinde yaklaşık 45 metre uzunluğunda bir tünel kazabilir. "Köstebekler toprağın altında yaşıyorlarsa, nasıl nefes alıyor?", diye sorabilirsiniz. Aslında toprağın üstüne bir sürü delik açıyorlar. Burunlarını bu deliklerden dışarı uzatıp, nefes alıyorlar. Ne kadar akıllıca değil mi?

Köstebek çok güçlü bir hayvandır. Bu arada burnunun ve kafasının da çok güçlü olduğunu söylemeyi unutmayalım. Burnu ve kafasıyla kazdığı toprakları iter ve kendisine yol açar. Köstebeklerin kürek biçiminde ve geniş ön ayakları vardır. Tırnakları sivri ve uzundur. Bu sayede toprağı rahat kazar. Vücudu kürkle kaplıdır. Gözleri küçüktür ve neredeyse hiç göremez. Üstelik kulak kepçeleri de yoktur. Ağız ve burunları küçücük bir hortum gibi uzundur. Yetişkin bir köstebeğin 44 tane dişi vardır. Dişleri çok büyük ve keskindir. Bu dişler sayesinde her türlü sert yiyeceği rahatlıkla yiyebilir.

Köstebek, toprağın atındaki bitkilerin köklerini ve yer altında yaşayan çok küçük hayvanları yer. Sürekli toprağı kazdığı ve çok hızlı hareket ettiği için çok fazla acıkır.

Bu nedenle, gece-gündüz sürekli beslenmek zorundadır. Hatta her gün kendi ağırlığı kadar yiyecek yemesi gerekir. Hayatı, sadece kendine yiyecek aramakla geçer.

Köstebeklerin çoğalmaları hakkında hemen hemen hiç bir şey bilinmiyor. Köstebekler doğurarak çoğalır ve her üç ayda bir 20-25 arası yavru doğururlar. Yavrular, doğduklarında çok küçük ve tüysüzdür. Bakıma ihtiyacı vardır. Anne köstebek büyüyünceye kadar yavrulara bakar.

Köstebek yemek yerken veya toprağı kazarken istemeden çiftçilerin tarlalarına ve bitkilerine zarar verir. Bu da tarla ve bahçe sahiplerinin hiç hoşuna gitmez. Köstebekleri yakalamak isterler. Ama köstebekler o kadar hızlı hareket eder ki, çiftçiler onları asla yakalayamaz. Bu hayvanların dünyadaki sayıları giderek azalmaktadır. Bu nedenle bazı ülkelerde köstebekler koruma altına alınmıştır.

**EK - 4**

## OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ

**Öğrencinin Adı-Soyadı:** …….

**Doğum Tarihi:** ……

**Okulu – Sınıfı:** ……

**Uygulama Tarihi:** ……..

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Yanlış Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okumadan Atladığı Sözcük Sayısı:

Bir Dakika İçinde Araştırmacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Eklediği Sözcük Sayısı:

**EK - 5**

## OKUMA PERFORMANSI KAYIT ÇİZELGESİ

**Öğrencinin Adı-Soyadı:** …….
**Doğum Tarihi:** ……
**Okulu – Sınıfı:** ……
**Uygulama Tarihi:** ……..

Okunan Metindeki Toplam Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Tüm Metinde Doğru Okuduğu Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Tüm Metinde Yanlış Okuduğu Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Tüm Metinde Sesletmeden Atladığı Sözcük Sayısı:

Tüm Metinde Araştırmacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Eklediği Sözcük Sayısı:

Heceleyerek Okuduğu Sözcük Sayısı:

**EK - 6**

## DENEK SEÇİMİNDE KULLANILAN OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ

**Öğrencinin Adı Soyadı:** ..... **Tarih:** .....

**Metnin Adı:** Yer Altında Yaşayan Köstebekler

**Metindeki Bilgi Birimlerini Anlama**

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Köstebekler nerede yaşar? Söyle. | Köstebekler yerin altına yaşar. | | | |
| 2 | Köstebekler nasıl yaşar? Söyle. | Köstebekler sayıları üçyüzü bulan koloniler halinde yaşar. | | | |
| 3 | Köstebekler yerin altındaki evlerini nasıl yapar? Söyle. | Köstebekler evlerini yerin altında uzun tüneller ve odalar kazarak yaparlar. | | | |
| 4 | Köstebekler evlerinin içini neden ot ve yapraklarla kaplar? Söyle. | Köstebekler, sıcak tutmak için evlerinin içini ot ve yapraklarla kaplarlar. | | | |
| 5 | Köstebekler toprağın altındayken nefes almak için ne yapar? Söyle. | Köstebekler toprağın altındayken nefes almak için toprağın üstüne bir sürü delik açar, burunlarını bu deliklerden dışarı uzatırlar. | | | |

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | Metinde köstebeklerin hangi vücut bölümleri anlatılmıştır? Söyle. | Metinde köstebeklerin burnu, kafası, ön ayakları, tırnakları, gözleri, kulakları, ağzı, dişleri anlatılmıştır. | | | |
| 7 | Köstebeklerin tırnakları ne işe yarar? Söyle. | Köstebeklerin tırnakları toprağı kazmaya yarar. | | | |
| 8 | Köstebeklerin dişleri ne işe yarar? Söyle. | Köstebeklerin dişleri sert yiyecekleri rahat yemelerine yarar. | | | |
| 9 | Köstebekler neden çok yemek yer? Söyle. | Köstebekler çok hareket edip, çok acıktıkları için yemek yerler. | | | |
| 10 | Köstebekler nasıl çoğalır? Söyle. | Köstebekler doğurarak çoğalır. | | | |
| 11 | Çiftçiler köstebekleri neden yakalamak ister? Söyle. | Çiftçiler, yemek yerken veya toprağı kazarken istemeden çiftçilerin tarlalarına ve bitkilerine zarar verdikleri için köstebekleri yakalamak isterler. | | | |
| 12 | Çiftçiler, köstebekleri neden hiç yakalayamaz? Söyle. | Çiftçiler köstebekleri çok hızlı koştukları için yakalayamazlar. | | | |

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | Neden bazı ülkelerde köstebekler korunma altına alınmıştır? Söyle. | Köstebeklerin dünyadaki sayıları azaldığı için bazı ülkelerde koruma altına alınmışlardır. | | | |

**Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma**

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Sence köstebeklerin en önemli özelliği nedir? Söyle. | Köstebeklerin en önemli özelliği toprağın altında yaşamalarıdır. | | | |
| 2. | Köstebekler neden gece-gündüz yemek arar? Söyle. | Çok hızlı hareket etmelerinden dolayı çok acıkmaları nedeni ile köstebekler gece-gündüz yemek ararlar. | | | |
| 3. | Köstebekler, evlerinin içini ot ve yapraklarla kaplamazlarsa ne olur? Söyle. | Köstebekler evlerini ot ve yapraklarla kaplamazlarsa evlerini sıcak tutamazlardı / evleri çok soğuk olurdu. | | | |

**EK - 7**

**METİN YAPISINI DEĞERLENDİRME FORMU**

**1.** Yapıdaki bölümler tanımsal metin özelliğine uygunluk gösteriyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**2.** Yapıdaki bölümlerin isimlendirilmesi uygun mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**3.** Yapıdaki bölümlerin sıralanışı uygun mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**4.** Yapıdaki bilgi birimleri, tanımsal metin özelliğine uygunluk gösteriyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**5.** Yapıda yer alan bilgi birimleri bölümü niteliyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

## EK - 8

## METİN YAPISI

**1. Bölüm: Okuyucuya Sesleniş**

Bilgi Birimleri:

- **a.** İlgi uyandırma
- **b.** Okuyucuya sesleniş

**2. Bölüm: Yaşayışları**

Bilgi birimleri:

- **a.** Yaşadıkları yer
- **b.** Yaşama biçimleri

**3. Bölüm: Fiziksel Özellikleri**

Bilgi birimleri:

- **a.** Vücut yapıları
- **b.** Vücut bölümlerinin işlevleri

**4. Bölüm: Beslenmeleri**

Bilgi birimleri:

- **a.** Yedikleri besinler
- **b.** Besinlerini elde etme biçimleri

**5. Bölüm: Çoğalmaları**

Bilgi birimleri:

- **a.** Üremeleri
- **b.** Yavruların bakımı

**6. Bölüm: Çevreye Etkileri**

Bilgi birimleri:

- **a.** İnsanlığa ya da doğaya yararları
- **b.** İnsanlığa ya da doğaya zararları
- **a.** Dünyadaki sayıları

## EK - 9

## GENELLEME METİNLERİ METİN YAPISI

**1. Bölüm: Okuyucuya Sesleniş**

Bilgi Birimleri:

- **a.** İlgi uyandırma
- **b.** Okuyucuya sesleniş

**2. Bölüm: Nerelerde Bulunur?**

Bilgi Birimleri:

- **a.** Dünya üzerinde bulunduğu yerler

**3. Bölüm: Oluşumu**

Bilgi Birimleri:

- **a.** Nedir?
- **b.** Nasıl Oluşmuştur?

**4. Bölüm: Özellikleri**

Bilgi Birimleri:

- **a.** Özellikleri

**4. Bölüm: Yaşam Koşulları**

Bilgi Birimleri:

- **a.** Yaşam şartları nasıldır?
- **b.** Kimler yaşar?

**4. Bölüm: Çevreye ve İnsanlara Etkileri**

Bilgi Birimleri:

- **a.** Çevreye Etkileri
- **b.** İnsana Etkileri
- **c.** Dünyadaki Durumları

## EK - 10

## ÖRNEK METİN

## ARILARIN DÜNYASI

Arıların, kahvaltıda yediğimiz balı nasıl yaptığını hiç merak ettiniz mi? Peki arıların bal yapabilmek için ne kadar çalıştıklarını biliyor musunuz? İşte çalışkan arılarla ilgili merak edilenler...

Arılar kovan denilen yuvalarda yaşar. Her kovanın kendine ait bir kokusu vardır. Kovandan çıkan bir arı, kovana geri döndüğünde kovanını kokusundan tanır. Arılar kovanlarına başka arıları sokmaz. Kovanın girişinde nöbet tutarlar. Bir kovanda 100-200 erkek arı, binlerce işçi arı ve tek bir kraliçe arı yaşar. Hepsinin kovandaki görevi farklıdır. Kovandaki bütün işleri işçi arılar yapar. İşçi arıların kovanın yapılması, temizliği, korunması; yavruların bakımı, bal yapımı, kovana su ve yiyecek taşınması gibi pek çok görevi vardır. Ne kadar çalışkanlar değil mi? Erkek arılar, işçi arıların yaptığı hiç bir işi yapamaz. Çünkü vücudu bu işleri yapmak için uygun değildir. İğnesi yoktur. Dışarıda kendi karnını bile doyuramaz. Kraliçe arının ise kovandaki tek görevi yumurtlamaktır.

Aslında arı uçan bir böcektir. Vücudu baş, göğüs ve karın kısımlarından oluşur. Başında bir çift anten vardır. Antenler koku, tat ve dokunma duyularını sağlar. Arı antenleri sayesinde çok uzaktaki çiçeklerin kokusunu hemen alır. Karnının ucunda bir iğne vardır. Bu iğne kanca şeklindedir. Arılar bu iğne sayesinde kendilerini ve kovanlarını korurlar. Özellikle yaptıkları balı almak isteyenlere çok sinirlenirler. Kendilerini korkutan, ballarını almak isteyen hayvan ya da insanlara iğnesini batırıp, onları sokar. Ancak arı birisini sokmak üzere iğnesini batırdığında geri çekemez. Çekerse iğne kopar ve ölür. Bu yüzden kimseyi sokmak istemezler.

Arılar çiçeklerde bulunan çiçek tozlarını ve kendi yaptıkları balı yer. Yeşillik olan yerlerde gezer ve bal yapmak için en güzel çiçekleri ararlar. Topladıkları çiçek

tozlarını kovana getirir ve bu çiçek tozlarıyla bal yaparlar. Kış mevsiminde kovandan hiç çıkmazlar. Bütün kış yaptıkları balı yerler.

Arılar yumurtlayarak çoğalır. Kraliçe arı yumurtlayarak kovandaki arıların çoğalmasını sağlar. Kraliçe arı sürekli yumurta yapar. Ancak yavrularına hiç bakmaz. Yavrularla ilgilenme görevi işçi arılarındır. İşçi arılar yavruları besler ve büyütür. Onlara uçmayı, çiçek tozlarını toplamayı ve bal yapmayı öğretirler.

Arılar kendi karınlarını doyurmak için bal yapar. Ancak yaptıkları balı insanlar da yer. Bal, insan sağlığı için son derece yararlıdır. Besleyicidir ve insana enerji verir. Ayrıca arılar çiçekten çiçeğe gezerken bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşırlar. Böylelikle bitkilerin çoğalmasını sağlarlar. Sonuç olarak, arılar hem insanlara hem de doğaya büyük yararları olan hayvanlardır.

**EK - 11**

## METİN DEĞERLENDİRME FORMU

**Değerlendirilen Metnin Adı:** .....

**I. Metnin Yapısı:**

**1.** Metnin yapısı size verilen yapıya uygun mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**2.** Metin bölümlerindeki bilgi birimleri size verilen yapıya uygun mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**II. Bağdaşıklık ve Tutarlılık:**

**1.** Metindeki bilgi birimlerinin sıralanışından tutarlı bir metin oluşmuş mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**2.** Kullanılan bağlaçlar tutarlı bir metnin oluşmasına hizmet ediyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**3.** Giriş ve geçiş cümleleri metnin tutarlılığına hizmet ediyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**4.** Metinde uygun paragraflama yapılmış mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**5.** Metindeki cümleler arasında bağdaşıklık sağlanmış mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**III. Sözcükler**

**1.** Metindeki sözcükler uygun şekilde kullanılmış mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**2.** Metindeki sözcükler yazım diline uygunluk gösteriyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**IV. Anlatım**

**1.** Metinde bilgilendirici bir anlatım benimsenmiş mi?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**2.** Metinin anlatımı akıcı mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**V. Metnin Başlığı:**

**1.** Metnin başlığı metne uygun mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**VI. İmla Kuralları**

**1.** Metindeki noktalama işaretleri doğru kullanılmış mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**2.** Metindeki cümlelerin söz dizimsel yapıları uygun mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

.....

**EK - 12**

## ÖRNEK GENELLEME METNİ

## YAĞMUR ORMANLARINDAKİ RENKLİ YAŞAM

Bir zamanlar dünyanın kara ile kaplı yüzeyinin büyük bir bölümünü oluşturan yağmur ormanları günümüzde giderek yok oluyor. Bu hızla giderse önümüzdeki 40 yıl içinde yağmur ormanlarının tamamen yok olacağını biliyor muydunuz?

Amerika'da, Afrika'da ve Avustralya'da büyük yağmur ormanları vardır. Dünyadaki en büyük yağmur ormanı Afrika'daki Amazon Yağmur Ormanıdır.

Dünya üzerinde yılın neredeyse tamamında çok yağış alan bölgelerde oluşan büyük ormanlara "Yağmur Ormanları" denilmektedir. Yağmur ormanları daima yeşil ve büyük ağaçlardan oluşan ormanlardır. Dünyanın yayılma hızı en yüksek olan orman tipidir. Yüksek sıcaklık ve yağışın bir araya geldiği bölgelerde yağmur ormanları oluşmaktadır.

Yağmur ormanlarının en önemli özelliği, içinde çok sayıda bitki ve hayvan türünün olmasıdır. Yağmur ormanlarının bir başka özelliği ise, havadaki karbondioksiti emerek oksijen üretmeleridir. Dünyamızda ihtiyaç duyulan oksijenin büyük bir kısmı yağmur ormanlarında üretilmektedir. Bir yağmur ormanının diğer ormanlardan oldukça farklı bir yapısı vardır. Yağmur ormanlarında, yaklaşık 50 - 60 metre uzunluğunda ağaçlar yer alır. Çok sayıda hayvan türü bu ağaçların üzerinde yaşamlarını sürdürür. Bu ağaçların gövdeleri renk renk çiçekler, sarmaşıklar, çeşitli otlar ve yosunlarla kaplıdır. Ayrıca bu ormanlar binlerce böcek, bakteri ve mantar türüne ev sahipliği yapar.

Yağmur ormanı denilince ilk akla gelenler kelebekler, böcekler, rengarenk kuşlar, geniş yapraklı, büyük ve yemyeşil ağaçlardır. Ayrıca maymunlar, papağanlar, kurbağalar gibi binlerce hayvan bu ormanlarda yaşar. Yağmur ormanlarında, yeryüzündeki bitki ve hayvan türlerinin %50'sinden fazlası yaşamaktadır. Tek bir ağacın üzerinde 43 ayrı karınca türü; yüzlerce farklı böcek görülebilir. Bu kadar canlı için yuva

oluşturan yağmur ormanları insanların yaşaması için çok uygun değildir. Çünkü hava çok sıcak ve nemlidir. Buna rağmen çok az sayıda insan bu ormanlarda yaşamaktadır.

Yağmur ormanlarından parfüm, boya, ilaç, kağıt, mobilya gibi ürünler elde edilmektedir. Bu nedenle, yağmur ormanlarındaki ağaçlar kesilmekte ve yağmur ormanları hızla yok edilmektedir. Yağmur ormanları günümüzde yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bilim adamlarının tahminine göre yağmur ormanları yok oldukça her gün yüzlerce bitki ve hayvan türü de yok olmaktadır. Yağmur ormanlarının yok olması sonucu olarak önümüzdeki 40 yıl içinde dünyadaki bitki ve hayvan türlerinin yarısı yok olma tehlikesi altına girecektir. Bu nedenle, dünyadaki yağmur ormanların korunması çok önemlidir.

**EK - 13**

## ÖRNEK METNE AİT ANLAMA VE ÇIKARIM YAPMA SORULARI

**Metnin Adı:** Arıların Dünyası

**Metindeki Bilgileri Anlama Soruları**

1. Arılar nerede yaşar? Söyle.
2. Bir arı kovanında hangi arılar yaşar? Söyle.
3. İşçi arıların görevleri nelerdir? Söyle.
4. Erkek arıların neden işçi arıların yaptığı işleri yapamaz? Söyle?
5. Kraliçe arının görevi nedir? Söyle.
6. Metinde arıların hangi vücut bölümleri anlatılmıştır? Söyle.
7. Arıların başında bulunan antenler ne işe yarar? Söyle.
8. Arıların iğnesi ne işe yarar? Söyle.
9. Arılar neyle beslenir? Söyle.
10. Arılar nasıl çoğalır? Söyle.
11. İşçi arılar yavrulara bakmak için neler yapar? Söyle.
12. Arıların insanlara yararları nelerdir? Söyle.
13. Arıların doğaya / bitkilere yararları nelerdir? Söyle.

**Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Soruları:**

1. Sence arıların en önemli özelliği nedir? Söyle.
2. Arılar bir sürü kovan arasından kendi yaşadığı kovanı bulmakta neden zorlanmaz? Söyle.
3. Arılar bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşımasalardı ne olurdu? Söyle.

**EK - 14**

## ÖRNEK GENELLEME METNİNE AİT ANLAMA SORULARI

**Metnin Adı:** Yağmur Ormanlarındaki Renkli Yaşam

**Metindeki Bilgileri Anlama Soruları**

1. Yağmur ormanı nedir? Söyle?
2. Dünya üzerinde nerelerde yağmur ormanı vardır? Söyle.
3. Hangi bölgelerde yağmur ormanları oluşmaktadır? Söyle.
4. Yağmur ormanlarının en önemli özelliği nedir? Söyle.
5. Yağmur ormanlarının hangi özelliği dünyada ihtiyaç duyulan oksijenin elde edilmesini sağlar? Söyle.
6. Yağmur ormanlarında hangi hayvanlar yaşar? Söyle.
7. Neden yağmur ormanlarında çok az insan yaşar? Söyle.
8. Yağmur ormanlarından hangi ürünler elde edilmektedir. Söyle.
9. Yağmur ormanları hangi tehlike ile karşı karşıyadır? Söyle.
10. İnsanlar yağmur ormanlarını yok etmeye devam ederse bunun sonucu ne olacaktır? Söyle.

**EK - 15**

**ANLAMA SORULARI DEĞERLENDİRME FORMU**

**1.** Sorular, ölçülmesi istenen cevabı ölçecek nitelikte oluşturulmuş mudur?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**2.** Soruların cevapları doğrudan metnin içinde geçmekte midir?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**3.** Çıkarım yapma sorularının metindeki bilgi birimlerinden çıkarım yapmayı ölçecek nitelikte oluşturulmuş mudur?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**4.** Metni anlamaya hizmet edecek tüm öğelere ilişkin soru bulunmakta mıdır?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**5.** Sorular dilbilgisi kurallarına uygun mudur?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**6.** Çıkarılması gereken soru var mıdır? Varsa hangisidir?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**7.** Eklenmesi gereken soru var mıdır? Varsa nedir?

☐ Evet ☐ Hayır

Önerileriniz:.....

.....

**EK - 16**

## OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ

**Metnin Adı:** Arıların Dünyası

**Öğrencinin Adı Soyadı:** ..... **Tarih:** .....

**Başlama Saati:** .....

**Bitiş Saati:** .....

**Başlama Düzeyi ( )**

**Metin Yapısı Öğretim Sonu ( )**

**Öğretim ( )**

Model Olma ( ) Rehberli Uygulama ( ) Bağımsız Uygulama ( )

**Öğretim Sonu ( )**

**İzleme ( )**

**OTURUMLAR:**

1. Oturum ( ) 2. Oturum ( ) 3. Oturum ( )

4. Oturum ( ) 5. Oturum ( )

**Metindeki Bilgileri Anlama Soruları**

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Arılar nerede yaşar? Söyle. | Arılar kovan denilen yuvalarda yaşar. | | | |
| 2. | Bir arı kovanında hangi arılar yaşar? Söyle. | Bir arı kovanında işçi arılar, erkek arılar ve kraliçe arının yaşar. | | | |

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 3. | İşçi arıların görevleri nelerdir? Söyle. | İşçi arıların kovanın yapılması, temizliği, korunması; yavruların bakımı, beslenmesi, yavrulara çiçek toplamayı ve bal yapmayı öğretmek, bal yapımı, kovana su ve yiyecek taşınması gibi görevleri vardır. | | | |
| 4. | Erkek arılar neden işçi arıların yaptığı işleri yapamaz? Söyle? | Erkek arıların vücudu bu işleri yapmaya uygun değildir, iğnesi yoktur. | | | |
| 5. | Kraliçe arının görevi nedir? Söyle. | Kraliçe arının görevi yumurtlamaktır. | | | |
| 6. | Metinde arıların hangi vücut bölümleri anlatılmıştır? Söyle. | Metinde arıların anteni ve iğnesi anlatılmaktadır. | | | |
| 7. | Arıların başında bulunan antenler ne işe yarar? Söyle. | Arıların antenleri koku, tat ve dokunma duyularını sağlar, arılar antenler sayesinde çok uzaktaki balın ve çiçeklerin kokusunu alır. | | | |
| 8. | Arıların iğnesi ne işe yarar? Söyle. | Arılar iğnesi, kendilerini korkutan ya da balını almak isteyen bir insan ya da hayvanı iğnesiyle sokarak, kendisini ve yaptıkları balı korumalarına yarar. | | | |

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 9. | Arılar neyle beslenir? Söyle. | Arılar çiçeklerde bulunan çiçek tozlarını ve kendi yaptıkları balı yer. | | | |
| 10. | Arılar nasıl çoğalır? Söyle. | Arılar yumurtlayarak çoğalır. | | | |
| 11. | İşçi arılar yavrulara bakmak için neler yapar? Söyle. | İşçi arılar yavruları besler, büyütür ve onlara uçmayı, çiçek tozları toplamayı ve bal yapmayı öğretirler. | | | |
| 12. | Arıların insanlara yararları nelerdir? Söyle. | Arıların insanlara yararları, insan için yararlı olan balı yapmalarıdır. | | | |
| 13. | Arıların doğaya / bitkilere yararları nelerdir? Söyle. | Arılar çiçekten çiçeğe gezerken bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşıyarak bitkilerin çoğalmalarına yardımcı olurlar. | | | |

**Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma**

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Sence arıların en önemli özelliği nedir? Söyle. | Arıların en önemli özelliği bal yapmalarıdır. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2. | Arılar, bir sürü kovan arasından kendi yaşadığı kovanı bulmakta neden zorlanmaz? Söyle. | Çünkü arılar yaşadıkları kovanı kokusundan tanırlar. | | | |
| 3. | Arılar bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşımasalardı ne olurdu? Söyle. | Arılar bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşımasalardı bitkiler çoğalamazdı. | | | |

**EK - 17**

## METİN YAPISI ŞEMATİK DÜZENLEYİCİ

**BAŞLIK**

**1. Bölüm: Okuyucuya Sesleniş**

| |
|---|
| İlgi uyandırma |
| Okuyucuya sesleniş |

**2. Bölüm: Yaşayışları**

| |
|---|
| Yaşadıkları yer |
| Yaşama biçimleri |

**3. Bölüm: Fiziksel Özellikleri**

| |
|---|
| Vücut yapıları |
| Vücut bölümlerinin ne işe yaradığı |

**4. Bölüm: Beslenmeleri**

| |
|---|
| Yedikleri besinler |
| Besinlerini elde etme biçimleri |

**5. Bölüm: Çoğalmaları**

| |
|---|
| Çoğalmaları |
| Yavrularının bakımı |

**6. Bölüm: Çevreye Etkileri**

| |
|---|
| İnsanlığa ya da doğaya yararları |
| İnsanlığa ya da doğaya zararları |
| Dünyadaki sayıları |

**EK - 18**

## OKUMA AMACIMI BELİRLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI

**1.** Ben niçin okuyorum?

……

……

……

**2.** Bu metinde okuyacaklarım benim ne işime yarayacak?

……

……

……

**3.** Ben bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?

……

……

……

**EK - 19**

## NE OKUYACAĞIMI TAHMİN ETMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI

**1.** Okuyacağım metnin başlığı ne?

……

……

……

**2.** Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?

……

……

……

**3.** Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?

| | |
|---|---|
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |
| ……. | ……. |

**EK - 20**

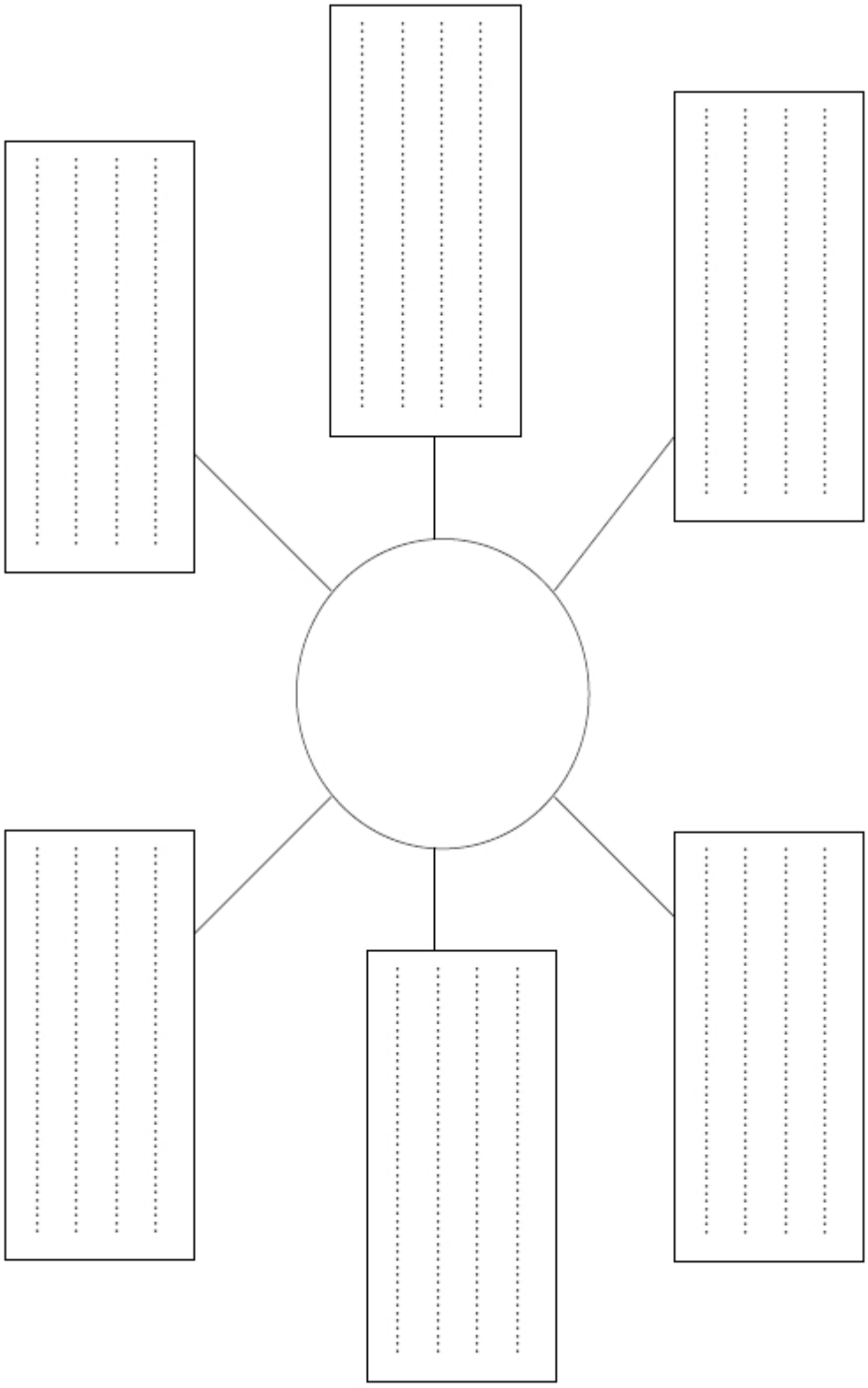
**ANLADIKLARIMI ÖZETLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI**

…….

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

**EK - 21**

**TAHMİN ŞEMASI / ANLAM ŞEMASI**



## EK - 22

## UYARLANMIŞ ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİ

## ÖĞRETİM PLANLARI

**A.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretiminden önce araştırmada kullanılan metinlerin hazırlanmasına rehberlik eden "Tanımsal Tür Metin Yapısı"nın öğretimi yapılmıştır.

**1.** Metin yapısının tanıtımı

**2.** Yapıya uygun metinlerin okunarak metin yapısı ile karşılaştırılması

**3.** Metinlerin değerlendirilmesi

**B.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Öğretim Süreçleri:

**I.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamında okuma öncesinde;

**1.** Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme (neden okuduğu, okuduğunu anlamanın ne işe yarayacağı, anlamak için neler yapılması gerektiği gibi).

**2.** Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme,

**3.** Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**II.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamında okuma sırasında;

**1.** Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır

**III.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamında okuma sonrasında;

**1.** Metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma,

**2.** Yazarak metni özetleme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**Performans Düzeyi:**

Öğrenciler, kendisine verilen İlköğretim beşinci sınıf düzeyine uygun tanımsal tür bir metinden a) Dakikada en az 60 sözcük okur. b) Metnin en az %90'ını doğru okur. c) 350 (+/-20) kelimelik, bir hayvanı tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinle ilgili sorulan 13 anlama sorusundan en az 2, en fazla 6'sına doğru cevap verir.

**Uzun Dönemli Amaç:**

**I.** Öğrenciler, tanımsal tür metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen 350 (+/- 20) kelimelik bilgi veren metinleri bir kez sessiz, bir kez de sesli olarak okuduktan sonra, metinde tanıtılan hayvanın yaşadığı yerin neresi olduğu, yaşama biçiminin ne olduğu, fiziksel özelliklerinin neler olduğu, vücut bölümlerinin ne işe yaradığı, yediği besinlerin neler olduğu, besinlerini nasıl elde ettiği, nasıl çoğaldıkları, yavrularına nasıl baktıkları ve çevreye olan etkilerinin neler olduğunu, insanlığa ya da doğaya yararlarının neler olduğunu, insanlığa ya da doğaya zararlarının neler olduğunu, dünyadaki sayılarının ne olduğunu her sorulduğunda söyler.

**A. Tanımsal Tür Metin Yapısının Öğretim Süreçleri**

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin öğretimine başlamadan önce, hayvanları tanıtan metinlerin hazırlanmasına rehberlik eden Tanımsal Tür Metin Yapısı'nın öğretimi yapılmıştır. Metin yapısının öğretiminde, ilk önce hazırlanan "Tanımsal Tür Metin Yapısı" öğrenciye tanıtılmış, daha sonraki oturumlarda yapıya uygun metinler okunarak metnin içeriği yapı ile karşılaştırılmıştır. Bu öğretimler sırasında öğretmen yüksek sesle düşünerek öğrenciye model olmuş ve etkileşimsel diyaloglara yer vermiştir.

Metin yapısı öğretimi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama "Metin Yapısının Tanıtımı", ikinci aşama "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması", üçüncü aşama ise; "Metinlerin Değerlendirilmesi" aşamasıdır.

**Kısa Dönemli Amaç I:**

**a.** Öğrenci hayvanları tanıtan tanımsal türde metin yapısındaki bölümlerinin "Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri" olduğunu; Okuyucuya Sesleniş Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş" olduğunu, Yaşayışları Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Yaşadıkları Yer ve Yaşama Biçimleri" olduğunu, Fiziksel Özellikleri Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Vücut Yapıları ve Vücut Bölümlerinin Ne İşe Yaradığı" olduğunu, Beslenmeleri Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Yedikleri Besinler ve Besinlerini Elde Etme Biçimleri" olduğunu, Çoğalmaları Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Çoğalmaları ve Yavrularının Bakımı" olduğunu ve Çevreye Etkileri Bölümünde yer alan bilgi birimlerinin "İnsanlığa ya da Doğaya Yararları, İnsanlığa ya da Doğaya Zararları, Dünyadaki Sayıları" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**b.** Öğrenci metin yapısına uygun olarak hazırlanmış bir hayvanı tanıtan 350 (+/- 20) kelimelik bir tanımsal türde hazırlanmış metni sesli olarak okur ve okurken her paragraftaki yapıya uygun bilgi birimlerinin altını çizer ve her paragrafın metin yapısındaki hangi bölümü (Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri) ifade ettiğini bularak o paragrafın üzerine bölümün adını her defasında yazar.

**Öğretimsel Amaçlar:**

**a.** Öğrenci, metin yapısındaki bölümlerin isimlerinin sırasıyla "Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**b.** Öğrenci, metin yapısındaki Okuyucuya Sesleniş Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**c.** Öğrenci, metin yapısındaki Yaşayışları Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Yaşadıkları Yer ve Yaşama Biçimleri" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**d.** Öğrenci, metin yapısındaki Fiziksel Özellikleri Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Vücut Yapıları ve Vücut Bölümlerinin Ne İşe Yaradığı" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**e.** Öğrenci, metin yapısındaki Beslenmeleri Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Yedikleri Besinler ve Besinlerini Elde Etme Biçimleri" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**f.** Öğrenci, metin yapısındaki Çoğalmaları Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "Çoğalmaları ve Yavrularının Bakımı" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**g.** Öğrenci, metin yapısındaki Çevreye Etkileri Bölümü'nde yer alan bilgi birimlerinin "İnsanlığa ya da Doğaya Yararları, İnsanlığa ya da Doğaya Zararları, Dünyadaki Sayıları" olduğunu her sorulduğunda söyler.

**h.** Öğrenci, metin yapısına uygun olarak hazırlanmış olan metni okuduktan sonra her paragraftaki yapıya uygun bilgi birimlerinin altını çizer, her paragrafın üzerine metin yapısındaki hangi bölümü (Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri) ifade ettiğini yazar.

## ÖĞRETİM SÜRECİ

### 1. Aşama: Metin Yapısının Tanıtımı

**Ortam:** Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak otururlar. Ortamda sessizliği sağlamak ve çalışmanın bölünmesini engellemek için çalışma odasının kapısı kilitlenir. Tüm çalışmanın kaydı için video kamera ve öğrenci için etkili olduğu belirtilen ödül ortamda hazır bulundurulur. Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için gerekirse ışık açılır. Çalışma öncesinde öğrenciye video kamera tanıtılır. Gerekirse kısa bir süre

görüntü kaydı alınarak öğrenciye kameradan izletilir. Ayrıca okunacak metin yapısı birer kopyası öğrenci ve araştırmacı için ortamda bulundurulur.

**Öğretime Hazırlık:**

Öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturur. Öğretmen öğretimde kullanacağı metin yapısı şemasını hem kendi önüne hem de öğrencinin önüne koyar. Şemanın üzerini yazılar görünmeyecek şekilde bir kağıtla kapatır. Öğretmen, "Seninle bir süre boyunca okuduğumuzu nasıl anlayacağımızı öğreneceğiz. Okuduğumuzu anlamaya çalışacağımız metinler tanımsal türde yazılmış metinler olacak. Bu nedenle, bu gün seninle önce tanımsal tür metnin ne demek olduğunu öğreneceğiz. Ayrıca, tanımsal türde bir metnin hangi sıralamayla yazıldığını, bu sıralamanın bir metin yapısı olduğunu, bu metin yapısındaki bölümleri ve alt bölümlerinin neler olduğunu öğreneceğiz. Sonraki derslerimizde de birlikte bazı metinler okuyarak metinlerin öğrendiğimiz yapıya uygun olarak yazılıp yazılmadığını belirleyeceğiz" diyerek çalışma boyunca neler yapılacağını öğrenciye açıklar.

Sonra, öğretmen öğrenciye ders süresince "Beni dinle deyince yüzüme bakarak beni dinleyeceksin, ben okurken sen de beni takip edeceksin, ben oku dediğimde metni okuyacaksın, benim yap dediklerimi de yapacaksın" diyerek uyması gereken kuralları açıklar. Sonra da öğrenciye ders kurallarına uyduğu taktirde birlikte yapacağı etkinliğin ne olduğunu söyler ve etkinlik için kullanılacak materyalleri öğrenciye gösterir.

**Öğretim Süreci**

Metin yapısı tanıtımı öğretimine başlamadan önce öğrenciye, kendisiyle yapılacak tüm dersler süresince okuduğunu nasıl anlayacağı üzerine çalışmalar yapılacağı, bu çalışmaların sonucunda okuduğunu anlamayı öğreneceği belirtilir. Daha sonra öğrenciye okuduğunu iyi anladığı zaman okuduğu konularla ilgili bilgisinin artacağı, okuyarak öğrendiği bilgileri arkadaşlarına, ailesine anlatabileceği, derslerinde daha başarılı olacağı vs. söylenerek okuduğunu anlamanın kendisinin ne işine yarayacağı, yani bu çalışmaların amacının neler olduğu anlatılır. Daha sonra öğrenciye

okuduğunu daha iyi anlayabilmesi, öğrenebilmesi için okuyacağı metnin türünün yani metnin nasıl bir sıralamaya uygun olarak yazıldığını bilmesinin önemli olduğu, metnin nasıl bir sıralamayla yazıldığını önceden bilmenin okuduğunu anlamayı kolaylaştıracağı söylenir. Öğrenciye çalışmalarda okuyacağı metinlerin daha kolay anlaşılması amacıyla belli bir sıralamaya uygun olarak yazıldığı belirtilir.

Öğrenciye çalışmalar boyunca "Tanımsal Metinleri" okuyup anlamayı öğreneceği söylenir. Sonra öğrenciye tanımsal tür metnin "Bir kişi, bir hayvan, bir yer ya da bir olayı her yönüyle tanıtan metinlere tanımsal tür metinler" olduğu belirtilir. Öğrenciye "Hangi tür metinleri anlamayı öğrenecekmişiz" diye sorulur ve tanımsal tür cevabı pekiştirilir. Sonra öğrenciye "Tanımsal tür metin ne demekmiş" diye sorulur. Öğrencinin "Bir kişi, bir hayvan, bir yer ya da bir olayı her yönüyle tanıtan metinler tanımsal tür metinlerdir" cevabı pekiştirilir. Öğrencinin yanlış ya da eksik cevap vermesi durumunda öğretmen tanımsal tür metnin ne demek olduğunu tekrar eder ve öğrencinin tanımsal tür metnin "Bir kişi, bir hayvan, bir yer ya da bir olayı her yönüyle tanıtan metinlere tanımsal tür" metinler denildiğini söylemesini sağlar.

Öğrencinin tanımsal metni betimlemesinin ardından ona çalışmalar boyunca okuduğunu anlamayı öğreneceği metinlerin çeşitli hayvanları tanıtan tanımsal tür metinler olduğu söylenir. Daha sonra öğrenciye metin yapısının şematik düzenleyicisi gösterilerek "Bak okuyacağımız hayvanlarla ilgili olan metinler buradaki sıralamaya göre yazıldı, bu bizim metin yapımız" denir. Öğrenciye "Bu neymiş, söyle" denir. Öğrencinin "Metin Yapısı" cevabı pekiştirilir. "Bakalım metin yapımızda hangi bölümler var, birlikte inceleyelim. Bizim okuyarak anlamaya çalışacağımız metinler hayvanları tanıtan metinler olacak, bu yüzden bu metin yapısı hayvanları tanıtan metinler için hazırlandı" denir. Öğretmen daha sonra metin yapısını bilmenin okuduğumuzu anlamayı kolaylaştıracağını söyler. "Eğer metnin yapısını bilirsek metni okumadan önce metinde neler olabileceğini daha kolay tahmin ederiz. Metni daha kolay anlarız" der metin yapısının tanıtımını yapmaya başlar.

Öğretmen metin yapısının sadece başlık kısmını açık bırakıp diğer bölümleri kapatarak "Bak metin yapısının en üstünde başlık yazıyor. Demek ki metnin en üstünde bir başlık olacak, bu başlığı okuduğumuzda metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu, yani metinde hangi hayvanın tanıtıldığını anlayacağız" denir. Öğrenciye "Okuyacağımız

metinler belli bir sıralamaya uygun olarak yazıldı, bak buradan yani metin yapısından bu sıralamayı göreceğiz" denir. Sonra metin yapısında yer alan birinci bölümün başlığı gösterilir ve "Bak birinci bölümün adı "Okuyucuya Sesleniş". Bu bölümde isminden de anlaşılacağı gibi yazar okuyucuya sesleniyor, okuyucunun dikkatini çekmeye çalışıyor" denerek, öğrencinin dikkati şematik düzenleyiciye çekilir. Sonra bu bölümde yer alan alt başlıklar yani metinde o bölümle ilgili bilgi birimlerinin isimleri gösterilerek (İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş) okunur. Öğrenciye "Yazar acaba neler yazarak okuyucunun ilgisini çekmeye çalışıyor olabilir? söyle bakalım" ya da "Acaba yazar okuyucuya nasıl sesleniyor, neler diyor olabilir?" gibi sorular sorularak öğrencinin konu ile ilgili düşünmesi ve fikir yürütmesi sağlanır. Öğrencinin verdiği cevaplara göre sorular geliştirilir. Bu arada öğrencinin fikir üretemediği durumlarda öğretmen yüksek sesle düşünerek "Örneğin yazar ilgi uyandırmak için yazısında "Bilin bakalım bu hayvanın adı ne?" diye yazmış olabilir" ya da "Bence yazar boyu çok uzun olan bu hayvanı merak ediyor musunuz? diye sorarak okuyucuya seslenmiş olabilir" vs. diyerek bölümde yer alan "İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş" bilgi birimlerinin metinde nasıl yer alacağına ilişkin model olur ve öğrenciyle birlikte bölümler üzerine beyin fırtınası yaparak tartışırlar.

Aynı süreç metin yapısındaki ikinci bölüm olan "Yaşayışları" ile ilgili olarak da yapılır. Öğretmen ikinci bölümün adını (Yaşayışları) metin yapısı şemasında gösterir ve "Bakalım metin yapısında okuyucuya sesleniş bölümünden sonra hangi bölüm varmış" diyerek metin yapısında yer alan sıradaki bölüm adını (Yaşayışları) yüksek sesle okur. Öğretmen öğrenciye "Demek ki metnin ikinci bölümünün adı yaşayışlarıymış. Acaba yazar bu bölümde hayvanlarla ilgili ne anlatıyor olabilir? Galiba metnin bu bölümünde tanıtılan hayvanın yaşayışı ile ilgili bilgi veriliyor, sen ne dersin? Tanıtılan hayvanın yaşayışı ile ilgili ne tür bilgiler bu bölümde yer alabilir?" gibi sorular sorarak tartışmayı başlatır. Gerekli yerlerde yeni sorular sorarak ve yüksek sesle düşünerek tartışmayı sürdürür. Sonra öğretmen alt başlıkları göstererek bölümün içinde yer alan bilgi birimlerinin isimlerini (Yaşadıkları yer - Yaşama Biçimleri) okur ve "Bak metin yapımızda yaşayışları başlığının altında Yaşadığı Yer ve Yaşama Biçimleri yazıyor. Bölümün adından ve bu alt başlıklardan metinde tanıtılan hayvanın nerede yaşadığı, nasıl yaşadığı ile ilgili bilgiler verildiğini anlıyoruz. Yani bu hayvanlar birlikte mi yaşıyor, bir arada mı yaşıyor ya da sürü halinde mi yaşıyor şeklinde bilgilere yer verildiğini anlıyoruz" der. Öğretmen bu bölüm ve alt başlıklarla ilgili olarak örnekler

verir. Öğretmen "Örneğin, timsahı tanıtan bir metnin yaşayışları bölümünde timsahların bataklıklarda yaşadığı, yalnız yaşadıkları gibi bilgiler verilebilir. Sonra öğretmen "O zaman metin yapısında hangi bölümler vardı birlikte hatırlayalım, metin yapımızda birinci bölüm "Okuyucuya Sesleniş", ikinci bölümde "Yaşayışları" adlı bölümdü. O zaman bu metin yapısına uygun olarak yazılmış bir metnin birinci bölümünde yazar okuyucuya seslenecek, ikinci bölümünde de tanıttığı hayvanın yaşayışları, yani bu hayvanın yaşadığı yer ve nasıl yaşadığı ile ilgili bilgi verecektir" der ve sırasıyla metin yapısında yer alan diğer bölümün sunusuna geçer.

Öğretmen metin yapısı şemasında üçüncü bölüm olan "Fiziksel Özellikleri" bölümünü yüksek sesle okur. Öğrenciye "Bu bölümün adı fiziksel özellikleri olduğuna göre metnin bu bölümünde yazar tanıttığı hayvanla ilgili olarak hangi bilgilere yer vermiş olabilir söyle bakalım" diye sorulur. Öğrenciyle beraber tartışılarak bölümde tanıtılan hayvanla ilgili olarak bölüme uygun ne tür bilgilerin verildiği belirlenmeye çalışılır. Sonra bölümün altındaki alt başlıklar öğrenciye gösterilerek "Bakalım metin yapısında hangi bilgiler veriliyormuş" denerek, metin yapısında - Fiziksel Özellikleri - bölümünün altında yer alan alt başlıklar (Vücut Yapıları, Vücut Bölümlerinin Ne İşe Yaradığı) yüksek sesle okunur. Öğrenciye "Demek ki metnin üçüncü bölümü olan Fiziksel Özellikleri Bölümü'nde yazar okuyucuya metinde tanıtılan hayvanın vücut yapısını, vücudundaki organların ne işe yaradığını anlatacak" der. Öğrenciye "Hadi sen de söyle bakalım metnin fiziksel özellikleri bölümünde hangi bilgiler anlatılıyormuş" diye sorar. Sonra, öğretmen metin yapısında olan ve üzerinde tartıştıkları tüm bölümleri genel olarak bir kez tekrar eder "O zaman tekrarlayalım metin yapısına göre metindeki birinci bölüm Okuyucuya Sesleniş, ikinci bölümde tanıtılan hayvanın Yaşayışı, üçüncü bölüm ise tanıtılan hayvanın Fiziksel Özellikleri ile ilgili olacak" der ve metin yapısında yer alan bir sonraki bölümün sunusuna geçer.

Metnin yapısındaki diğer bölümler olan "Beslenmeleri, Çoğalmaları, Çevreye Etkileri" bölümleri ve bu bölümlerde yer alan alt başlıklar / bilgi birimleri sırası ile öğrenciye metin yapısı şematik düzenleyicisi üzerinde tek tek gösterilerek yüksek sesle okunur ve yukarıdaki örneklerde olduğu gibi öğrenciye tanıtılır. Öğretmen her yeni bölümün tanıtımına geçmeden önce ve her bir yeni bölümün tanıtımını tamamladıktan sonra bütün bölümleri ve alt başlıklarının neler olduğunu yani bölümlerde ne tür bilgilerin yer aldığını metin yapısından göstererek tekrar eder.

Tüm bölümlerin ve alt başlıklarının tek tek okunarak tartışılmasının ardından metin yapısı bütün olarak tekrar okunur. Öğretmen, öğrenciye yapıda yer alan bölümleri ve bu bölümlerdeki alt başlıkların ne olduğunu kısaca özetler. Metin yapısının Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri olmak üzere toplam altı bölümden oluştuğunu belirtir. Ayrıca Okuyucuya Sesleniş Bölümü'nde yer alan alt başlıklarının "İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş" olduğunu, Yaşayışları Bölümü'nde yer alan alt başlıklarının "Yaşadıkları Yer ve Yaşama Biçimleri" olduğunu, Fiziksel Özellikleri Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "Vücut Yapıları ve Vücut Bölümlerinin Ne İşe Yaradığı" olduğunu, Beslenmeleri Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "Yedikleri Besinler ve Besinlerini Elde Etme Biçimleri" olduğunu, Çoğalmaları Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "Çoğalmaları ve Yavrularının Bakımı" olduğunu ve Çevreye Etkileri Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "İnsanlığa ya da Doğaya Yararları, İnsanlığa ya da Doğaya Zararları, Dünyadaki Sayıları" olduğunu belirtir. Sonra hayvanları tanıtan metinlerin bu sıralamaya, yani bu yapıya uygun olarak yazılabileceğini söyler. Sonra öğrencinin metin yapısında yer alan bölümleri ve bölümlerde yer alan alt başlıkları / bilgi birimlerini metin yapısına bakarak söylemesini ister. Öğrencinin bölüm isimlerini ya da bölümlerde bulunan alt başlıkların isimlerini söylemesini pekiştirir. Öğrencinin metin yapısına bakarak bölüm isimlerini ve bölümlerin alt başlıklarını saymasının ardından öğretmen metin yapısı öğretiminin ilk aşamasının öğretimini tamamlar.

**Öğretimin Değerlendirmesi:**

Öğretmen metin yapısı tanıtımı ile ilgili sunusunu tamamladıktan sonra değerlendirme aşamasına geçer. Öğrenciye "Şimdi okuduğunu anlama çalışacağımız hayvanlarla ilgili yazılmış olan metinlerin hangi sıralamaya uygun olarak yazıldığını yani metin yapısında yer alan bölümleri ve alt başlıklarını öğrendin" der ve sonra öğrenciye "Hadi bakalım söyle metin yapısında sırayla hangi bölümler vardı?" diye sorar. Öğretmen hiçbir şey söylemeden öğrencinin doğru cevaplarını, yanlış tepkilerini ya da tepki vermemesini kayıt eder.

Öğretmen daha sonra öğrenciye tek tek bölümlerin altında yer alan alt başlıkların neler olduğunu sorar ve hiçbir şey söylemeden öğrencinin doğru cevaplarını,

yanlış tepkilerini ya da tepki vermemesini kayıt eder. Değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından öğretmen öğrencinin yanlış ya da eksik tepkilerinin düzeltilmesi amacıyla sununun ilgili yerini tekrar eder.

Ders sonunda öğrenciyle birlikte planlanan etkinlik yapılır.

**2. Aşama: Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Metin Yapısı İle Karşılaştırılması**

Bu aşamada öğrenci ile birlikte metin yapısına uygun olarak hazırlanmış metinler okunarak metin yapısı ile karşılaştırılır. Bu süreç iki ayrı metinle çalışılmak üzere iki oturum olarak planlanmıştır.

**Ortam:** Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak otururlar. Ortamda sessizliği sağlamak ve çalışmanın bölünmesini engellemek için çalışma odasının kapısı kilitlenir. Tüm çalışmanın kaydı için video kamera ve öğrenci için etkili olduğu belirtilen ödül ortamda hazır bulundurulur. Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için gerekirse ışık açılır. Çalışma öncesinde öğrenciye video kamera tanıtılır. Gerekirse kısa bir süre görüntü kaydı alınarak öğrenciye kameradan izletilir. Ayrıca okunacak metnin birer kopyası öğrenci ve araştırmacı için ortamda bulundurulur.

**Öğretime Hazırlık:**

Öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturur. Öğretmen öğretimde kullanacağı metin yapısı şemasını ve metni hem kendi önüne hem de öğrencinin önüne koyar. Öğretmen "Bu gün seninle bir hayvanı tanıtan bir metin okuyacağız ve bu metnin bir önceki dersimizde öğrendiğimiz metin yapısına uygun olarak yazılıp yazılmadığını belirlemeye çalışacağız, ama önce geçen dersimizde öğrendiğimiz metin yapısında neler vardı bir tekrar edeceğiz. Bunu yaparak metin yapısını iyice öğreneceğiz, okuduğumuz hayvanlarla ilgili metinleri de daha iyi anlayacağız" diyerek çalışma boyunca neler yapılacağını ve çalışmanın amacını öğrenciye açıklar.

Sonra öğretmen öğrenciye ders süresince "Beni dinle deyince yüzüme bakarak beni dinleyeceksin, ben okurken sen de beni takip edeceksin, ben oku dediğimde metni okuyacaksın, benim yap dediklerimi de yapacaksın" diyerek uyması gereken kuralları açıklar. Sonra da öğrenciye ders kurallarına uyduğu taktirde birlikte yapacağı etkinliğin ne olduğunu söyler ve etkinlik için kullanılacak materyalleri öğrenciye gösterir.

**Öğretim Süreci**

Çalışmaya başlarken önce öğrenciye bir önceki derste tanımsal tür metnin bir kişi, bir hayvan, bir yer ya da bir olayı her yönüyle tanıtan metinler olduğu, okuduğunu anlama çalışılacak metinlerin tanımsal türde metinler olduğu, bu metinlerinde hayvanları tanıtan metinler olduğunu öğrendiği belirtilir. Sonra öğrenciye yine bir önceki derste hayvanları tanıtan metinlerin belli bir sıralamaya uygun olarak yazıldığı, yani metinlerin yazımında bir metin yapısı kullanıldığını öğrendiği, birlikte bu metin yapısını inceledikleri söylenerek bir önceki oturumda yapılanlar aşağıdaki şekilde özetlenir.

"Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması" öğretimine başlamadan önce "Metin Yapısının Şematik Düzenleyicisi" tekrar öğrenciye gösterilir. Yapıdaki bölümler ve bölümlerde yer alan alt başlıklar öğrenciyle birlikte tekrar gözden geçirilir. Öğretmen, öğrenciye yapıda yer alan bölümleri ve bu bölümlerin alt başlıklarının neler olduğunu kısaca özetler. Metin yapısının Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri olmak üzere toplam altı bölümden oluştuğunu öğrenciye hatırlatır. Ayrıca Okuyucuya Sesleniş Bölüm'ünde yer alan alt başlıkların "İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş" olduğunu, Yaşayışları Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "Yaşadıkları Yer ve Yaşama Biçimleri" olduğunu, Fiziksel Özellikleri Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "Vücut Yapıları ve Vücut Bölümlerinin Ne İşe Yaradığı" olduğunu, Beslenmeleri Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "Yedikleri Besinler ve Besinlerini Elde Etme Biçimleri" olduğunu, Çoğalmaları Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "Çoğalmaları ve Yavrularının Bakımı" olduğunu ve Çevreye Etkileri Bölümü'nde yer alan alt başlıkların "İnsanlığa ya da Doğaya Yararları, İnsanlığa ya da Doğaya Zararları, Dünyadaki Sayıları" olduğunu belirtir.

Sonra, öğretmen öğrenciye "Bu metin yapısını bilmek bizim ne işimize yarayacaktı? söyle" der. Öğretmen öğrencinin okuduğumuzu anlamamızı kolaylaştıracak cevabı pekiştirilerek "Evet bir metnin nasıl bir sırayla yazıldığını yani metin yapısını bilmek, bizim o metni anlamamızı kolaylaştırır" der. Sonra "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı ile Karşılaştırılması" aşamasının öğretimine geçer.

Öğretmen "Bak sana bu derste incelemek için bir metin hazırladım. Şimdi birlikte bu metni okuyacağız. Bakalım bu gün okuyacağımız bu metin, metin yapısına uygun yazılmış mı? Birlikte metni inceleyelim ve metnin, metin yapımıza uygun olarak yazılıp yazılmadığını belirleyelim" denerek öğretime başlanır. Bu aşamada öğretmen aynı metni bir öğrenciye verir, bir de kendisi alır. Öğrencinin önce metni bir kez sessiz okuması istenir. Öğrencinin okuması bitince metin yapısı şematik düzenleyicisi tekrar öğrenciye göstererek "Bak bu metin yapısına göre yazılan bir metinde önce ne olmalıydı" diye sorar ve öğrencinin "Başlık olmalı" cevabı pekiştirilir. Sonra "Bakalım metnin başlığı var mı? Evet var" denir ve metindeki başlık öğrenciye gösterilerek tekrar okunur. Öğretmen "O zaman metinde başlığın olması metin yapımıza uygun der" ve metin yapısı şemasında başlık bölümüne ve metindeki başlığın yanına birer çek atarak öğrenciden de aynısını yapmasını ister.

Sonra, metin yapısı şeması öğrenciye tekrar gösterilerek "Şimdi bu metin yapısına bak. Okuyacağımız metin ilk olarak hangi bölümle başlamalı" diye sorar. Öğrencinin "Okuyucuya Sesleniş Bölümü" cevabını pekiştirerek "O zaman birlikte metnimizi okuyalım, bakalım bu metnin birinci bölümünde yazar okuyucuya seslenmiş mi birlikte bulalım" der. Sonra öğretmen, çocuğunda önündeki metinden takip etmesini isteyerek metnin ilk paragrafını yüksek sesle okumaya başlar. Öğretmen ilk paragrafı okur. Okuduktan sonra yine yüksek sesle düşünmeyi kullanarak "Aaaa bak burada yazar …….. diye yazmış. Bu sözlerle yazar okuyucuya sesleniyor değil mi?" ya da "Bak burada ……. yazıyor. Böyle yazdığı için ben …….'yı çok merak ettim. Demek ki yazar benim yani okuyucunun ilgisini çekmeye çalışıyor" diyerek paragraftaki okuyucuya sesleniş ve ilgi uyandırma ile ilgili sözcük ya da cümlelerin neler olduğunu belirtir ve bu cümlelerin ya da sözcüklerin altını çizer. Sonra öğretmen "Evet o zaman bu metinde yapıya uygun olarak Okuyucuya Sesleniş Bölümü var denir ve yine metin yapısı şemasında Okuyucuya Sesleniş Bölümü'nün yanına bir çek atar. Öğretmen metni öğrenciye göstererek bu okuduğumuz paragraf Okuyucuya Sesleniş

Bölümü olduğuna göre bu paragrafın üzerine de "Okuyucuya Sesleniş" diye yazalım der ve kendi metninde ilk paragrafın üzerine bölümün adı olan okuyucuya sesleniş yazar. Sonra öğrenciye döner ve "Şimdi sen de kendi metninde ilk paragrafı yüksek sesle oku ve sende metninin bu paragrafındaki okuyucuya sesleniş bölümünün yer aldığı sözcük ve cümlelerini benim gibi bul, altlarını çiz" der. Öğrencinin kendi metninden ilk paragrafı okuyarak okuyucuya sesleniş belirten sözcük ve cümleleri bularak altını çizmesini ister. Öğrencinin paragrafı okuyup bitirmesi ve okuyucuya sesleniş sözcük ve/veya cümlelerinin altını çizmesinin ardından "Senin metnin nasıl? Okuduğun yere kadar yapıya uygun mu?" diye sorulur. Öğrencinin uygun cevabını vermesinin ardından "O zaman sende metin yapındaki bölüm ve alt başlıklarının metninde var olduğunu belirtmek için bu bölüm ve bölümde yer alan alt başlıkların yanına birer çek at ve okuduğun paragrafın üzerine metin yapısındaki hangi bölümü anlattığını yaz" denerek öğrencinin metin yapısı üzerinde metinde olan bölüm ve alt başlıklarının / bilgi birimlerinin yanına çek atması ve kendi metninde okuduğu paragrafın üzerine bölümün adını (Okuyucuya Sesleniş) yazması sağlanır. Sonra öğrenciye senin metninin bu bölümü metin yapısına uygun mu? Metninde yer alan bilgiler metin yapısındaki sırayla mı yazılmış?" diye sorulur. Öğrencinin "Uygun, metin yapısındaki sırayla yazılmış" cevabını vermesi pekiştirilerek, neden uygun diye sorulur. Öğrencinin metindeki Okuyucuya Sesleniş Bölümü'nü anlatan alt başlıkların neler olduğunu söylemesi, metnimde okuyucuya sesleniş bölümünün var olduğunu ve bu yüzden metnin metin yapısına uygun olduğunu söylemesi pekiştirilir. Sonra öğretmen öğrenciye metni göstererek "O zaman bu metinde başlık konmuş, Okuyucuya Sesleniş Bölümü var. Bu metin okuduğumuz yere kadar metin yapısına uygun olarak yazılmış değil mi? der ve metnin bir sonraki paragrafını okumaya geçer. Şimdi de metnin devamına bakalım, metnin devamı da acaba metin yapısına uygun olarak yazılmış mı?" denir ve öğretime devam edilir.

Öğretmen bir sonraki paragrafı okumadan önce metin yapısı şemasını tekrar öğrenciye göstererek "Bakalım, metin yapısındaki ikinci bölüm neydi? Evet bak burada ikinci bölüm "Yaşayışları" yazıyor. Metin yapımıza uygun olarak bölümde neler anlatılıyormuş okuyalım" diyerek bölümde yer alan "Yaşadıkları Yer", "Yaşama Biçimleri" bölüm alt başlıklarını okur. Öğretmen "Evet, metinde şimdi okuyacağımız paragrafta metnimizde tanıtılan hayvanın yaşadığı yer ve nasıl yaşadıkları anlatılmış mı? beraber bakalım" der. Çünkü metin yapısında sıradaki bölüm bu hayvanların

yaşayışları ile ilgili. Bakalım metni okuyalım gerçekten de bu paragrafta hayvanın yaşadığı yer ve yaşama biçimleri anlatılmış mı?" der ve metindeki ikinci paragrafı yüksek sesle okur. Okurken yine yüksek sesle düşünerek metinde tanıtılan hayvanın yaşayışı, yaşadığı yer ve yaşama biçimi ile ilgili olan sözcük ve cümlelerin neler olduğunu bulur ve bu cümlelerin ya da sözcüklerin altını çizer. Sonra öğrenciye "Bak bu paragrafta .....'nın nerede yaşadığı yazıyor, bak burada .....'nın tek başına yaşadığı, sürü halinde yaşadığı vs. yazıyor, bunlar bu hayvanın yaşayışı ile ilgili bilgiler" diyerek metinde var olan yaşayışları ile ilgili bilgi birimlerini metin yapısı ile karşılaştırır. Sonra "Demek ki bu metnin bu bölümü de metin yapısına uygun olarak yazılmış, çünkü metnin bu bölümünde .....'nın yaşayışı, nerede yaşadığı, nasıl yaşadığı ile ilgili bilgi veriliyor" denir ve yine metin yapısı şemasında Yaşayışları Bölümü'nün yanına bir çek atılır. Aynı zamanda okunan paragrafın üzerine "Yaşayışları Bölümü" diye yazılır. Öğrencinin de kendi metninde aynı paragrafı yüksek sesle okuyarak yaşayışları bölümü ile ilgili sözcük ve cümleleri bularak altını çizmesi ve kendi metninde okuduğu paragrafın üzerine yaşayışları diye yazması istenir. Sonrasında öğrenciye "Senin okuduğun bölüm metin yapısına uygun mu?" diye sorulur ve öğrencinin uygun cevabı pekiştirilir. Sonra öğrenciye "Neden okuduğun bölümün metin yapısına uygun olduğunu düşünüyorsun?" diye sorulur ve öğrencinin metinde altını çizdiği yaşayışları bölümü ile hayvanın yaşayışı ile ilgili metinde var olan bilgileri söyleyerek "Çünkü bunlar .....'nın yaşayışları ile ilgili, yaşadıkları yer ile ilgili, nasıl yaşadıkları ile ilgili vb." cevabı pekiştirilir. Sonra öğrenciye metnin tamamı gösterilerek "O zaman bu metinde başlık var, birinci bölüm okuyucuya sesleniş var, ikinci bölümde hayvanın yaşayışı anlatılmış. Bak metinde bölümlerin sıralanışı da metin yapısındaki sırada. Demek ki bu metin okuduğumuz yere kadar metin yapısına uygun olarak yazılmış, değil mi? denir ve "Şimdi metin yapısının devamına bakalım, sırada hangi bölüm varmış. Sonra yine metnin devamını okuyup, metnimizin yapıya uygun olarak yazılıp yazılmadığını belirleriz" denir ve metin yapısı şemasındaki sıradaki bölümün adı (Fiziksel Özellikleri) okunur.

Öğretmen öğretiminin devamında metni paragraf paragraf yüksek sesle okumaya ve metinde yer alan diğer bölümler (Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları ve Çevreye Etkileri) ve bu bölümlerde yer alan alt başlıkların / bilgi birimlerinin varlığını belirten sözcükler ya da cümleler üzerinde yukarıdaki örnek sunumda olduğu gibi yüksek sesle düşünür, öğrenciyle birlikte tartışır, öğrencinin de

öğretim sürecine katılımını sağlar ve metin yapısında yer alan bölümlerin içeriğine uygun olarak yazılmış sözcük ya da cümlelerin altlarını çizer. Ayrıca paragrafta yer alan ve altını çizdiği bilgi birimlerinin metin içindeki varlığını metin yapısı şematik düzenleyicisiyle karşılaştırır ve metin yapısında var olduğunu belirterek metin yapısı şemasına ilgili bölüm adının karşısına çek atar, okunan paragrafın üzerine de paragrafın ilgili olduğu bölümün adını yazar. Öğretmen her paragrafı yüksek sesle okuyup, paragrafta yer alan bilgi birimlerini yapı ile karşılaştırmasını yukarıda belirtildiği şekilde tamamlamasının ardından, öğrencinin de kendi metninden ilgili paragrafı yüksek sesle okuyarak, yapıdaki bölüm ve bilgi birimlerini anlatan sözcük ve cümleleri bularak altını çizmesi, paragrafta olduğuna dair metin yapısında ilgili bölüm ve alt başlıkların yanlarına birer çek atması ve okuduğu paragrafın hangi bölümü ifade ettiğini o paragrafın üzerine yazarak metin ile metin yapısını karşılaştırması sağlanır.

Öğretmen metnin paragraf paragraf okunarak metin yapısı ile karşılaştırma sürecinin tamamlanmasının ardından tüm metin ile metin yapısını karşılaştırır. Bunun için öğretmen "Bak metin yapısında ilk olarak başlık olmalı. Evet bizim de metnimizin başlığı var. Bak metin yapısında birinci bölüm Okuyucuya Sesleniş. Bizim de metnimiz de Okuyucuya Sesleniş var. Bak Okuyucuya Sesleniş cümlelerinin ve sözcüklerinin altını çizmiştik, diyerek çizdiği sözcük ya da cümleleri okur. Sonra metin yapısında ikinci bölüm Yaşayışları Bölümüydü. Bak bu metinde de bir sonraki paragrafta .....'nın yaşayışları, yaşadıkları yer ve nasıl yaşadıkları anlatılmış. Bak .....'nın yaşayışlarını anlatan sözcüklerin altını çizmiştik" vs. diyerek metin yapısındaki tüm bölümleri ve bu bölümlerin metindeki varlığını karşılaştırarak özet bir sunu yapar. Öğretmen daha sonra "Metin yapısındaki altı bölüm, aynı sırayla bizim metnimizde var. Bölümlerin sıralanışı metin yapısındaki sıra ile aynı. O zaman bu metnin, tanımsal tür metin yapısına uygun olarak yazılmış bir metindir" der. Sonra öğrenciye "Okuduğumuz bu metin, metin yapısına uygun mu? diye sorulur. Uygun cevabı pekiştirir ve "Neden bu metin, metin yapısına uygun bir de sen anlat bakalım" denir. Öğrencinin metin ile metin yapısını sıra ile karşılaştırarak, metin yapısında …… var, bu metinde de var diyerek tüm metni metin yapısı ile karşılaştırması pekiştirilir. Öğrencinin eksik ya da yanlış tepki vermesi durumunda ise öğretmen sunuya dönerek metnin ilgili paragrafında altı çizili sözcük ve cümleleri okuyarak metni yapı ile karşılaştırılması sürecine tekrar model olur. Öğrencinin tüm metni yapı ile karşılaştırması ve metnin metin yapısına uygun olarak yazılmış bir metin olduğunu belirtmesinin ardından öğretim sonlandırılır.

Sonraki oturumda ise yine bir hayvanı tanıtan, metin yapısına uygun olarak yazılmış başka bir metinle "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Metin Yapısı İle Karşılaştırılması" öğretim süreci yukarıdaki şekilde tekrar yapılır.

**3. Aşama: Metinlerin Değerlendirilmesi**

**Ortam:** Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak otururlar. Ortamda essizliği sağlamak ve çalışmanın bölünmesini engellemek için çalışma odasının kapısı kilitlenir. Tüm çalışmanın kaydı için video kamera ve öğrenci için etkili olduğu belirtilen ödül ortamda hazır bulundurulur. Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için gerekirse ışık açılır. Çalışma öncesinde öğrenciye video kamera tanıtılır. Gerekirse kısa bir süre görüntü kaydı alınarak öğrenciye kameradan izletilir. Ayrıca okunacak metnin öğrenci ve araştırmacı için birer kopyası ortamda bulundurulur.

**Öğretime Hazırlık:**

Öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturur. Öğretmen öğretimde kullanacağı metni öğrencinin önüne koyar. Öğretmen "Bu gün sen bu metni önce bir kez sessiz bir kez de sesli olarak okuyacaksın ve bu metnin metin yapısına uygun olarak yazılıp yazılmadığını belirlemeye çalışacaksın" diyerek çalışma boyunca neler yapılacağını ve çalışmanın amacını öğrenciye açıklar.

Sonra öğretmen öğrenciye ders süresince "Beni dinle deyince yüzüme bakarak beni dinleyeceksin, ben oku dediğimde metni okuyacaksın, benim yap dediklerimi de yapacaksın" diyerek uyması gereken kuralları açıklar. Sonra da öğrenciye ders kurallarına uyduğu taktirde birlikte yapacağı etkinliğin ne olduğunu söyler ve etkinlik için kullanılacak materyalleri öğrenciye gösterir.

**Öğretim Süreci:**

Metinlerin değerlendirmesi aşamasında öğrenciden metni bir kez sessiz bir kez de sesli olarak okuyup, metin yapısında yer alan bölümlerinin metinde mevcut olup olmadığını, bu bölümlerin metin yapısına uygun şekilde sıralanıp sıralanmadığını ve metnin, metin yapısına uygun olup olmadığını belirlemesi istenir. Bu amaçla öğrenciden, verilen metni bir kez sessiz, sonra da sesli olarak okuması ve okurken her paragrafta yapıya uygun bilgi birimlerini belirleyerek altını çizmesi, her paragrafın metin yapısındaki hangi bölümü ifade ettiğini bularak o paragrafın üzerine bölümün adını yazması istenir. Öğrencinin, metni okuyup her paragrafta yapıya uygun bilgi birimlerinin altını çizmesi, her bir paragrafın metin yapısındaki hangi bölümü ifade ettiğini bularak o paragrafın üzerine bölümün adını yazması pekiştirilir. Öğrencinin okurken her paragraftaki yapıya uygun bilgi birimlerinin altını çizememesi, okuduğu paragrafın üzerine bölümün adını yazamaması ya da yanlış yazması durumunda öğretmen metindeki o bölüm için "Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Metin Yapısı İle Karşılaştırılması" öğretimini tekrarlar ve gereksinimi oldukça öğrenciye dönüt verir.

**Ölçüt**

Öğrenci, verilen metni sesli okuyarak her paragraftaki yapıya uygun bilgi birimlerinin altını çizdiğinde ve metinde yer alan her paragrafın üzerine metin yapısındaki hangi bölümü ifade ettiğini yazdığında metin yapısı öğretimi tamamlanır ve Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin Model Olma aşamasına geçilir.

**B. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Öğretim Süreçleri**

**I. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Öğretim Süreçleri - <u>Model Olma Aşaması</u>**

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşağıda belirtilen stratejilerin öğretimi yapılmıştır.

**I.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamında okuma öncesinde;

1. Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme (neden okuduğu, okuduğunu anlamanın ne işe yarayacağı, anlamak için neler yapılması gerektiği gibi).
2. Konu ile ilgili geçmiş bilgilerini harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme,
3. Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**II.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamında okuma sırasında;

1. Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**III.** Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji kapsamında okuma sonrasında;

1. Metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerle, metinden çıkarılan bilgileri karşılaştırma,
2. Yazarak metni özetleme stratejilerinden yararlanılmıştır.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretiminin model olma aşamasında tüm stratejilerin öğretiminde etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş, yüksek sesle düşünme kullanılarak öğrenciye model olunmuş ve öğrenciyle beraber beyin fırtınası yapılmıştır. Tüm okuduğunu anlama stratejileri bir bütünlük içinde öğretilmiştir. Öğrenci strateji basamaklarının isimlerini söyleyinceye kadar model olma aşaması sürdürülmüştür. Stratejilerin öğretiminde üç tane çalışma kağıdı ve iki tane de grafik düzenleyici kullanılmıştır. Bu çalışma kağıtlarından ilki "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı"dır. Bu çalışma kağıdı Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin okuma öncesinde ilk basamak olarak yer alan "Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme" stratejisinin öğretimi için hazırlanmıştır. İkinci çalışma kağıdı "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı", metnin başlığının okunarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu belirleme, bu hayvanla ilgili olarak öğrencinin geçmiş bilgilerini harekete geçirme ve öğrencinin o hayvan ile ilgili önceki bilgilerini

hatırlayarak yazma stratejisinin öğretimi için hazırlanan bir çalışma kağıdıdır. Üçüncü çalışma kağıdı olan "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı" ise öğrencinin okuduklarından anladıklarını özetlemesi için hazırlanmış olan bir çalışma kağıdıdır. Stratejilerin öğretim sürecinde kullanılan "Grafik Düzenleyiciler" ise; Tahmin Şeması ve Anlam Şeması olarak isimlendirilmiştir. Tahmin şeması, öğrencinin o hayvanla ilgili geçmiş bilgilerini organize etmesini kolaylaştıran bir grafik düzenleyicidir. Anlam şeması ise öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak anladıklarını yazdığı ve anladıklarını organize ettiği grafik düzenleyicidir.

**Kısa Dönemli Amaç II:**

Öğrenci, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilere model olunduğunda, hayvanları tanıtan tanımsal tür metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen 350 (+/- 20) kelimelik bilgi veren metinleri bir kez sessiz bir kez de paragraf paragraf sesli olarak okuduktan sonra metinde tanıtılan hayvanın yaşadığı yerin neresi olduğu, yaşama biçiminin ne olduğu, fiziksel özelliklerinin neler olduğu, vücut bölümlerinin ne işe yaradığı, yediği besinlerin neler olduğu, besinlerini nasıl elde ettiği, nasıl çoğaldıkları, yavrularına nasıl baktıkları ve çevreye olan etkilerinin neler olduğunu, doğaya ya da insanlara yararlarının/zararlarının neler olduğunu ve dünyadaki sayılarının ne durumda olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın nerede yaşadığı sorulduğunda ".....'da" yaşadığını her sorulduğunda söyler.

2. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın nasıl yaşadığı sorulduğunda "..... şeklinde" yaşadığını her sorulduğunda söyler.
3. Öğrenci, stratejiye model olunup metinde ".....'nın hangi vücut bölümlerinin anlatıldığı sorulduğunda "..... vücut bölümlerinin anlatıldığını" her sorulduğunda söyler.

4. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın vücut bölümlerinden .....'nın ne işe yaradığı sorulduğunda "....."ya" yaradığını her sorulduğunda söyler.

5. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın ne/neler ile beslendiği sorulduğunda "..... ile beslendiğini" her sorulduğunda söyler.

6. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın beslenme biçiminin nasıl olduğu sorulduğunda "..... şeklinde beslendiğini" her sorulduğunda söyler.

7. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın nasıl çoğaldığı sorulduğunda "..... çoğaldığını" her sorulduğunda söyler.

8. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın yavrularına bakmak için neler yaptığı sorulduğunda "..... yaptığını" her sorulduğunda söyler.

9. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın insanlara/doğaya yararlarının neler olduğu sorulduğunda "..... " olduğunu her sorulduğunda söyler.

10. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın insanlara/doğaya zararlarının neler olduğu sorulduğunda "....." olduğunu her sorulduğunda söyler.

11. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın dünyadaki sayısının neden azaldığı sorulduğunda "..... dan dolayı" azaldığını her sorulduğunda söyler.

12. Öğrenci, stratejiye model olunup .....'nın en önemli özelliğinin ne olduğu sorulduğunda "....." olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Ortam:** Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak otururlar. Ortamda essizliği sağlamak ve çalışmanın bölünmesini engellemek için çalışma odasının kapısı kilitlenir. Tüm çalışmanın kaydı için video kamera ve öğrenci için etkili olduğu belirtilen ödül ortamda hazır bulundurulur. Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için gerekirse ışık açılır. Çalışma öncesinde öğrenciye video kamera tanıtılır. Gerekirse kısa bir süre

görüntü kaydı alınarak öğrenciye kameradan izletilir. Ayrıca okunacak metnin öğrenci ve araştırmacı için birer kopyası ortamda bulundurulur.

**Öğretime Hazırlık:**

Öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturur. Öğretmen öğretimde kullanacağı metni bir öğrencinin bir de kendisinin önüne koyar. Ayrıca çalışmada kullanacak olan çalışma kağıtlarını ve grafik düzenleyicilerin hazırlanması için gerekli olan boş kağıtları hem kendi önüne hem de öğrencinin önüne koyar. Sonra "Bu derste seninle okuduğumuzu nasıl anlayacağımızı öğreneceğiz" der ve öğrenciye ders süresince uyması gereken kuralları "Beni dinle diyince yüzüme bakarak beni dinleyeceksin, ben okurken sen de beni takip edeceksin, ben oku dediğimde metni okuyacaksın, en son sana bu metinle ilgili anlama soruları sorduğumda sorulara cevap vereceksin" diyerek açıklar. Sonra da öğrenciye ders kurallarına uyduğu taktirde kendisiyle birlikte yapacağı etkinliğin ne olduğunu söyler ve etkinlik için kullanılacak materyalleri öğrenciye gösterir.

**Öğretim Süreci**

**I. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri**

1. Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme,
2. Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme,
3. Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**1. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Öğretimi**

Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme stratejisinin öğretiminde "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" kullanılmıştır. Bu çalışma kağıdında üç adet soru bulunmaktadır. Bunlar "Ben niçin okuyorum?, Bu metinde okuyacaklarım benim ne işime yarayacak?, Ben bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?" sorularıdır. Öğretimin bu aşamasında, çalışma kağıdında yer alan soruların cevaplandırılmasında öğretmen öğrenciye yüksek sesle düşünerek model olmuştur.

Öğretmen oturuma başlarken öğrenciye çalışmanın amacını ve çalışma sırasında neler yapılacağını "Biz seninle bir süre boyunca okuduğumuzu nasıl anlayacağımızı öğreneceğiz, bunun içinde ben sana neler yaparsan bir metni okuduğunda daha iyi anlarsın bunu öğreteceğim" diyerek açıklar. Daha sonra hazırlanan "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'ndan" bir kendisi alır, aynısından bir tane de öğrenciye verir. Öğretmen öğretime başlarken önce "Bir metni daha iyi anlamak istiyorsak daha o metni okumadan önce yapmamız gereken bir takım çalışmalar var. Bunlar, öncelikle niçin okuduğumuzu bilmek, okuduklarımızın bizim ne işimize yarayacağını bilmektir. Eğer bir metni okumaya başlamadan önce o metni niçin okuduğumuzu bilirsek, okuduklarımızın bizim ne işimize yarayacağını belirlersek okuduğumuzu daha iyi anlarız. Bak şimdi sana bu çalışma kağıdını veriyorum. Bu metni okumadan önce bu çalışma kağıdındaki soruları okuyup birlikte cevaplayalım, neden okuduğumuzu ve okuduklarımızın bizin ne işimize yarayacağını belirleyelim ne dersin" diye sorar. Öğrenciye çalışma kağıdını gösterir ve "Bak bu "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı" der. Buradaki soruları bir okuyalım bakalım, bir metni okumadan önce neler yapmamız gerekiyormuş birlikte öğrenelim" der ve çalışma kağıdında yazan ilk soru olan "Ben niçin okuyorum? sorusunu yüksek sesle okur. Öğretmen "Bir düşüneyim bakalım ben niçin okuyorum diye kendi kendine yüksek sesle sorar ve sonra öğrenciye "Sen de düşün bakalım sen niçin okuyorsun? Öğretmenin okuman için sana kitap veriyor mu? Sen o kitabı neden okuyorsun? "Kitaptaki yazıları okuman senin ne işe yarıyor, okuduktan sonra ne yapıyorsun?" gibi sorularla yönlendirerek öğrencinin düşünmesini ve bu konu ile ilgili tartışmaya katılmasını sağlar. Sonra "Ben bilgilenmek için okuyorum" diyerek öğrenciyle birlikte okuma amaçları belirlenir. Sonrasında öğretmen "O zaman çalışma kağıdımızdaki ilk soruya yani ben niçin okuyorum

sorusuna cevap vermiş olduk. Hadi şimdi bu cevabı çalışma kağıdında bu sorunun altına yazalım" diyerek cevabı kendi önündeki çalışma kağıdında uygun yere öğrencinin de görebileceği şekilde yazar. Öğrenciye "Hadi şimdi sen de çalışma kağıdındaki birinci soruyu yüksek sesle oku ve bu soruya verdiğin cevabı kendi çalışma kağıdına yaz" der. Öğrencinin cevabı çalışma kağıdına yazmasını pekiştirir.

Sonra öğretmen çalışma kağıdındaki ikinci soru olan "Bu metinde okuyacaklarım benim ne işime yarayacak?" sorusunu yüksek sesle okur ve önce "Bak okuyacağımız metin bu, bakalım okuyacağımız bu metin ne ile ilgili? Acaba bu metni okumak bizim ne işimize yarayacak?" diyerek hayvanlarla ilgili okunacak metni öğrenciye gösterir. Sonra "Bak bu metin bir hayvanla /…….. ile ilgili, çünkü bu metnin başlığında ……. yazıyor" der ve sonra öğrenciye "Bu metni niçin okuyacağız biliyor musun?" diye sorar. Öğretmen öğrencinin okuma için bir amaç oluşturması ve okumaya karşı güdülenmesi için "Bu yazıyı okuyup anladığında, hayvanlarla ilgili bilgilerinin artacağı, hayvanlarla ilgili merak ettiklerini öğrenebileceği, öğrendiği bilgileri ailesine ve arkadaşlarına anlatabileceğini" söyler. Öğrenciye "Sen de düşün bakalım bu hayvanla ilgili bu metni okuduğunda okudukların senin ne işine yarayacak" diye sorar. Öğrenciden aldığı uygun yanıtları pekiştirir. Sonrasında öğretmen verdiği cevabı kendi çalışma kağıdına yazar. Öğrenciye "Hadi şimdi sen de çalışma kağıdındaki ikinci soruyu yüksek sesle oku ve bu metinde okuyacakların senin ne işine yarayacak kendi çalışma kağıdına yaz" denir. Öğrencinin cevabı çalışma kağıdına yazması pekiştirilir.

Daha sonra öğretmen "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'ndaki" üçüncü soru olan "Ben bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?" sorusunu yüksek sesle okur ve öğretmen bu sorunun cevabına yönelik olarak kendi kendine yine yüksek sesle "Acaba bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?, Anlamadığım yer olursa ne yapmalıyım? Önemli olan yerleri okuduğumda ne yapmalıyım? gibi sorular sorar ve öğrencinin tartışma sürecine katılımını sağlamaya çalışır. Sonra öğretmen "Bir düşüneyim bakalım ben bu metni nasıl okursam daha başarılı olurum, daha iyi anlarım… Bir kere okurken dikkatli okumalıyım, okurken anlamadığım yerler olduğunda yazının o bölümünü tekrar okumalıyım… Bir de okurken bazı önemli sözcüklerin altını çizebilirim ya da okurken önemli bilgileri not alabilirim" gibi önerilerle okurken daha iyi anlamak için neler yapılabileceğine dair yüksek sesle

düşünerek öğrenciye model olur. Öğrencinin de "Okurken dikkatli okumalıyım, okurken anlamadığım yerler olduğunda tekrar okumalıyım ya da okurken bazı önemli sözcüklerin altını çizebilirim, önemli bilgileri not alabilirim" gibi cevaplarını pekiştirir. Sonra öğretmen "Evet o zaman bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yapılması gerektiğini belirledik. Şimdi bunları çalışma kağıdımıza yazalım" diyerek soruya verdiği cevabı yine yüksek sesle söyleyerek, öğrencinin de görebileceği şekilde kendi önündeki çalışma kağıdına yazar. Öğrencinin de çalışma kağıdındaki üçüncü soruyu okuyarak bu soruya verdiği cevapları kendi çalışma kağıdında uygun yere yazmasını ister. Öğrencinin soruya doğru cevap vererek, çalışma kağıdına yazması pekiştirilir. Sonra öğretmen kendi çalışma kağıdında yazan soru ve cevapların tamamını yüksek sesle okuyarak bir özetleme yapar ve sonra öğrencinin de kendi çalışma kağıdındaki soruları ve cevapları okumasını ister. Öğrencinin kendi çalışma kağıdında yazan soru ve cevaplarını okumasının ardından öğrenciye "Okuma amacımızı belirleyebilmek için neler yaptık? Kendimize hangi soruları sorduk" diye sorar ve öğrencinin çalışma kağıdında yazan soruları (Ben niçin okuyorum?, Bu metinde okuyacaklarım benim ne işime yarayacak?, Ben bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?) söylemesi istenir. Öğrencin soruları söylemesi pekiştirilir. Yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen soruların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. Öğrencinin doğru cevap vermesine kadar da model olma sürecine yer verir.

**2. Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Öğretimi**

Öğretimin bu aşamasında, okunacak metnin konusunun ne olabileceği, metinde hangi hayvanın tanıtıldığı ve metinde bu hayvanla ilgili hangi bilgilerin olabileceğine dair öğrenci ile birlikte beyin fırtınası yapılır. Öğretmenin model olması sonucunda öğrencinin metinde olabileceklerle ilgili tahminler yürütmesi sağlanır.

Öğretmen bu strateji basamağının öğretiminde öğrenciye "Bu metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptık bir düşünelim" der. Sonra öğrenciye "Bu metni okumadan önce bir metni niçin okuyacağımızı, okuduklarımızın bizim ne işimize yarayacağını ve metni daha iyi anlamak için neler yapmamız gerektiğini tartıştık ve okuma amacımızı belirledik" der ve öğrenciye tekrar "Metni

okumadan önce ilk olarak ne yaptık" diye sorar. Öğrencinin, metni okumadan önce bir metni niçin okuyacağımızı, okuduklarımızın ne işimize yarayacağını ve metni daha iyi anlamak için neler yapmamız gerektiğini tartıştık ve okuma amacımızı belirledik cevabını pekiştirir. Sonra da "Şimdi yine okumadan önce yapmamız gereken bazı çalışmalar daha var. Okumadan önce bu metinde neler olabileceği ile ilgili düşünmeliyiz. Okuyacağımız metnin başlığını okumalı, varsa resimlere bakmalı ve metnin konusunu anlamalıyız. Metnin konusunu anladığımızda bu konu ile ilgili önceden neler bildiğimizi düşünmeliyiz. Ayrıca yine metni okumadan önce metinde neler olabileceğini de tahmin etmeliyiz" der. Sonra öğrencinin geçmiş bilgilerini hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış olan "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nı öğrenciye tanıtır. Sonra öğrenciye "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nda" yer alan "Okuyacağım metnin başlığı ne?, Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?, Bu hayvan ile ilgili ne biliyorum?" sorularından oluşan düzenleyici bir çalışma kağıdının öğrenciye gösterir. "Bak burada "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı" var. Metnimizi okumadan önce bu çalışma kağıdındaki soruları cevaplarsak, metinde neler olacağını tahmin edersek sonra metni okuduğumuz zaman metindekileri daha iyi anlayabiliriz" der.

Öğretmen öğrencinin geçmiş bilgilerinin nasıl harekete geçireceğiyle ilgili olarak bu çalışma kağıdındaki soruların cevaplandırılmasına yine yüksek sesle düşünerek model olur. Öğretmen öğretime başlarken çalışma kağıdından bir tanesini öğrencinin de görebileceği şekilde kendi önüne koyar, bir tane de öğrenciye verir. Sonra "Biz seninle bu gün bu metni okuyacağız. Bakmak ister misin" diyerek metni öğrenciye verir. Sonrasında öğretmen "Bakalım bu sefer bu metni okumadan önce yapabileceğimiz başka neler var, çalışma kağıdımızdaki soruları okuyalım öğrenelim" der. Çalışma kağıdındaki birinci soruyu (Okuyacağım metnin başlığı ne?) yüksek sesle okur ve "İlk soru okuyacağım metnin başlığının ne olduğunu soruyor, zaman önce bu metnin başlığını bir okumalıyım" der. Metnin başlığını okur. "Bu metnin başlığı……. olduğuna göre bu başlığı çalışma kağıdına hemen yazmalıyım" der ve metnin adını kendi çalışma kağıdına yüksek sesle söyleyerek, öğrencinin de görebileceği şekilde yazar. Sonra öğrencinin de kendi önündeki çalışma kağıdındaki ilk soruyu okuyarak, metnin başlığını okumasını ve başlığı çalışma kağıdına yazmasını ister. Öğrencinin önce soruyu sonra da metnin başlığını okumasını ve başlığı çalışma kağıdına yazmasını pekiştirir. Ardından öğretmen "Şimdi çalışma kağıdımdaki sırada

hangi soru olduğunu okuyalım bakalım" der ve ikinci soru olan "Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?" sorusunu okur. Öğretmen "Bu metin hangi hayvanla ilgili olabilir? Başlığı bir düşüneyim? Bu başlıkta …… geçiyordu demek ki bu yazı …… ile ilgili, o zaman çalışma kağıdımda bu sorunun cevabı olarak …….. yazmalıyım" der ve metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu kendi çalışma kağıdına yazar. Sonra öğrenciden çalışma kağıdındaki ikinci soruyu yüksek sesle okumasını ve metnin başlığını tekrar okuyarak soruya cevap vermesini ister. Öğrencinin …… olan doğru cevabını pekiştirir ve cevabı çalışma kağıdına yazması istenir. Ardından öğretmen çalışma kağıdındaki üçüncü soruyu (Bu hayvan ile ilgili ne biliyorum?) yüksek sesle okur. "Bu soru metinde tanıtılan bu hayvanla ilgili ne bildiğimi soruyor. Bak çalışma kağıdında yine cevapları yazmam için yer var. Önce bir düşüneyim bakalım bu hayvanla ilgili olarak ben ne biliyorum... Sen de düşün bakalım bu hayvanla ilgili olarak sen neler biliyorsun? Önce bu hayvanın nerede yaşadığını bir düşüneyim. Sanırım bu hayvan ……..'da yaşıyordu. O zaman bunu unutmamak için çalışma kağıdıma not almalıyım" der ve hayvanın nerede yaşadığı ile ilgili tahminini çalışma kağıdına yazar. "Sonra bu hayvanla ilgili başka ne biliyorum, yine düşüneyim bakalım. Bu hayvanın neye benzediğini düşüneyim şimdi de… Aaa… bu hayvan uçabildiğine göre kanatları olmalı, bir de tüyleri vardır değil mi? O zaman çalışma kağıdıma tüyleri var, kanatları var diye yazayım. Hadi sende bunları kendi çalışma kağıdına yaz" der. Sonra başka nesi var acaba… Sen de düşün, bu hayvanı gözünde canlandır bakalım başka nesi var bu hayvanın. Nasıl bir hayvan bu? Sen bu hayvanla ilgili neler biliyorsun vs." denerek metinde tanıtılan hayvanla ilgili kendisi tahminler yaparken öğrencinin de düşünmesi ve metinde tanıtılan hayvanla ilgili tahminlerde bulunması sağlar. Öğretmen cevaplarını yine yüksek sesle söyleyerek kendi çalışma kağıdına yazar. Aynı zamanda öğrencinin verdiği cevapları pekiştirir ve öğrencinin de cevaplarını kendi çalışma kağıdına yazmasını sağlar. Sonra tekrar "Aaa… gagası da var bu hayvanın onu da yazayım çalışma kağıdına" vs. der ve o hayvanla ilgili olarak öğrencinin geçmiş bilgilerini ortaya çıkarabilmek amacıyla yapıya uygun ancak yapıdaki sıralamadan farklı olarak aşağıdaki gibi sorular sorar:

"Bu hayvan nerede yaşar? Bu hayvanın yaşama biçimi ile ilgili ne biliyorum? Bu hayvanın vücudu nasıl? Bu hayvanın dünyadaki sayısı ne durumda? Bu vücut bölümleri ne işe yarıyor? Bu hayvan nasıl çoğalır? Bu hayvan neyle beslenir? Bu hayvan yiyeceklerini nasıl bulur? Bu hayvan yavrularına nasıl bakar? Bu hayvanın

insana ya da doğaya yararları neler? Bu hayvanın insana ya da doğaya zararları neler?" gibi.

Öğretmen bu soruları sorarak metinde tanıtılan hayvanla ilgili olarak metinde olabilecek bilgilere yönelik tahminlerde bulunma sürecine öğrenciye model olur. Öğretmen tahmin sorularını metin yapısından farklı bir sıralamayla ve doğal bir üslupla yüksek sesle kendi kendine sorar ve kendi kendine yanıtlar. Ancak bu aşamada öğretmen soruların cevaplarına model olurken metinde yer alan her türlü bilgiyi vermemeye, her kategori ile ilgili soru sormamaya ve metinde yer almayan bilgilere yönelik de tahminlerde bulunmaya özen gösterir. Çünkü öğretimin sonraki aşamasında metinde olabileceklerle ilgili tahmin edilen bu fikirlerle, metinde yer alan fikirleri karşılaştırılacaktır. Tahmin edilen fikirlerle, metinde yer alan bilgiler arasında farkların olması; öğrencinin yazarın fikirlerinin kendisininkinden farklı olabileceğini, yazarın her türlü fikri metninde yazmayabileceğini farkına varması için önemlidir.

Metinde tanıtılan hayvanla ilgili olarak öğrencinin geçmiş bilgilerini ortaya çıkarabilmek amacıyla, yapıya uygun ancak yapıdaki sıralamadan farklı olarak hazırlanan soruların sorulması ve metinde olabilecekler ile ilgili yeterli tahminin üretilmesinin ardından öğretmen kendi çalışma kağıdında yazan soru ve cevapları yüksek sesle okuyarak bir özetleme yapar ve en son öğrencinin de kendi çalışma kağıdındaki soruları ve cevapları okumasını sağlar. Böylece yapılan çalışmaların bir genel tekrarının yapılması sağlanmış olur.

Öğretmen en son olarak öğrenciye "Bak biz şimdi bu çalışma kağıdındaki soruları cevaplayarak metinde neler olabileceğini tahmin ettik. Bunun için önce metnin başlığına baktık, başlıktan metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık, sonra da bu hayvanla ilgili bildiklerimizi yazdık. Şimdi de sen söyle bakalım "Metinde okuyacaklarımızı tahmin edebilmek için neler yaptık?, Kendimize hangi soruları sorduk" diye sorulur ve öğrencinin çalışma kağıdında yazan soruların neler olduğunu (Okuyacağım metnin başlığı ne?, Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili? Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?) söylemesi istenir. Öğrencin doğru cevabı pekiştirilir. Yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen çalışma kağıdında yer alan soruların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. Öğrencinin doğru cevap vermesine kadar da model olma sürecine yer verir.

**3. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Öğretmen bu strateji basamağının öğretiminde öğrenciye "Bu metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptık bir düşünelim" der. Sonra öğrenciye "Bu metni okumadan önce bir metni niçin okuyacağımızı, okuduklarımızın ne işimize yarayacağını ve metni nasıl okursak daha iyi anlayabileceğimizi tartıştık yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik. Bunun içinde önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi tartıştık. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz fikirlerimizi yazdık" der. Sonra öğrenciye "Hadi bakalım şimdi de sen söyle metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptık?" der ve öğrencinin sırası ile "Metni okumadan önce ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık" cevaplarını vermesi pekiştirilir. Öğrencinin eksik ya da yanlış cevaplar vermesi durumunda da tekrar yapılan aşamalar söylenerek öğrencinin tekrar etmesi istenir.

Öğretmen daha sonra "Evet okuma amacımızı belirledik, okuyacağımız bu metinde neler olabileceğini tahmin ettik. Ama yazdığımız bu fikirler bana çok karışık geldi. Bu fikirleri daha anlaşılır hale getirebilirim, bunun için de yazdığım bu fikirleri gruplandırarak bir şema oluşturabilirim" diyerek öğrencinin de görebileceği şekilde boş bir kağıda grafik düzenleyici çizmeye başlar. Eğer bir şema yaparsam metinde olabileceğini tahmin ettiğim fikirleri gruplayabilirim, daha sonra metni okurken tahmin ettiğim bu fikirleri daha kolay hatırlayabilirim" diyerek öğrenciye neden bir tahmin şemasının yapılması gerektiğini açıklar. Sonra öğretmen "Şimdi kağıdımızın ortasına boş bir yuvarlak çiziyorum, bu yuvarlağın içine metinde tanıtılan hayvanın ismini yazıyorum. Hadi şimdi sende kendi kağıdına tahmin şemanı çizmeye başla" der ve öğrencinin kendi kağıdının ortasına bir yuvarlak çizerek, bu yuvarlağın içine metinde geçen hayvanın adını yazmasını pekiştirir. Sonra öğretmen "Şimdi metin yapımızı hatırlayalım, metin yapımızda hangi bölümler vardı. Bir düşünelim, sırasıyla hatırlamaya çalışalım. Okuyucuya Sesleniş Bölümü vardı. Sonra Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları, Çevreye Etkileri bölümleri vardı. Metin

yapımızda tam altı tane bölüm vardı. O zaman Tahmin Şeması altı bölümden oluşmalı. O zaman Tahmin Şeması'nda bu yuvarlağın çevresine altı tane de büyük yuvarlak çizmeliyim, tahminlerimi bu yuvarlaklara yazarım" der, ortaya çizdiği yuvarlağın etrafına altı daire daha çizer ve ortadaki daireyle diğer daireler arasına çizgiler çizerek daireleri ortadaki daireyle birleştirir. Böylece grafik düzenleyiciyi yani Tahmin Şeması'nı oluşturur. Öğrencinin de kendi kağıdındaki yuvarlağın etrafına altı tane daha yuvarlak çizmesi ve bu yuvarlakları ortadaki yuvarlak ile çizgi çizerek birleştirmesi ve kendi grafik düzenleyicini hazırlaması istenir. Öğrencinin kendi grafik düzenleyicisini hazırlamasının ardından öğrenciye "Evet buna tahminlerimi yazacağıma göre bu şemanın adı tahmin şeması olsun" der ve şemasının üzerine Tahmin Şeması yazar. Öğrencinin de kendi şema kağıdına Tahmin Şeması yazmasının ardından öğrenciyi pekiştirir. Sonra öğretmen kendi çalışma kağıdındaki tahmin edilen fikirleri tek tek okumaya başlar. "Burada metinde anlatılan hayvanla ilgili olarak ormanda ve kırlarda yaşadığını tahmin etmişiz. Bunlar bu hayvanın nerede yaşadığını bize anlatıyor. O zaman bunları tahmin şemamda boş olan ilk yuvarlağa yazayım" der, şemadaki bir yuvarlağın içine bunları yazar ve Tahmin Şeması'na yerleştirdiği fikrin yanına bir çek atar. Sonra "Bak burada bu hayvanın tek başına yaşadığı yazılı, bu da onun yaşamıyla ilgili değil mi? O zaman bunu da Tahmin Şeması'nda ormanda ve kırda diye yazdığımız kutucuğa yazıyorum, çünkü hepsi bu hayvanın yaşayışıyla ilgili" diyerek hayvanın yaşayışı ile ilgili tahmin edilen fikirleri gruplandırarak Tahmin Şeması'na yazar, gruplamaya dahil ettiği fikirlerin yanlarına bir çek atar. Bu aşamada öğrenciye zaman zaman "Burada yazılı olanlara sen de iyi bak, …….'nın yaşayışı ile ilgili başka bir şey yazılmış mı burada vs." denerek öğrencinin sürece katılımını sağlar. Öğretmen tahmin edilen tüm fikirleri bu şekilde gruplandırarak Tahmin Şeması'nı doldurur. Öğrencin de kendi tahminlerini okuyarak aynı şekilde Tahmin Şeması'nı doldurmasını sağlar. Öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirir, yanlış ya da eksik tepkiler verdiğinde ise öğrenciye tekrar yüksek sesle düşünerek model olur. Daha sonra öğretmen gruplandırdığı fikirleri tekrar okur ve etiketlendirerek metin yapısında yer alan isimleri verir. Öğrenciye "Tahmin Şeması'na bak, burada tek başına yaşar yazıyor, kırda yazıyor, ormanda yazıyor" bunlar bu hayvanın nesi ile ilgili? Metin yapısını da düşüneyim bakayım… Evet bunlar ……'nın yaşayışı ile ilgili. Metin yapısında da "Yaşayışları Bölümü" vardı zaten. O zaman Tahmin Şeması'nda bunların yazılı olduğu yuvarlağımızın üzerine "Yaşayışları" diye yazalım der ve "tek başına yaşar, kırda, ormanda" yazan kutucuğun üzerine "Yaşayışları" diye yazar. Sonra diğer bir

yuvarlaktaki gruplandırılmış fikirleri okur. Örneğin "Bak burada da gaga yazılı, kanat yazılı, …. yazılı. Bunlar hayvanın hangi özelliği ile ilgili bir düşüneyim… Sen de düşün. Evet bunlar hayvanın fiziksel özellikleri değil mi? Evet… O zaman yine düşüneyim bakalım bu metin yapımızda nasıl geçiyordu bunlar… Hatırladım, orada da fiziksel özellikleri diye geçiyordu. O zaman bu fikirlerin üzerine de fiziksel özellikleri yazayım" der ve tahmin şemasında gruplandırılmış olan bu fikirleri metin yapısında yer alan bölüm isimlerini vererek etiketler. Öğretmen gruplandırılmış diğer fikirler için uygun olan ve metin yapısında da yer alan diğer bölümlerinden (Beslenmeleri, Çoğalmaları, Çevreye Etkileri) uygun olanın ismini verilerek Tahmin Şeması'ndaki tüm fikirleri etiketler. Öğrencinin de kendi tahmin şemasındaki fikirleri etiketlemesini ister. Sonra öğretmen tamamlanmış şemayı öğrenciye gösterir ve "Bak Tahmin Şemamızı tamamladık. İsmi neden Tahmin Şemasıydı hatırlayalım? Çünkü metni okumadan önce metinde olabileceklerle ilgili tahminlerimizi yazdığımız için" der.

Sonra öğretmen "Evet bak biz şimdi …… ile ilgili metinde olabileceğini düşündüğümüz fikirleri yazdık, bu fikirleri gruplandırdık ve bu fikirlere metin yapısına uygun olarak birer isim verdik. Yani bir Tahmin Şeması yaptık. Bu tahmin ettiğimiz fikirlerin metinde olup olmadığını metni okuduğumuz zaman anlayacağız. Yani doğru tahminler mi yapmışız yanlış tahminler mi yapmışız metni okuyunca anlayacağız" der. Sonra "Tahmin Şeması'nı neden yapmıştık? diye sorar ve Tahmin Şeması'nı metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz fikirleri gruplandırmak için ve daha sonra metni okurken tahmin ettiğimiz fikirleri daha kolay hatırlamak için yaptık. Bakalım bu tahmin ettiğimiz fikirler bizim metni anlamamızı gerçekten kolaylaştıracak mı?" der. Öğretmen "Artık metni okumaya hazırız. Metnimizi okuyacağız ve daha iyi anlayacağız, der.

Sonra öğretmen "Metni okumadan önce neler yaptık baştan itibaren bir hatırlayalım" der ve önce "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım" sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık, daha sonra yazdığımız bu fikirler bize karışık göründü ve bu fikirleri bir Tahmin Şeması yaparak gruplandırdık. Şimdi sen de anlat bakalım metni okumadan önce metni daha iyi anlamak için neler yaptık? Der ve öğrencinin metni daha iyi anlamak için okumadan önce yapılan çalışmaları anlatmasını

ister. Öğrencinin okumadan önce yapılan çalışmaları sırası ile anlatması pekiştirir. Öğrencinin yapılan çalışmaları anlatamaması, eksik anlatması ya da yapılan çalışmaları doğru sıralayamaması durumunda ona gerekli ipuçları ve dönütleri verir.

## II. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri

1. Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

### 1. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi

Öğretmen bu strateji basamağının öğretimine başlarken metni okumadan önce yapılan anlama çalışmalarının neler olduğunu, birlikte neler yaptıklarını özetler sonra sunuya geçer. Öğretmen "Bu metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptık bir düşünelim" der. Sonra öğrenciye "Bu metni okumadan önce ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. En son olarak da metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir Tahmin Şeması yaptık. Şimdi de sen anlat bakalım bu metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptık? diye sorar. Öğretmen öğrencinin "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik, metinde neler olabileceğini tahmin ettik, tahmin ettiğimiz fikirlerimizi gruplandırarak bir Tahmin Şeması yaptık" cevaplarını pekiştirir. Öğretmen "Artık bir metni okumadan önce neler yaparsan o metni daha iyi anlayacağını öğrendin. Şimdi metni okuyacağız. Ama bu metni daha iyi anlamak için okurken de yapacağımız bazı çalışmalar var. Metni daha iyi anlayabilmek için ne gibi çalışmalar yapıyorduk? Hani okuma amacımızı belirlerken metni anlamak için dikkatli okumamız gerektiğini, anlamadığımız yerleri dönüp bir daha okumamız gerektiğini, metinde önemli olan yerlerin altını çizmemiz gerektiğini öğrenmiştik. Şimdi

çalışmaya başlamak için önce senin metni bir kere okuman gerekli, hadi bakalım metni bir kez içinden sessiz oku" diyerek öğrencinin metnin tamamını sessiz olarak okumasını ister.

Öğrencinin metni okumasının ardından "Sen metni okudun. Hadi şimdi de metni birlikte okuyalım ve daha iyi anlamak için okurken neler yapmalıyız öğrenelim" der. Sonra "Şimdi ben metni sesli olarak okuyacağım ve bu metni daha iyi anlamak için okurken ben neler yapacağım beni dikkatle izle" der.

Hadi birlikte metni paragraf paragraf okuyarak inceleyelim, bakalım metinde ..... ile ilgili hangi bilgiler anlatılmış" der. Sonra öğrenciye "Anladıklarımı acaba not alsam mı? Ne dersin? ya da Tahmin Şeması gibi bir de Anlam Şeması mı yapsak, anladıklarımızı bu şemaya yazsak daha iyi olur değil mi?" diye sorulur. Öğrenciden evet, iyi olur vb. cevapların alınmasının ardından "O zaman ben şimdi aynı Tahmin Şemamızda olduğu gibi bu boş kağıdın ortasına bir yuvarlak çizeyim. Ortasına da metinde tanıtılan hayvan ……...'nın adını yazayım. Evet bir de metin yapısındaki bölüm kadar yani 6 tane yuvarlakları çizmeliyim değil mi? Aynı Tahmin Şeması'nda olduğu gibi. O zaman metin yapısını hatırlayayım önce. Neden biliyor musun çünkü bu metin öğrendiğimiz metin yapısına uygun olarak yazılmış bir metin. Çalışacağımız bütün metinler bu yapıya uygun olarak yazılmış olduğu için metin yapısını hiç unutmamam gerekli. Üstelik metni anlayabilmem için metin yapısını iyi bilmeliyim. Evet tekrar düşüneyim bakalım metin yapısında hangi bölümler vardı. Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları, Çevreye Etkileri bölümleri vardı. Demek ki altı bölüm varmış. O zaman aynı Tahmin Şeması'nda olduğu gibi altı tane daha yuvarlak çizeyim, bu şemada da altı bölüm olmalı" der ve çizerek Anlam Şeması'nı oluşturur ve üzerine Anlam Şeması diye yazar. Sonra öğrenciye çizmiş olduğu şemayı gösterir ve "Bak bir anlam şemamız oluştu neden buna Anlam Şeması diyoruz biliyor musun? Metni okurken metinden anladıklarımızı yazacağımız için" der ve öğrencinin de kendisi için bir Anlam Şeması çizmesini ister. "Şimdi metnimizi okuyalım ve anladıklarımızı birlikte Anlam Şemamıza yerleştirelim" der ve metni okumaya geçer. Öğretmen önce metnin başlığını okur ve "Bu başlıktan anladığım kadarıyla metin …… ile ilgiliydi. Bunu Anlam Şemamdaki ortadaki yuvarlağa yazmalıyım" der ve öğrencinin de metnin başlığını okuyarak, metinde tanıtılan hayvanın ismini anlam şemasına yazmasını ister. Öğrencinin metnin başlığını okuyarak,

tanıtılan hayvanın ismini anlam şemasına yazmasını pekiştirir. Sonra öğretmen metnin birinci paragrafını yüksek sesle okur. Birinci paragrafı okurken metinde metin yapısındaki bölümlere uygun olarak o hayvanla ilgili anlatılan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu belirtir ve metin üzerinde bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizer. Ayrıca bu paragrafta neler anlatıldığına dair öğretmen yüksek sesle düşünerek paragraftan ne anladığına dair öğrenciye model olur. "Bu paragrafta neler anlatılmış biliyor musun? Ben dikkatli okudum ve anladım. Burada ……. ile ilgili bir özellik anlatılmıyor. Bu paragrafta okuyucuya seslenilmiş. Bu paragrafta yazar benim …….'yı merak etmemi istiyor. Onun için bak "…….. ile ilgili biliyor musunuz?" diye yazmış. Burada okuyucuya sesleniyor. Bak burada da yazar "Merak ediyor musunuz?" diye soruyor. Gerçektende benim ……'yı merak etmemi istiyor. O zaman yazar okuyucunun yani benim merakımı uyandırabilmek, ilgimi çekebilmek için bunları yazmış. Neden merak etmemi istiyor biliyor musun? Bu metnin tamamını okumamı istiyor. Kendisinin …….'la ilgili anlattıklarını dikkatli okumamı istiyor. Metnimde yazarın okuyucuya seslendiği ve merak etmesini istediği bu sözcüklerin altını çizmeliyim, bunlar önemli sözcükler" diyerek metindeki "biliyor musunuz, merak ediyor musunuz" gibi okuyucuya sesleniş sözcüklerinin altını çizer. Sonra metin yapısını hatırlıyor musun orada da bu bölüm vardı değil mi? Yani okuyucuya sesleniş bölümü der ve sonra "Bu sözcükleri unutmamak için Anlam Şeması'na da yazayım" der ve kendi oluşturduğu Anlam Şeması'ndaki ilk kutucuğa bu kelimeleri yazar. Sonra öğrenciye "Okuma parçasından anladıklarımızı neden bir şemaya yerleştiririz? Bu Anlam Şeması'nı neden yapıyoruz biliyor musun?" diye sorar ve bir süre öğrencinin bu konu ile ilgili düşünmesini bekledikten sonra öğrenciye "Bu Anlam Şeması'nı metni anlamamızı sağlayacak önemli fikirleri sonradan daha kolay hatırlayabilmek için yapıyoruz" der. Öğrenciye "Sen de kendi önünden metnin birinci paragrafını oku ve kendi metninden okuyucuya sesleniş sözcüklerini bul, altını çiz ve Anlam Şemana yaz" der. Öğrencinin paragrafı okuyarak okuyucuya sesleniş sözcüklerinin altını çizmesini ve Anlam Şeması'na yazmasını ister. Öğrencinin paragrafı okuyarak okuyucuya sesleniş sözcüklerinin altını çizmesini ve anlam şemasına yazmasını pekiştirir.

Sonra öğretmen ikinci paragrafı öğrencinin de takip etmesini sağlayarak yüksek sesle okur ve "Bu paragrafta ……. ile ilgili ne anlatılmış. Hangi özellik anlatılmış bir düşüneyim. Metni bir gözden geçireyim… Öğretmen okurken bazen durur ve "Ben bu cümleyi anlamadım, bu cümleyi tekrar okuyayım. Daha dikkatli okursam daha iyi

anlarım vs.” diyerek öğrenciye anlamadığı zaman tekrar okunması gerektiğine dair model olur. Sonra okuduğu yer ile ilgili olarak “Aaa.. anladım burada ……’nın sürü halinde yaşadığı yazılı. Bunun hemen altını çizeyim. Bakalım bir de …….’nın ……..da yaşadığı yazılı, onun da altını çizeyim. Demek ki bu paragraf …….’nın yaşayışı ile ilgili. Anladım… O zaman paragrafta …….’nın yaşayışı ile ilgili geçen tüm sözcükler önemli” der ve metinde ……..’nın yaşayışı ile ilgili olan tüm sözcüklerin altını çizer. Sonra bu sözcükleri anlam şemasına yazarak grafik düzenleyiciyi oluşturmaya devam eder. Böylelikle metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejisinin kullanımına model olur.

Öğrencinin ikinci paragrafı okuyup, önemli bilgi birimlerini ifade eden anahtar sözcük ve cümlelerin altını çizerek Anlam Şeması’na yazmasının ardından öğretmen öğrenciyi pekiştirir, gereksinim duydukça öğrenciye gerekli dönüt ve ipuçlarını verir. Ardından üçüncü paragrafı okur ve aynı şekilde stratejinin uygulanmasına model olur. Öğretmen bu paragrafı da öğrencinin takip etmesini sağlayarak yüksek sesle okur. Sonra “Bakalım bu paragrafta neler anlatılmış. Hep …….’nın vücudu anlatılıyor değil mi? Bir bakalım paragrafa… Evet bu paragrafta da ……’nın tüylerinden, kanatlarından, gagasından vs. bahsedilmiş. Bu sözcükler önemli. Bunlar …….’nın fiziksel özelliklerini belirtiyor. O zaman bu sözcüklerin de altını çizmeliyim” der ve metinde tanıtılan hayvana ait anlatılan vücut organlarının isimlerinin altını çizer. Sonra “Şimdi bakalım burada …….’nın kanadının uçmaya yaradığı yazıyor. Bence bu cümle de önemli. Çünkü bu hayvanın kanadının ne işe yaradığını bize anlatıyor. O zaman bu cümlenin de altını çizmeliyiz, bu da önemli” der. Öğretmen metinde yer alan tüm vücut organlarını ve bu vücut organlarının işlevlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizerek, paragrafa yer alan bilgi birimlerini belirleme sürecine model olur. Öğretmen bu altını çizdiğimiz sözcüklerin hepsi ……..’nın hangi özelliği ile ilgili bir düşüneyim. Evet bunlar ……’nın fiziksel özellikleri ile ilgili… Metin yapısında da vardı bu bölüm değil mi?” der ve sonra “O zaman bu önemli sözcükleri de Anlam Şeması’na yazayım, bu şema Anlam Şeması olduğuna göre anladıklarımı mutlaka bu şemaya yazmam gerekiyor” der ve kendi oluşturduğu Anlam Şeması’na “kanat, uçmaya ya da gaga kabuklu yiyecekleri kırma gibi” kısa notlar halinde önemli fikirleri yazar. Sonra öğrencinin bu paragrafı yüksek sesle okumasını, ……’nın vücut organlarını ve bu vücut organlarının ne işe yaradığını anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesini, bu fikirleri kendi Anlam Şeması’na yazmasını ister. Öğrencinin doğru cevaplarını

pekiştirir, eksik ya da yanlış tepki de bulunduğunda ise öğrenciye gerekli dönüt ve ipuçlarını verir ya da sürece tekrar model olur.

Sonuç olarak tüm metin paragraf paragraf okunarak metinde var olan önemli fikirleri anlatan anahtar kelime ya da cümlelerin altı çizilerek, Anlam Şeması olarak isimlendirilen grafik düzenleyiciye yazılır. Tüm metin bu şekilde incelendikten ve Anlam Şeması'nın doldurulmasının ardından öğretmen Anlam Şeması'nda yer alan fikirleri yüksek sesle okuyarak fikirleri etiketlendirir. "Bak Anlam Şeması'nın ilk paragrafında "Biliyor musunuz, merak ediyor musunuz" gibi sözcükler var. Bu sözcüklerle yazar okuyucuya sesleniyordu değil mi? Sanki okuyucuyla konuşuyordu. O zaman Anlam Şeması'nda bu sözcüklerin bulunduğu yuvarlağın üzerine "Okuyucuya Sesleniş" diye yazayım. Bak Anlam Şeması'ndaki sonraki yuvarlakta neler yazıyor. "Kanat …'nın vücudunun bir organı, gaga …'nın vücudunun bir organı vs." yazıyor. Bu sözcüklerle ……'nın hangi özellikleri anlatılıyordu. Aaa tabii ki metin yapısında da bu vardı. Bu sözcüklerle ……'nın fiziksel özellikleri anlatılıyor. O zaman bunların hepsine birden fiziksel özellikleri diyebiliriz" der ve bu fikirlerin yazılı olduğu yuvarlağın üzerine fiziksek özellikleri diye yazar. Öğretmen Anlam Şeması'nda yer alan tüm fikirleri bu şekilde gruplandırarak ve oluşan kategorilere metin yapısına uygun olarak isimlendirir. Bunlar sırasıyla "Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları, Çevreye Etkileridir. Öğretmen daha sonra öğrenciden kendi yaptığı Anlam Şeması'ndaki fikirleri etiketlemesi yani isimlendirmesi ve bu isimleri Anlam Şeması'ndaki uygun yerlere yazmasını ister. Öğrencinin Anlam Şeması'ndaki gruplandırılmış fikirleri etiketlemesini tamamlamasının ardından "Okuma parçasından anladıklarımızı neden bir şemaya yerleştirdik? Bu Anlam Şeması'nı neden yaptık?" diye sorar ve sonra "Bu Anlam Şeması'nı metni anlamamızı sağlayacak önemli fikirleri sonradan daha kolay hatırlayabilmek için yaptık" der. Böylelikle bu stratejinin öğretiminde model olma sürecini tamamlayarak bir okuma sonrası strateji olan "Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin" öğretimine geçer.

## II. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri

1. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma,
2. Yazarak Metni Özetleme Stratejilerinden yararlanılmıştır.

### 1. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Öğretimi

Öğretmen, "Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin" öğretiminde metni okumadan önce metinde olabileceği tahmin edilen fikirlerin yer aldığı Tahmin Şeması'yla, metni paragraf paragraf okuyarak metinde yer alan fikirleri yazdığı Anlam Şeması'nı karşılaştırır. Bu stratejinin öğretiminde öğretmen önce "Bu metni daha iyi anlamak için okumadan önce ne yapmıştık bir hatırlayalım. Bu metni okumadan önce ben bu metni niçin okuyorum, okuduklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam metni daha iyi anlarım sorularını cevap verdik, yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik. Bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. Metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir Tahmin Şeması yaptık. Bak Tahmin Şemamız burada" der ve öğrenciye Tahmin Şeması'nı gösterir. Sonra "Peki bu metni daha iyi anlamak için okurken neler yaptık? Evet metni paragraf paragraf okuduk ve paragraflarda yer alan önemli fikirlerin altını çizerek ve bu fikirleri de yazdık ve bir Anlam Şeması yaptık" diyerek Anlam Şeması'nı da öğrenciye gösterir. Sonrasında öğrenciye "Şimdi de sen anlat bakalım bu metni daha iyi anlamak için okumadan önce ve okurken ne yaptık? diye sorar. Öğretmen öğrencinin "Ben bu metni niçin okuyorum, okuduklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam metni daha iyi anlarım sorularını cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik, tahmin ettiğimiz fikirlerimizi gruplandırarak bir Tahmin Şeması yaptık, sonra metni bir kez sessiz okuduk. Sonra da metni sesli olarak paragraf paragraf okuduk, metindeki önemli yerlerin altını çizdik ve anladıklarımızı yazdığımız bir Anlam Şeması yaptık" cevabını pekiştirir. Öğretmen sonra her iki şemayı yan yana koyar. "Artık metni okumayı bitirdik. Metni bayağı anladık değil mi?

Ama biliyor musun bu metni daha iyi anlamak için okumamız bittikten sonra da yapacağımız bazı çalışmalar var. Şimdi ne yapacağız biliyor musun? Bu iki şemayı yani Tahmin Şemasıyla Anlam Şeması'nı karşılaştıracağız. Bakalım metinde olabilecek fikirleri doğru mu tahmin etmişiz yoksa yanlış mı tahmin etmişiz bunu bulacağız. Acaba tahmin edemediğimiz fikirler var mı? Ya da yanlış tahmin ettiğimiz fikirler var mı bunları bulacağız. Tabi karşılaştırma yaparken şemalardaki bölümlere dikkat edeceğiz. Örneğin, yaşayışları ile yaşayışlarını, beslenmeleri ile beslenmelerini karşılaştıracağız tamam mı" der. Sonra bu karşılaştırmanın nasıl yapılacağına dair yine yüksek sesle düşünerek öğrenciye model olur. Örneğin "Önce Tahmin Şeması'nı okuyalım bakalım. "Bak Tahmin Şeması'na. Buradaki ilk bölüm Yaşayışları. Neler yazmışız bakalım bu bölüme, bakalım .....'nın yaşayışı ile ilgili neler tahmin etmişiz. Biz .....'nın ormanda yaşadığını düşünmüşüz. Bu bilginin metinde olabileceğini tahmin etmişiz ve Tahmin Şeması'na yazmışız. Bakalım Anlam Şeması'nda bu bilgi var mı? Evet Anlam Şeması'nda var. Yani bu bilgi metinde geçiyor. Demek ki bunu doğru tahmin etmişiz" der ve Tahmin Şeması'nda doğru tahmin edilen bu fikrin yanına bir çek atar. Öğretmen şemalardaki diğer fikirleri de karşılaştırır. Örneğin "Bak Tahmin Şeması'ndaki Fiziksel Özellikleri Bölümü'nde biz bu hayvanın gagasının olduğunu yazmışız yani metinde .....'nın gagasıyla ilgili bilgi verileceğini tahmin etmişiz. Bakalım doğru mu tahmin etmişiz. Hemen Anlam Şeması'na bakalım. Aaaa burada Fiziksel Özellikler Bölümü'nde gagayla ilgili hiç bir şey yazmamışız. Demek ki yazar metinde hiç .....'nın gagasından bahsetmemiş. Biz yanlış tahmin etmişiz vb." şekilde iki şemayı karşılaştırır ve Tahmin Şeması üzerinde doğru olarak tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atar. Bu örneklerde olduğu gibi Tahmin ve Anlam Şemasındaki tüm fikirler karşılaştırılır. Bu aşamada öğretmen yine öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara girerek öğrencinin öğretim sürecine katılımını sağlar. Daha sonra öğrencinin kendi oluşturduğu Tahmin ve Anlam Şemalarını karşılaştırarak, doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atması istenir. Öğrencinin kendi oluşturduğu Tahmin ve Anlam Şemalarını karşılaştırarak, doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış ya da eksik tepkilerinin olması durumunda öğrenciye gerekli dönütleri ve ipuçlarını verir.

**2. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin öğretimine başlanmadan önce öğretmen "Bu metni daha iyi anlayabilmek için okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra sırasıyla neler yaptık bir düşünelim" der. Sonra öğrenciye "Bu metni okumadan önce ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir Tahmin Şeması yaptık. Sonra metni bir kez sessiz okuduk. Daha sonra metni sesli okuduk, önemli yerlerin altını çizdik ve anladıklarımızı yazarak bir Anlam Şeması yaptık. Sonra da okumadan önce yaptığımız Tahmin Şeması'yla, okurken yaptığımız Anlam Şeması'nı karşılaştırdık" der ve öğrenciye "Şimdi de sen anlat bakalım bu metni daha iyi anlamak için okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra neler yaptık? diye sorar. Öğretmen öğrencinin "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir Tahmin Şeması yaptık. Sonra metni bir kez sessiz okuduk. Daha sonra metni sesli okuduk, önemli yerlerin altını çizdik ve anladıklarımızı yazarak bir Anlam Şeması yaptık. Sonra da Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırdık" cevabını pekiştirir.

Öğretmen sonra "Şimdi metni daha iyi anlamak için yapmamız gereken bir çalışma daha var. O da anlam şemasındaki bilgileri yazarak, metni özetlemek. Sence bu metni okuyup anladıktan sonra özetini yazmak ne işe yarar? Evet okuduktan sonra bir metnin özetini yazmak, metindeki bütün önemli fikirleri bir bütün olarak anlatmaya, ifade etmeye yarar. Şimdi Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini birlikte yazacağız" der. Sonra öğrenciye özet yazmada kullanılacak olan "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı'nı" öğrenciye gösterir ve "Bak bu "Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı". Şimdi ben özetimi bu çalışma kağıdına yazacağım, sen bu çalışma kağıdına metnin özetini yazacaksın, bu yüzden beni dikkatle dinle ve izle" der. Sonra

öğretmen “Bir özet yazmak için önce özetini yazacağımız metnin başlığı yazılmalıyım” diyerek metnin başlığını Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı’na yazar. Sonra Anlam Şeması’ndaki bilgileri tek tek okur ve uygun cümleler kurarak metnin özetini yine yüksek sesle model olarak özetleme çalışma kağıdına yazar. Sonra öğretmen “Bak şimdi ben bu Anlam Şeması’na bakarak metnin özetini yazacağım. Ama nereden yazmaya başlamalıyım? Evet bunun için metin yapısını hatırlayalım. Metin yapısı hangi bölümle başlıyordu?” diye sorar. Sonra “Evet hatırladım, metin yapısında ilk bölüm Okuyucuya Sesleniş Bölümüydü. O zaman ben de özetimi yazmaya bu bölümden başlayacağım, sonra da buradaki sıraya (bu sırada Anlam Şeması üzerinden sıralamayı gösterir) göre özeti yazacağım” denerek Anlam Şeması üzerinde Okuyucuya Sesleniş Bölümü’nü öğrenciye gösterir. “Evet bak burada öğrenmek ister misiniz yazıyor. Tabi bunu bir cümle yapmalı ve öyle yazmalıyım özetime. Evet ne olabilir, düşüneyim bu hayvanla ilgili ne ister misiniz diye sorabilirim. Aaaa... şöyle yazabilirim... .....’nın nasıl bir hayvan olduğunu öğrenmek ister misiniz? ya da .....’yı bir hayvanat bahçesinde görmek ister misiniz? Olabilir değil mi? şimdi bu cümleyi yazıyorum. Bak özetime başladım” der ve özeti yazmaya başlar. Özeti yazarken sırada hangi bölüm olduğunu öğrenciye belirtir ve her bölüme geçişte paragraf başı yaptığını ve mutlaka hayvanın adını yazarak paragrafa başladığını belirtir. Metni özetleme sırasında öğretmen kurallı ve uygun cümle kurarak metni özetlemeye model olur. Örneğin “Bak anlam şemamda …..’nın fiziksel özellikleri kategorisinde hangi özellikler yazıyormuş bir okuyayım… Evet burada ……’nın kanadı, gagası yazıyor. Kanadının yanında uçmaya yarar, diyor. Gaganın yanında da ceviz vs. gibi kabuklu yiyecekleri kırmaya yarıyor diye yazıyor. O zaman ben özetime ……..’nın kanatları vardır. Bu kanatlar sayesinde uçar diye yazabilirim” der ve çalışma kağıdına bu cümleyi yazar. Sonra öğretmen “Bak gagası ile ilgili olarak …….’nın gagası da vardır. Gagası ile ceviz gibi kabuklu yiyeceklerin kabuklarını kırar” diye yazabilirim der ve yine özetleme çalışma kağıdına bu cümleyi yazar. Bu stratejinin öğretiminde Anlam Şeması’ndaki tüm bilgi birimleri okunur ve hepsiyle ilgili birer cümle yazarak metnin özeti yazılır. Sonra öğretmen şimdi ben özetimi bitirdim. Peki neden bu metni okuyup anladıktan sonra özetini yazdım? diye sorar ve sonra “Evet okuduktan sonra bir metnin özetini yazmak, metindeki bütün önemli fikirleri bir bütün olarak anlatmaya, ifade etmeye yarar. Bu nedenle ben bu metnin özetini yazdım” der. Sonra öğrencinin kendi Anlam Şeması’ndaki fikirleri okuyarak metni özetini yazmasını ister. Öğrencinin Anlam Şeması’ndaki fikirleri okuyarak metnin özetini yazması pekiştirilir. Öğrencinin doğru

cevapları pekiştirilir. Öğrencinin yanlış ya da eksik tepkilerinin olması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve ipuçlarını verir.

Öğrencinin özetini tamamlamasının ardından öğrencinin strateji basamaklarını kazanıp kazanmadığını değerlendirebilmek amacıyla "Bir metni iyi anlayabilmek için metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra sırasıyla neler yaptık? Anlat bakalım, denir. Öğrencinin "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik bunun için önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir Tahmin Şeması yaptık. Sonra metni bir kez sessiz okuduk. Daha sonra metni sesli okuduk, okurken önemli yerlerin altını çizdik ve anladıklarımızı yazarak bir Anlam Şeması yaptık. Okumamız bittikten sonra Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırdık. Sonra da metnin özetini yazdık" cevabı pekiştirilir. Öğrencinin metni daha iyi anlamak için yapılan çalışmaları doğru sıralayamaması, yanlış ya da eksik tepkide bulunması durumunda ise öğretmen metni daha iyi anlamak için yapılan çalışmaları çalışma kağıtlarını ve grafik düzenleyicileri de göstererek sırasıyla tekrar ederek öğrenciye model olur. Sonra da tekrar öğrencinin metni daha iyi anlamak için yapılan çalışmaları sırası ile anlatmasını ister.

Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan tüm stratejilerin Model Olma II ve Model Olma III öğretim süreçleri aynı şekilde gerçekleştirilir.

**Öğretimin Değerlendirmesi**

Öğretmen öğrencinin Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazmasının ardından değerlendirme aşamasına geçer. Öğrenciye "Şimdi metnimizi okuduk, anladık. Artık sana bu metinle ilgili anlama soruları soracağım" der ve sonra metne göre hazırlanmış olan ölçü aracındaki metinde yer alan bilgi birimlerini ölçen on üç, metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak hazırlanan üç soruyu sırasına uygun olarak öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevaplarını, yanlış tepkileri, tepkisiz kalması ya da eksik cevaplar vermesi durumunda öğretmen hiçbir şey söylemeden öğrencinin

tepkilerini kayıt çizelgesine kayıt eder. Ders sonunda öğrenciyle birlikte planlanan etkinliği yaparlar.

**Ölçüt**

Öğrenci metni okumadan önce, metni okurken ve metni okuduktan sonra neler yapıldığını yani strateji basamaklarının isimlerini söylediğinde strateji öğretiminin rehberli uygulamalar aşamasına geçilir.

**II. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Öğretim Süreçleri Rehberli Uygulamalar Aşaması**

Strateji basamakları ile ilgili olarak öğrencinin bir metni daha iyi anlamak için neler yaptık sorusuna sırasıyla "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir Tahmin Şeması yaptık. Sonra metni bir kez sessiz okuduk. Daha sonra metni sesli okuduk, okurken önemli yerlerin altını çizdik ve anladıklarımızı yazarak bir Anlam Şeması yaptık. Okumamız bittikten sonra Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırdık. Sonra da metnin özetini yazdık" şeklinde cevap vermesi öğretimde model olma aşamasından rehberli uygulamalar aşamasına geçmek için yeterli kabul edilmiştir. Öğrenci strateji basamaklarını hatırlayarak isimlerini sırasıyla söylediğinde öğretim sürecinde model olma aşaması bitirilmiş ve rehberli uygulamalar aşamasına geçilmiştir.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin rehberli uygulamalar aşamasında verilen bir metni anlamayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tüm stratejilerin uygulanma süreçlerinin öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi istenmiştir ve bu süreç boyunca öğrenci gereksinim duydukça etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş, rehberlik edilmiş ve gerekli ipuçları verilmiştir.

Rehberli uygulamalar aşamasında model olma aşamasında stratejilerin öğretiminde kullanılan üç adet çalışma kağıdı (Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı, Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı, Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı) ile iki tane grafik düzenleyicinin (Tahmin ve Anlam Şemaları) rehberli uygulamalar aşamasında öğrenci tarafından hazırlanması ve kullanılması istenmiştir. Öğrenci verilen metni anlamak üzere tüm strateji basamaklarını bağımsız olarak uygulayıncaya kadar rehberli uygulamalar aşaması sürdürülmüştür.

**Kısa Dönemli Amaç III:**

Öğrenci, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası strateji uygulamalarına ipucu verildiğinde hayvanları tanıtan tanımsal tür metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen 350 (+/- 20) kelimelik bilgi veren metinleri bir kez sessiz, bir kez de paragraf paragraf sesli olarak okuduktan sonra metinde tanıtılan hayvanın yaşadığı yerin neresi olduğu, yaşama biçiminin ne olduğu, fiziksel özelliklerinin neler olduğu, vücut bölümlerinin ne işe yaradığı, yediği besinlerin neler olduğu, besinlerini nasıl elde ettiği, nasıl çoğaldıkları, yavrularına nasıl baktıkları ve çevreye olan etkilerinin neler olduğunu, doğaya ya da insanlara yararlarının/zararlarının neler olduğunu ve dünyadaki sayılarının ne durumda olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Öğretimsel Amaçlar**

1. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın nerede yaşadığı sorulduğunda ".....'da" yaşadığını her sorulduğunda söyler.

2. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip.....'nın nasıl yaşadığı sorulduğunda "..... şeklinde" yaşadığını her sorulduğunda söyler.

3. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip metinde ".....'nın hangi vücut bölümlerinin anlatıldığı sorulduğunda "..... vücut bölümlerinin anlatıldığını" her sorulduğunda söyler.

4. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip.....'nın vücut bölümlerinden .....'nın ne işe yaradığı sorulduğunda ".....'ya" yaradığını" her sorulduğunda söyler.
5. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın ne/neler ile beslendiği sorulduğunda ".....ile beslendiğini" her sorulduğunda söyler.

6. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın beslenme biçiminin nasıl olduğu sorulduğunda "..... şeklinde beslendiğini" her sorulduğunda söyler.

7. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın nasıl çoğaldığı sorulduğunda ".....çoğaldığını" her sorulduğunda söyler.

8. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın yavrularına bakmak için neler yaptığı sorulduğunda ".....yaptığını" her sorulduğunda söyler.

9. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın insanlara/doğaya yararlarının neler olduğu sorulduğunda "....." olduğunu her sorulduğunda söyler.

10. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın insanlara/doğaya zararlarının neler olduğu sorulduğunda "....." olduğunu her sorulduğunda söyler.

11. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın dünyadaki sayısının neden azaldığı sorulduğunda "..... dan dolayı azaldığını" her sorulduğunda söyler.

12. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....'nın en önemli özelliğinin ne olduğu sorulduğunda "....." olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Ortam:** Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak otururlar. Ortamda essizliği sağlamak ve çalışmanın bölünmesini engellemek için çalışma odasının kapısı kilitlenir. Tüm çalışmanın kaydı için video kamera ve öğrenci için etkili olduğu belirtilen ödül

ortamda hazır bulundurulur. Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için gerekirse ışık açılır. Çalışma öncesinde öğrenciye video kamera tanıtılır. Gerekirse kısa bir süre görüntü kaydı alınarak öğrenciye kameradan izletilir. Ayrıca okunacak metnin öğrenci ve araştırmacı için birer kopyası ortamda bulundurulur.

**Öğretime Hazırlık:**

Öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturur. Öğretmen öğretimde kullanacağı metni bir öğrencinin önüne koyar. Yine çalışmada kullanacağı çalışma kağıtlarının ve grafik düzenleyicilerin hazırlanması için gerekli olan boş kağıtları hem kendi önüne hem de öğrencinin önüne koyar. Sonra "Bu derste seninle yine okuduğumuzu nasıl anlayacağımızı öğreneceğiz. Daha önceki derslerimizde bir metni daha iyi anlamak için okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra neler yapılması gerektiğini ben sana göstermiştim. Ama bu derste ben göstermeyeceğim. Artık sen bir metni anlamak için metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra neler yapılacağını biliyorsun. O yüzden bugün sen kendin bu çalışmaları yapacaksın. Ama merak etme ben de sana yardım edeceğim" der ve sonra öğrenciye ders süresince uyması gereken kuralları "Beni dinle diyince yüzüme bakarak beni dinleyeceksin, ben okurken sen de beni takip edeceksin, ben oku dediğimde metni okuyacaksın, en son sana bu metinle ilgili anlama soruları sorduğumda sorulara cevap vereceksin" diyerek açıklar. Sonra da öğrenciye ders kurallarına uyduğu taktirde kendisiyle birlikte yapacağı etkinliğin ne olduğunu söyler ve etkinlik için kullanılacak materyalleri öğrenciye gösterir.

**Öğretim Süreci**

**I. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

1. Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme,
2. Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme,

3. Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**1. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Öğretimi**

Bu okuma öncesi stratejilerinin öğretiminden önce öğrenciye "Bu metni daha iyi anlamak için neler yapman gerekiyordu sırayla tekrar anlat bakalım" denir. Öğrencin "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdik yani okuma amacımızı belirledik. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettik, bunun için de önce metnin başlığını okuduk, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladık ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimizi yazdık. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğimiz bu fikirleri gruplandırdık ve bir Tahmin Şeması yaptık. Sonra metni bir kez sessiz okuduk. Daha sonra metni sesli okuduk, okurken önemli yerlerin altını çizdik ve anladıklarımızı yazarak bir Anlam Şeması yaptık. Okumamız bittikten sonra Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırdık. Sonra da metnin özetini yazdık" şeklinde cevap vermesi pekiştirilir.

Sonrasında öğrenciye artık metni kendisinin okuyarak anlamaya çalışacağı belirtilir ve okuyacağı metin, çalışma kağıtları ve Tahmin ve Anlam Şemaları yapabilmesi için boş kağıtlar verilir. Öğrenciye "Bu metni okuyacaksın ve kendin anlamaya çalışacaksın. Bunlarda boş kağıtlar ve kullanacağın kalemler. Metni anlamak için bu kağıtları istediğin gibi kullanabilirsin. Çalışma kağıtlarını, Tahmin Şeması'nı ve Anlam Şeması'nı bu kağıtlara yapabilirsin" der ve öğretim sürecini başlatır.

Sonra öğrenciye metin gösterilerek "Şimdi sen bu metni okuyacaksın ve kendin anlamaya çalışacaksın. Metni okumadan önce ilk ne yapmamız gerekiyordu hatırla bakalım" denir. Öğrencinin okuma amacımı belirlemeliyim cevabı pekiştirilir. Öğretmen öğrenciye rehber olabilmek amacıyla "Okuma amacını belirleyebilmek için ne yapıyorduk, hatırla bakalım, Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdımız" vardı. Oradaki soruları düşün bakalım" diyerek öğrenciyi yönlendirir. Öğrencinin "Ben niçin okuyorum, Bu metinde okuduklarım benim ne işime yarayacak, Ben bu yazıyı nasıl okursam daha iyi anlarım" sorularını ifade etmesi pekiştirilerek "O zaman sorularını kendin yaz ve cevapla "Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdını" sen kendin yap bakalım" denir. Öğrencinin çalışma kağıdında yer alan soruları ve

cevapları yazması yani okuma amacını belirleyebilmesi için 5-6 dakika fırsat verilir. Öğrencinin soruları ve cevapları doğru yazarak, okuma amacını belirlemesi yani neden okuduğunu ve metni okumanın ne işine yarayacağını belirlemesi ve bu metni nasıl okursa daha iyi anlayacağını belirleyerek yazması pekiştirilir. Öğrencinin okuma amacını belirlemede tepkisiz kalması, yanlış ya da eksik tepkide bulunması durumunda ise öğretmen stratejiyi uygulaması ile ilgili olarak öğrenciye rehberlik eder. Öğretmen öğrencinin Okuma Amacımı Belirlemeliyi Çalışma Kağıdında yer alan soruları hatırlayabilmesi ve uygun cevaplar vermesini sağlayabilmek amacıyla model olma sürecindeki gibi etkileşimsel diyaloglara yer vererek öğrencinin okuma amaçlarını belirlemesinde ona rehber olur. Öğrencinin çalışma kağıdında yer alan soruları hatırlayarak yazması ve cevapları yazarak, okuma amacını belirlemesi yani "Neden okuduğunu, metni okumanın ne işine yarayacağını ve bu metni daha iyi anlamak için neler yapması gerektiğini belirleyerek" yazmasının ardından öğretimin bu aşaması sonlandırılır.

**2. Konu ile İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Öğretimi**

Öğretimin bu aşamasında, öğrenciye "Okuma amacını belirledin. Birazdan metni okuyacaksın. Ama okumadan önce yine bu metni daha iyi anlamak için başka ne yapmalısın" diye sorulur. Öğrencinin metinde neler olabileceğini tahmin etmeliyim cevabı pekiştirilir. Öğretmen öğrenciye rehber olabilmek "Peki şimdi metinde neler olacağını tahmin edebilmek için neler yapıyorduk hatırla bakalım" diye sorulur. Öğrencinin metnin başlığına bakacağım, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anlayacağım ve o hayvanla ilgili bildiklerimi yazacağım. Sonra Tahmin Şeması yapacağım cevabı pekiştirilir. Öğrencinin soruya cevap verememesi, yanlış cevap vermesi ya da tepki vermemesi durumunda ise "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdımız" vardı. Oradaki soruları düşün" diyerek öğrenciyi yönlendirilir ve gerekirse ipuçları verilir. Sonrasında da öğrencinin "Okuyacağım metnin başlığı ne? Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili? Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?" sorularını ifade etmesi pekiştirilerek, "O zaman sorularını kendin yaz ve cevapla "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nı" sen kendin yap bakalım. Hadi o zaman çalışmaya başla" denir. Öğrencinin çalışma kağıdında yer alan soruları ve

cevapları yazarak bu stratejiyi basamağını gerçekleştirmesi için 5-6 dakika fırsat tanınır. Öğrencinin metnin başlığını ve metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu yazması, o hayvanla ilgili bildiklerini yazması yani Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdında yer alan soruları ve cevapları doğru yazarak metinde okuyacaklarını tahmin etmesi, yani metnin başlığının ne olduğunu okuyup yazması, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu belirlemesi, yazması ve bu hayvanla ilgili olarak metinde okuyacaklarına ilişkin tahminlerde bulunması pekiştirilir. Eğer öğrenci okuyacaklarını tahmin etmede yani "Okuyacağım metnin başlığı ne?, Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?, Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?" sorularını oluşturmada ve bu soruların cevaplarında yanlış ya da eksik cevaplar verir ya da tepkisiz kalırsa öğretmen ona rehberlik eder. Soruları hatırlayabilmesi ve uygun cevaplar vermesini sağlayabilmek amacıyla model olma sürecindeki gibi etkileşimsel diyaloglara yer vererek, öğrencinin metinde olacakları tahmin etme sürecinde stratejiyi uygulaması ile ilgili olarak öğrenciye rehber olur. Öğrencinin "Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nda yer alan soruları yazması, bu soruların cevaplarını doğru yazarak metinde okuyacaklarını tahmin etmesi, yani metnin başlığının ne olduğunu okuyup yazması, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu belirlemesi, yazması ve bu hayvanla ilgili olarak metinde okuyacaklarına ilişkin tahminlerde bulunmasının ardından "Metnin Başlığını Okuma ve Öğretmenle Tartışarak Konu İle İlgili Geçmiş Bilgilerini Harekete geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme" Stratejilerinin Öğretiminin rehberli uygulamalar aşamasını tamamlar.

**3. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Öğretmen bu strateji basamağının öğretiminde öğrenciye "Bu metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptın, söyle" der. Sonra öğrencinin "Bu metni okumadan önce ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak, nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap vererek, okuma amacımı belirledim. Sonra metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladım ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimi yazdım" demesi pekiştirilir. Öğrenciye "Evet okuma amacını belirledim ve metinde olabilecekleri tahmin ettin. Bu metni anlamak için artık şimdi ne yapmalısın?" diye sorulur. Öğrencinin Tahmin Şeması yapmalıyım cevabı pekiştirilir. Sonra öğrenciye "Hadi o zaman Tahmin Şeması'nı çiz ve fikirlerini bu

şemaya yaz" denir ve öğrencinin bir Tahmin Şeması çizerek, tahmin ettiği fikirleri Tahmin Şeması'na yazması için 5-6 dakika fırsat verilir. Öğrencinin tahmin şemasını doğru çizmesi, fikirleri doğru gruplandırması ve gruplandırdığı fikirlere metin yapısına uygun isim vererek etiketleme yapması pekiştirilir. Öğrencinin Tahmin Şeması'nı çizememesi, yanlış ya da eksik çizmesi, Tahmin Şeması'nı dolduramaması, eksik doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun ismi verememesi durumunda öğretmen öğrenciye stratejiyi uygulaması ile ilgili olarak rehberlik eder. Öğrencinin verdiği yanlış ya da eksik tepkilerden yola çıkarak "Hatırla bakalım önce kağıdın ortasına ne yapıyordun, metin yapısını hatırla orada metnin kaç bölümü vardı? Şimdi buraya o sayıda yuvarlaklar çiz ya da bak burada unuttuğun Tahmin Şeması'na yazmadığın bir fikrin var, hadi düşün bakalım bunu Tahmin Şeması'nda nereye yazmalısın?" vs. diyerek öğrencinin gereksinimine yönelik ona ipuçları verir ve stratejiyi uygulaması ile ona rehberlik eder. Öğretmen, öğrencinin Tahmin Şeması'nı çizmesi, fikrileri bu şemada gruplandırması ve gruplandırdığı fikirlere metin şemasına uygun olarak etiketlediğinde bu stratejinin öğretimini tamamlar.

## II. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri

1. Metinde Yer Alan Bilgi Önemli Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejilerinden yararlanılmıştır.

### 1. Metinde Yer Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi

Öğretmen bu strateji basamağının öğretiminde öğrenciye "Bu metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptın, anlat" der. Öğrencinin "Metni okumadan önce ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak, nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap vererek okuma amacımı belirledim. Sonra metinde olacakları tahmin ettim, Bunun için metnin başlığını okuyarak metnin hangi

hayvanla ilgili olduğunu anladım. Bu hayvanla ilgili neler bildiğimi hatırladım. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğim fikirlerimi yazdım. Tahmin ettiğin fikirleri gruplandırarak bir Tahmin Şeması yaptım" cevabı pekiştirilir. Sonra öğrenciye "Şimdi ne yapacaksın? söyle bakalım" denir. Öğrencinin metni önce sessiz, sonra da sesli olarak okuyacağım cevabı pekiştirilir ve metni anlamak için okurken neler yapacaksın diye sorulur. Öğrencinin "Önemli yerlerin altını çizeceğim ve anladıklarımı yazacağım, bir Anlam Şeması yapacağım" cevapları pekiştirilir. Sonra öğretmen "Peki şimdi metni okuyup anlamaya çalışacaksın, hadi bakalım metni bir kez sessiz oku" denir. Öğrencinin metni sessiz okumasının ardından öğretmen "Şimdi de metni paragraf paragraf sesli okuyarak incele ve metni anlamaya çalış, Anlam Şeması'nı da yap bakalım" der ve öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak Anlam Şeması'nı oluşturması için 30-40 dakika fırsat verilir. Öğrencinin Anlam Şeması'nı doğru çizmesini, metinde yer alan tüm bilgi birimlerini belirleyerek altını çizmesini, bu bilgileri yani metinden anladıklarını Anlam Şeması'na yerleştirmesini, Anlam Şeması'nda gruplandırdığı fikirlere metin yapısına uygun isim vererek etiketlemesi pekiştirilir. Öğrencinin metni okurken önemli bilgi birimlerini belirleyememesi, yanlış belirlemesi, Anlam Şeması'nı çizememesi, yanlış ya da eksik çizmesi, Anlam Şeması'nı dolduramaması, eksik doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun ismi verememesi durumunda öğretmen öğrenciye rehberlik eder. Öğrencinin verdiği yanlış ya da eksik tepkilerden yola çıkarak "Hatırla bakalım önce kağıdın ortasına ne yapıyordun, metin yapısını hatırla orada metnin kaç bölümü vardı? Şimdi buraya o sayıda yuvarlaklar çiz ya da bak bu paragrafta …..'nın nerede yaşadığı da yazıyor, hadi onu da Anlam Şeması'nda uygun yere yaz ya da bak Anlam Şeması'nda yazdıklarının bu hayvanın hangi özelliği ile ilgili. Evet …..... çoğalması ile ilgili o zaman bu bilginin yeri doğru değil, nereye yazılmalı bir düşün? vs." diyerek öğrenciye çeşitli ipuçları verir ve ona stratejiyi uygulaması ile ilgili rehberlik eder. Öğrencinin Anlam Şeması'nı doğru çizmesi, metinde yer alan tüm bilgi birimlerini Anlam Şeması'na yerleştirmesi ve Anlam Şeması'nda gruplandırdığı fikirlere metin yapısına uygun isim vererek isimlendirmesinin ardından öğretmen öğretimi sonlandırır.

**III. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

1. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma,

2. Yazarak Metni Özetleme Stratejilerinden yararlanılmıştır.

**1. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Öğretimi**

Öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak Anlam Şeması'nı tamamlamasının ardından öğretmen öğrenciye "Bu metni okumadan önce daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptın söyle" der. Öğrencinin "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdim yani okuma amacımızı belirledim. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettim. Bunun için de önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladım ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimi yazdım. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğim bu fikirleri gruplandırdım ve bir Tahmin Şeması yaptım. Sonra metni bir kez sessiz okudum. Daha sonra metni sesli okudum, okurken önemli yerlerin altını çizdim ve anladıklarımı yazarak bir Anlam Şeması yaptım" cevabı pekiştirilir. Öğretmen öğrenciye "Peki okumanı da bitirdin. Metni daha iyi anlamak için şimdi ne yapacaksın?" diye sorar. Öğrencinin Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştıracağım ya da metinde olabilecek fikirleri doğru tahmin etmiş miyim bakacağım vb." cevapları pekiştirilir. Öğrenciye "Hadi bakalım bak Tahmin ve Anlam Şemaları burada, çalışmaya başla" denir ve öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırması için 5-6 dakika fırsat verilir. Öğrencinin Tahmin ve Anlam Şamalarını okuyarak karşılaştırması ve Tahmin Şeması'nda doğru olarak tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atması pekiştirilir. Öğrencinin Tahmin ve Anlam Şeması üzerinde karşılaştırmadığı fikirlerin olması, Tahmin Şeması'nda doğru olarak tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atmaması ya da Tahmin Şeması'nda yanlış tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atması durumunda öğretmen öğrenciye çeşitli sorular ve ipuçları vererek stratejinin uygulanma sürecine rehberlik eder. Örneğin "Bak

burada karşılaştırmadığın bir fikir var onu da karşılaştır, bak Tahmin Şeması'ndaki bu fikir Anlam Şeması'nda var mı, tekrar kontrol et" vb. diyerek öğrenciyi yönlendirir.

Öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'ndaki tüm fikirleri karşılaştırması ve Tahmin Şeması üzerinde doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atmasının ardından öğretim sonlandırılır.

**2. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Öğretimi**

Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin rehberli uygulamalar aşamasında öğretimine başlanmadan önce öğretmen öğrenciye "Bu metni daha iyi anlayabilmek için sırasıyla neler yaptın, söyle" der. Öğrencinin "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap verdim yani okuma amacımı belirledim. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin ettim. Bunun için önce metnin başlığını okuyarak metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anladım ve bu hayvanla ilgili neler bildiğimi yazdım. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğim bu fikirleri gruplandırdım ve bir Tahmin Şeması yaptım. Sonra metni bir kez sessiz okudum. Daha sonra metni sesli okudum, okurken önemli yerlerin altını çizdim ve anladıklarımı yazarak bir Anlam Şeması yaptım. Okumam bittikten sonra Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırdım" cevabı pekiştirilir. Sonra öğretmen "Evet okumanı bitirdin. Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırdın ve bu hayvanla ilgili olarak hangi fikirlerini doğru tahmin etmişsin hangilerini edememişsin belirledin. Bu metni daha iyi anlamak için şimdi ne yapacaksın?" diye sorar. Öğrencinin "Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazacağım" cevabı pekiştirilir. Sonra öğrenciye "Hadi o zaman metnin özetini yazmaya başla" denir. Öğrencinin anlam şemasını gözden geçirmesi ve bu anlam şemasına bakarak metnin özetini yazmak için 15-20 dakika fırsat verilir. Öğrencinin anlam şemasına bakarak metnin özetini yazması pekiştirilir. Öğrencinin metnin başlığını yazmaması, Anlam Şeması'nda yer alan bilgileri özetinde hiç yazmaması, eksik ya da yanlış yazması durumlarında öğretmen çeşitli sorularla ve ipuçları vererek öğrenciye stratejinin uygulanması ile ilgili rehberlik eder. Örneğin başlığın nerede? Hadi Anlam Şeması'na bak bakalım, yazmadığın bir fikir var mı, kontrol et ya da bak burada bu fikri yazmayı unutmuşsun hadi onu da

özetine ekle" vb. ipuçları ile öğrencinin Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazması sağlanır.

Öğrencinin metnin başlığını ve Anlam Şeması'ndaki tüm bilgileri yazarak metni özetlemesinin ardından öğretim tamamlanır.

Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan tüm stratejilerin Rehberli Uygulama II ve III öğretim süreçleri aynı şekilde gerçekleştirilir.

**Öğretimin Değerlendirilmesi**

Öğrencinin Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazmasının ardından değerlendirme aşamasına geçilir. Öğrenciye "Şimdi metnimizi okuduk, anladık. Artık sana bu metinle ilgili anlama soruları soracağım" der ve sonra metne göre hazırlanmış olan ölçü aracındaki metinde yer alan bilgi birimlerini ölçen on üç, metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak hazırlanan üç soruyu sırasına uygun olarak öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevaplarını, yanlış tepkileri, tepkisiz kalması ya da eksik cevaplar vermesi durumunda öğretmen hiçbir şey söylemeden öğrencinin tepkilerini kayıt çizelgesine kayıt eder. Ders sonunda öğrenciyle birlikte planlanan etkinliği yaparlar.

Öğretim sürecinde rehberli uygulamalar aşamasından, bağımsız uygulamalar aşamasına geçiş için belirlenen ölçüt öğrencinin strateji basamaklarını bağımsız olarak uygulaması olduğu için öğretmen rehberli uygulamalar aşamasında öğrencinin çalışmalarını sürekli gözlemler ve strateji basamaklarının öğrenci tarafından bağımsız olarak mı, yoksa ipuçları verildiğinde mi uygulayıp uygulamadığını kayıt eder.

**Ölçüt**

Öğrenci, metni okumadan önce, metni okurken ve metni okuduktan sonra strateji basamaklarını uyguladığında strateji öğretiminin bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir.

**III. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Öğretim Süreçleri <u>Bağımsız Uygulamalar Aşaması</u>**

Öğrenci strateji basamaklarını bağımsız olarak uygulamaya başlayınca rehberli uygulama aşaması bitirilir ve bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir. Bağımsız uygulamalar aşamasında öğrenciler, stratejileri bağımsız uygulamaları konusunda cesaretlendirilmiştir. Ancak ihtiyaçları olduğunda olumlu ve düzeltici dönütler verilmiştir.

Bağımsız uygulamalar aşamasında öğrenci strateji basamaklarını iki metinde bağımsız olarak uygulamasının ardından Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi tamamlanmıştır.

**Kısa Dönemli Amaç IV:**

Öğrenci, bağımsız olarak hayvanları tanıtan tanımsal tür metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen 350 (+/- 20) kelimelik bilgi veren metinleri bir kez sessiz bir kez de paragraf paragraf sesli olarak okuduktan sonra metinde tanıtılan hayvanın yaşadığı yerin neresi olduğu, yaşama biçiminin ne olduğu, fiziksel özelliklerinin neler olduğu, vücut bölümlerinin ne işe yaradığı, yediği besinlerin neler olduğu, besinlerini nasıl elde ettiği, nasıl çoğaldıkları, yavrularına nasıl baktıkları ve çevreye olan etkilerinin neler olduğunu, doğaya ya da insanlara yararlarının/zararlarının neler olduğunu ve dünyadaki sayılarının ne durumda olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın nerede yaşadığı sorulduğunda ".....'da" yaşadığını her sorulduğunda söyler.

2. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın nasıl yaşadığı sorulduğunda "..... şeklinde" yaşadığını her sorulduğunda söyler.

3. Öğrenci, bağımsız olarak metinde “.....’nın hangi vücut bölümlerinin anlatıldığı sorulduğunda “..... vücut bölümlerinin anlatıldığını” her sorulduğunda söyler.

4. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın vücut bölümlerinden .....’nın ne işe yaradığı sorulduğunda “.....’ya” yaradığını” her sorulduğunda söyler.

5. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın ne/neler ile beslendiği sorulduğunda “.....ile beslendiğini” her sorulduğunda söyler.

6. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın beslenme biçiminin nasıl olduğu sorulduğunda “..... şeklinde beslendiğini” her sorulduğunda söyler.

7. Öğrenci, strateji uygulamalarına ipucu verilip .....’nın nasıl çoğaldığı sorulduğunda “.....çoğaldığını” her sorulduğunda söyler.

8. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın yavrularına bakmak için neler yaptığı sorulduğunda “.....yaptığını” her sorulduğunda söyler.
9. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın insanlara/doğaya yararlarının neler olduğu sorulduğunda “.....” olduğunu her sorulduğunda söyler.

10. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın insanlara/doğaya zararlarının neler olduğu sorulduğunda “.....” olduğunu her sorulduğunda söyler.

11. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın dünyadaki sayısının neden azaldığı sorulduğunda “..... dan dolayı” azaldığını” her sorulduğunda söyler.

12. Öğrenci, bağımsız olarak .....’nın en önemli özelliğinin ne olduğu sorulduğunda “.....” olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Ortam:** Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak otururlar. Ortamda essizliği sağlamak ve çalışmanın bölünmesini engellemek için çalışma odasının kapısı kilitlenir. Tüm çalışmanın kaydı için video kamera ve öğrenci için etkili olduğu belirtilen ödül ortamda hazır bulundurulur. Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için gerekirse ışık

açılır. Çalışma öncesinde öğrenciye video kamera tanıtılır. Gerekirse kısa bir süre görüntü kaydı alınarak öğrenciye kameradan izletilir. Ayrıca okunacak metnin öğrenci ve araştırmacı için birer kopyası ortamda bulundurulur.

**Öğretime Hazırlık:**

Öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturur. Öğretmen öğretimde kullanacağı metni bir öğrencinin önüne koyar. Yine çalışmada kullanacağı çalışma kağıtlarının ve grafik düzenleyicileri hazırlanması için gerekli olan boş kağıtları öğrencinin önüne koyar. Sonra "Bu derste seninle okuduğumuzu nasıl anlayacağımızı öğreneceğiz. Artık sen bir metni anlamak için metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra neler yapılacağını biliyorsun. Bu yüzden bu ders bu metni kendin okuyup anlamaya çalışacaksın" der ve öğrenciye ders süresince uyması gereken kuralları "Beni dinle diyince yüzüme bakarak beni dinleyeceksin, ben okurken sen de beni takip edeceksin, ben oku dediğimde metni okuyacaksın, en son sana bu metinle ilgili anlama soruları sorduğumda sorulara cevap vereceksin" diyerek açıklar. Sonra da öğrenciye ders kurallarına uyduğu taktirde kendisiyle birlikte yapacağı etkinliğin ne olduğunu söyler ve etkinlik için kullanılacak materyalleri öğrenciye gösterir.

**Öğretim Süreci**

**I. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

1. Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme,
2. Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme,
3. Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejilerinden yararlanılmıştır.

**1. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Öğretimi**

Bu okuma öncesi stratejilerin öğrenci tarafından uygulanmasına başlanmadan önce, öğrenciye metni kendisinin okuyarak anlamaya çalışacağı belirtilir ve kendisine okuyacağı metin, çalışma kağıtları ile Tahmin Şeması ile Anlam Şemalarını yapabilmesi için boş kağıtlar verilir. Öğrenciye "Bu metni okuyacaksın ve kendin anlamaya çalışacaksın. Bunlar da boş kağıtlar ve kalemler. Metni anlamak için bu kağıtları istediğin gibi kullanabilirsin, istediğin gibi not alabilirsin, metnin üzerinde istediğin yerleri çizebilirsin. Metni anlamak için her şeyi yapabilirsin" der ve öğretim sürecini başlatır.

Sonra öğrenciye metin gösterilerek "Şimdi bu metni anlayabilmek için sırayla neler yapacaksın" denir, öğrencinin "Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak ve nasıl okursam daha iyi anlarım sorularına cevap vereceğim, yani okuma amacımı belirleyeceğim. Sonra metinde neler olabileceğini tahmin edeceğim. Bunun için de önce metnin başlığını okuyacağım, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu anlayacağım ve bu hayvanla ilgili neler bildiği yazacağım. Sonra metinde olabileceğini tahmin ettiğim bu fikirleri gruplandıracağım ve bir Tahmin Şeması yapacağım. Sonra metni bir kez sessiz okuyacağım. Daha sonra metni sesli okuyacağım, okurken önemli yerlerin altını çizeceğim ve anladıklarımı yazarak bir Anlam Şeması yapacağım. Okumam bittikten sonra Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştıracağım. Sonra da metnin özetini yazacağım" cevabı pekiştirilir. Sonra öğrenciye "Hadi başla o zaman metni iyi anlamaya çalış, tamam mı?" denerek çalışmaya başlamasına yönelik yönerge verilir. Öğrencinin, çalışma kağıdında yer alan "Ben niçin okuyorum?, Okuyacaklarım benim ne işime yarayacak? Bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?" sorularını ve cevaplarını yazması yani okuma amacını belirleyebilmesi için bir süre beklenir. Öğrencinin soruları ve cevapları doğru yazarak okuma amacını belirlemesi yani neden okuduğunu, metni okumanın ne işine yarayacağını belirlemesi ve nasıl okursa metni daha iyi anlayacağını belirleyerek yazması pekiştirilir. Bu stratejileri uygularken öğrencinin gereksinim duyduğu durumlarda öğrenciye düzeltici dönütler verilir. Öğrencinin okuma amacımı belirleme sürecini tamamlamasının ardından öğretimi sonlandırır.

**2. Konu İle İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Öğretimi**

Öğretimin bu aşamasında, eğer öğrenci okuma amacını belirlemenin ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse ona hangi stratejiyi uygulaması gerektiğini hatırlatmak amacıyla "Şimdi bu metni daha iyi anlamak okuma amacını belirledin, başka ne yapmalısın, sırada ne vardı vs." diye sorulur. Öğrencinin metinde neler olabileceğini tahmin etmeliyim cevabı pekiştirilir. Hadi başla denerek yönerge verilir. Ancak öğrenci okuma amacını belirledikten sonra ne yapacağını kendisi söyler ya da yapmaya başlarsa öğretmen hiç bir şey söylemez. Öğrencinin "Okuyacağım metnin başlığı ne? Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili? Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?" sorularını yazarak cevaplaması için 5-6 dakika fırsat tanınır. Öğrencinin "Okuyacağım metnin başlığı ne? Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili? Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?" sorularını ve cevapları doğru yazarak metinde okuyacaklarını tahmin etmesi, yani metnin başlığının ne olduğunu okuyup yazması, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu belirlemesi, yazması ve bu hayvanla ilgili olarak metinde okuyacaklarına ilişkin tahminlerde bulunması ve tahminlerini yazması pekiştirilir. Eğer öğrenci okuyacaklarını tahmin etmede yani "Okuyacağım metnin başlığı ne?, Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?, Bu hayvanla ilgili neler biliyorum?" sorularını oluşturmada gereksinim duyulduğunda düzeltici dönütler verilir. Öğrencinin metinde olabilecekleri tahmin etme sürecini tamamlamasının ardından öğretim sonlandırılır.

**3. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi**

Öğretmen bu strateji basamağının öğretiminde eğer öğrenci metinde olacakları tahmin etmesinin ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse ona hangi stratejiyi uygulaması gerektiğini hatırlatmak amacıyla "Şimdi bu metni daha iyi anlamak için metinde olabileceğini tahmin ettiğin fikirlerini yazdın, başka ne yapmalısın" diye sorulur. Öğrencinin "Tahmin Şeması yapmalıyım" cevabı pekiştirilir. Hadi başla denerek yönerge verilir. Ancak öğrenci tahminlerini yaptıktan sonra ne yapacağını kendisi söyler ya da yapmaya başlarsa öğretmen hiç bir şey söylemez. Öğrencinin bir tahmin şeması çizerek, tahmin ettiği fikirleri Tahmin Şeması'na yazması

fırsat verilir. Öğrencinin Tahmin Şeması'nı doğru olarak çizmesi ve tahmin ettiği fikirleri yazarak, fikirleri gruplandırması ve metin yapısına uygun olarak tahminlerini etiketlemesi pekiştirilir.

Öğrencinin tahmin şemasını çizememesi, yanlış ya da eksik çizmesi, tahmin şemasını dolduramaması, eksik doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun ismi verememesi durumunda öğretmen öğrenciye düzeltici dönüt verir. Öğrencinin Tahmin Şeması'nı tamamlamasının ardından öğretmen öğretimi sonlandırır.

## II. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri

1. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejilerinden Yararlanılmıştır.

### 1. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerinin Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Öğretimi

Öğretmen bu strateji basamağının öğretiminde eğer öğrenci, Tahmin Şeması'nı yapmasının ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse ona hangi stratejiyi uygulaması gerektiğini hatırlatmak amacıyla "Şimdi bu metni daha iyi anlamak için Tahmin Şeması'nı yaptın, başka ne yapmalısın" diye sorulur. Öğrencinin "Metni önce sessiz, sonra da sesli okumalıyım. Okurken önemli yerlerin altını çizerek Anlam Şeması yapmalıyım" cevabı pekiştirilir. Hadi başla denerek yönerge verilir. Ancak öğrenci Tahmin Şeması yaptıktan sonra ne yapacağını kendisi söyler ya da yapmaya başlarsa öğretmen hiç bir şey söylemez. Sonra öğretmen "Peki şimdi metni okuyup anlamaya çalışacaksın, hadi bakalım metni bir kez sessiz oku" denir. Öğrencinin metni sessiz okumasının ardından öğretmen "Şimdi de metni paragraf paragraf sesli okuyarak incele ve metni anlamaya çalış" der ve öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak Anlam Şeması'nı oluşturması için fırsat verilir. Öğrencinin

anlam şemasını çizmesi, metni paragraf paragraf okuyarak anlam şemasını doldurması pekiştirilir.

Öğrencinin anlam şemasını çizememesi, yanlış ya da eksik çizmesi, anlam şemasını dolduramaması, eksik doldurması, fikirleri yanlış gruplandırması ya da gruplandırdığı fikirlere uygun ismi verememesi durumunda düzeltici dönüt verilir. Öğrencinin Tahmin Şeması'nı tamamlamasının ardından öğretmen öğretimi sonlandırır.

**III. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

1. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma,

2. Yazarak Metni Özetleme Stratejilerinden yararlanılmıştır.

**1. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Öğretimi**

Öğrencinin metni paragraf paragraf okuyarak anlam şemasını tamamlamasının ardından eğer öğrenci hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse ona hangi stratejiyi uygulaması gerektiğini hatırlatmak amacıyla "Şimdi bu metni daha iyi anlamak için metni okudun ve Anlam Şeması'nı yaptın, başka ne yapmalısın" diye sorulur. Öğrencinin "Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırmalıyım" cevabı pekiştirilir. Hadi başla denerek yönerge verilir. Ancak öğrenci Anlam Şeması'nı yaptıktan sonra ne yapacağını kendisi söyler ya da yapmaya başlarsa öğretmen hiç bir şey söylemez. Öğrenciye "Hadi bakalım bak Tahmin ve Anlam şemaların burada, çalışmaya başla" denir ve öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şemasını karşılaştırması için fırsat verilir. Öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şemasını karşılaştırması, tahmin ettiği fikirlerin yanına tahmin şemasında çek atması pekiştirilir. Öğrencinin Tahmin ve Anlam Şeması üzerinde karşılaştırmadığı fikirlerin olması, Tahmin Şeması'nda doğru olarak tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atmaması

ya da Tahmin Şeması'nda yanlış tahmin edilen bilgi birimlerinin yanına çek atması durumunda öğretmen öğrenciyi düzeltici dönüt verir. Öğrencinin Tahmin Şemasını tamamlamasının ardından öğretmen öğretimi sonlandırır.

**2. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Öğretimi**

Bu stratejinin bağımsız uygulama aşamasındaki öğretimine başlanmadan önce eğer öğrenci Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırmasının ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse ona hangi stratejiyi uygulaması gerektiğini hatırlatmak amacıyla "Şimdi bu metni daha iyi anlamak için Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırdın, başka ne yapmalısın" diye sorulur. Öğrencinin "Metnin özetini yazmalıyım" cevabı pekiştirilir. Hadi başla denerek yönerge verilir. Ancak öğrenci tahminlerini yaptıktan sonra ne yapacağını kendisi söyler ya da yapmaya başlarsa öğretmen hiç bir şey söylemez. Öğrencinin Anlam Şeması'nı gözden geçirerek metnin özetini yazması için fırsat verilir. Öğrencinin başlığı yazması, Anlam Şeması'na bakarak metni özetlemesi pekiştirilir.

Öğretmen öğrencin metnin başlığını yazmaması, Anlam Şeması'nda yer alan bilgileri özetinde yazmaması ya da eksik yazması durumlarında düzeltici dönüt verilir. Öğrencinin metnin özetini yazmasının ardından öğretmen öğretimi sonlandırır.

Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında yer alan tüm stratejilerin Bağımsız Uygulama II ve III öğretim süreçleri aynı şekilde gerçekleştirilir.

**Öğretimin Değerlendirmesi**

Öğretmen öğrencinin anlam şemasına bakarak metni özetlemesini tamamlamasının ardından değerlendirme aşamasına geçer. Öğrenciye "Şimdi metni okudun, anladın. Artık sana bu metinle ilgili anlama soruları soracağım" der ve sonra metne göre hazırlanmış olan ölçü aracındaki metinde yer alan bilgi birimlerini ölçen on üç, metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak hazırlanan üç soruyu sırasına uygun olarak öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevapları, yanlış tepkileri, tepkisiz kalması ya

da eksik cevaplar vermesi durumunda öğretmen hiçbir şey söylemeden öğrencinin tepkilerini kayıt eder ve sıradaki diğer soruyu sorar.

Ders sonunda öğrenciyle birlikte planlanan etkinlik yapılır.

**EK - 23**

**MODEL OLMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE MODEL OLUNARAK OLUŞTURULAN "OKUMA AMACIMI BELİRLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI" ÖRNEĞİ**

Model olma I (Sıncap) 7.04.2008

**OKUMA AMACI BELİRLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI**

1. **Ben niçin okuyorum?**
   ...Anlamak...için...okuyorum,...bilgilenmek...için...okuyorum.....
   .....
   .....
   .....

2. **Bu metinde okuyacaklarım benim ne işime yarayacak?**
   .....Bu...metinde...okuyacaklarım...benim...bilgilerimi...arttıracak,...okuduğum...konu...ile...ilgili...öğrendiklerimi ailem,...arkadaşlarıma,...öğretmenlerime...anlatabileceğim. Hayvanlarla...ilgili...merak...ettiklerimi...öğreneceğim.

3. **Ben bu metni nasıl okursam daha iyi anlarım?**
   Dikkatli...okursam,...önce...sessiz,...sonra...sesli...olarak iki...kez...okursam...daha...iyi...anlarım...Anlamadığım yerleri...tekrar...okursam...daha...iyi...anlarım...Not...alursam daha...iyi...anlarım...Metindeki...önemli...bilgilerin...altını çizerek okursam daha iyi anlarım.

**EK - 24**

**MODEL OLMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE MODEL OLUNARAK OLUŞTURULAN "NE OKUYACAĞIMI TAHMİN ETMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI" ÖRNEĞİ**

Model Olma I (Sincap) 7.04.2008

**NE OKUYACAĞIMI TAHMİN ETMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI**

1. Okuyacağım metnin başlığı ne?
   ...Ormanların Sevimli Sakinleri Sincaplar.....
   .....
   .....

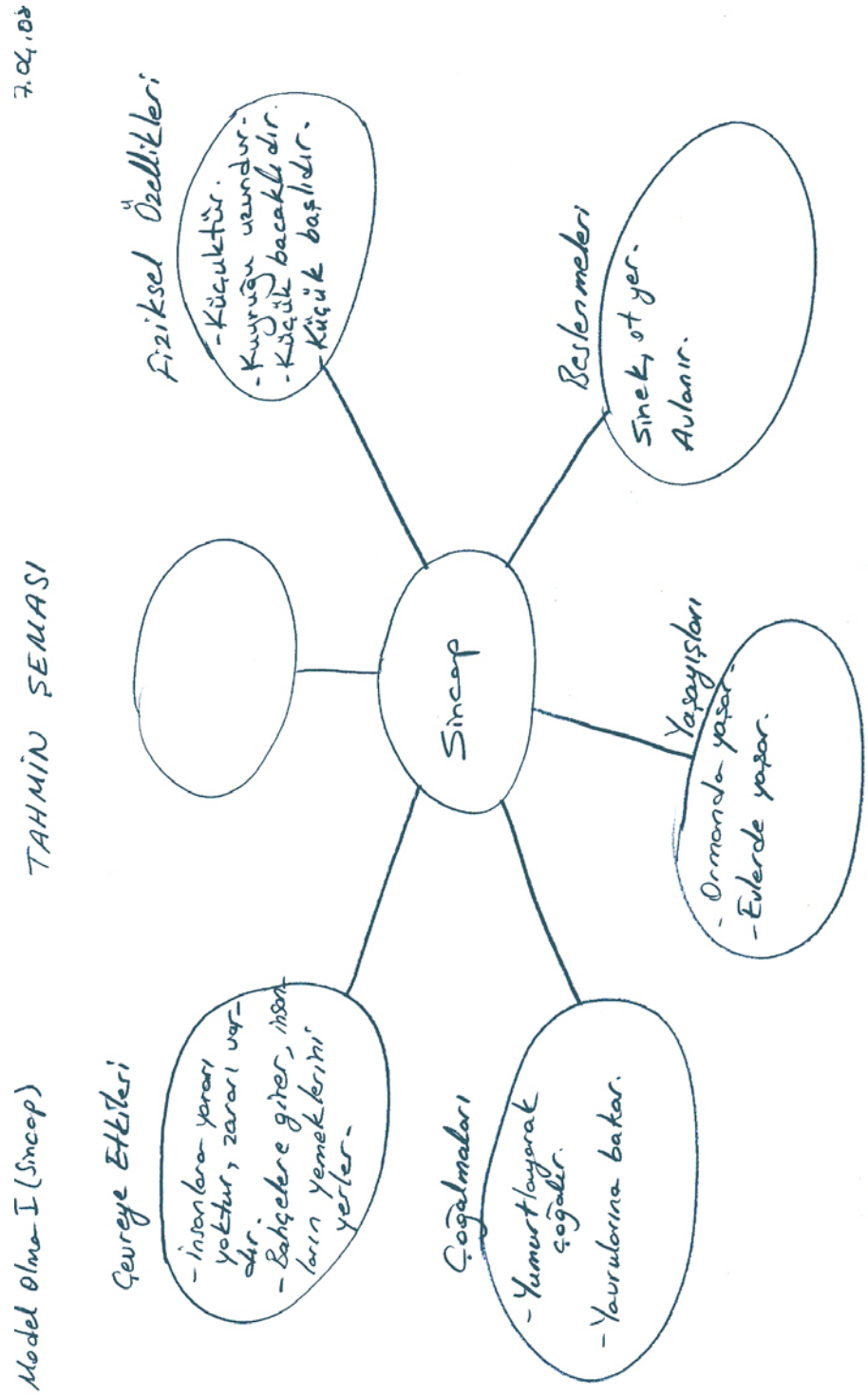
2. Okuyacağım metin hangi hayvanla ilgili?
   ....Sincaplarla ilgili.....
   .....
   .....

3. Bu hayvan ile ilgili neler biliyorum?

| | |
|---|---|
| ..Küçüktür..... | .İnsanların....bahçelerindeki |
| ..Kuyruğu...uzundur.... | yemekleri...yerler...Bu da |
| .Sinek,..ot..yer..... | insanlara...zarar...verir. |
| ..Ormanda..yaşar..... | ..... |
| .Evlerde...yaşar..... | ..... |
| .Küçük...bacaklıdır.... | ..... |
| Küçük...başı..vardır..... | ..... |
| .Avlanır..... | ..... |
| Yumurtlayarak..çoğalır. | ..... |
| Yavrularına..bakar..... | ..... |
| İnsanlara..yararı..yoktur. | ..... |

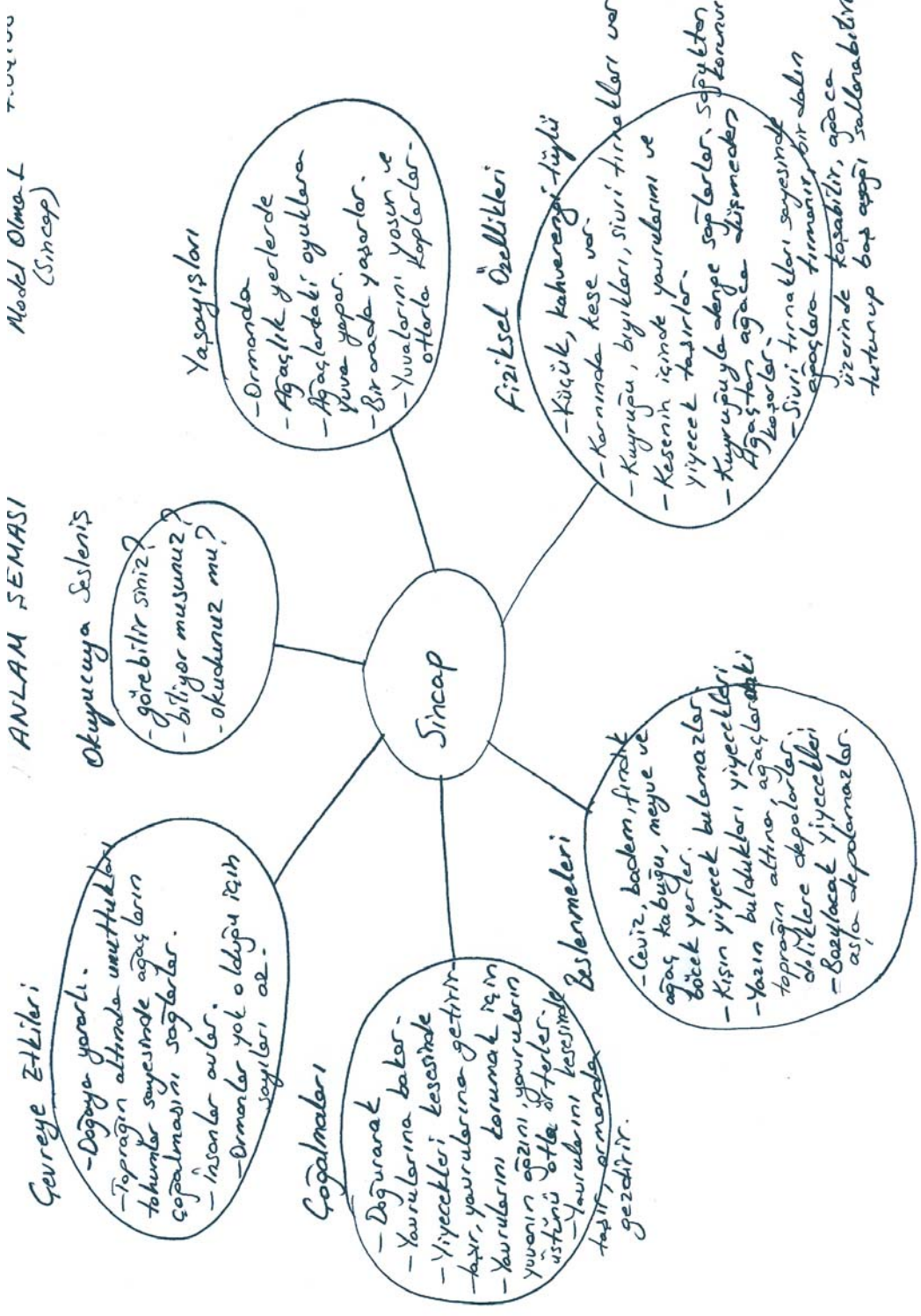
**EK - 25**

**MODEL OLMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE MODEL OLUNARAK OLUŞTURULAN "TAHMİN ŞEMASI" ÖRNEĞİ**



**EK - 26**

**MODEL OLMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE MODEL OLUNARAK OLUŞTURULAN "ANLAM ŞEMASI" ÖRNEĞİ**



**EK - 27**

# MODEL OLMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE MODEL OLUNARAK OLUŞTURULAN "ANLADIKLARIMI ÖZETLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI" ÖRNEĞİ

Model Olma I (Sincap) 4.04.08

**ANLADIKLARIMI ÖZETLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI**

Ormanların Sevimli Sakinleri Sincaplar

.....Siz ormana gittiğinizde hiç sincap gördünüz mü? Sincaplarla ilgili hiç hikaye okudunuz mu? Sincaplar gerçekten çok sevimli hayvanlardır.....

.....Sincaplar ormanlarda ve ağaçlık yerlerde yaşar.... Eşleri ayrı ayrıdır. Yuvalarını ağaçlardaki oyuklara yaparlar. Yuvalarını yosun ve otlarla kaplarlar. Bir arada yaşamayı severler.....

.....Sincaplar çok küçüktür. Kahverengi tüyleri vardır. Uzun bir kuyruğu ve sivri tırnakları vardır. Karnında bir kese bulunur. Kesenin içinde yavrularını ve yiyecek taşırlar. Sincaplar kuyrukları sayesinde denge sağlarlar. Ağaçtan ağaca düşmeden kaşarlar. Ayrıca kuyruk sincabı soğuktan korur. Sivri tırnakları sayesinde ağaçlara tırmanır, bir dalın üzerinde kaşabilir, ağaca tutunup baş aşağı sallanabilir.....

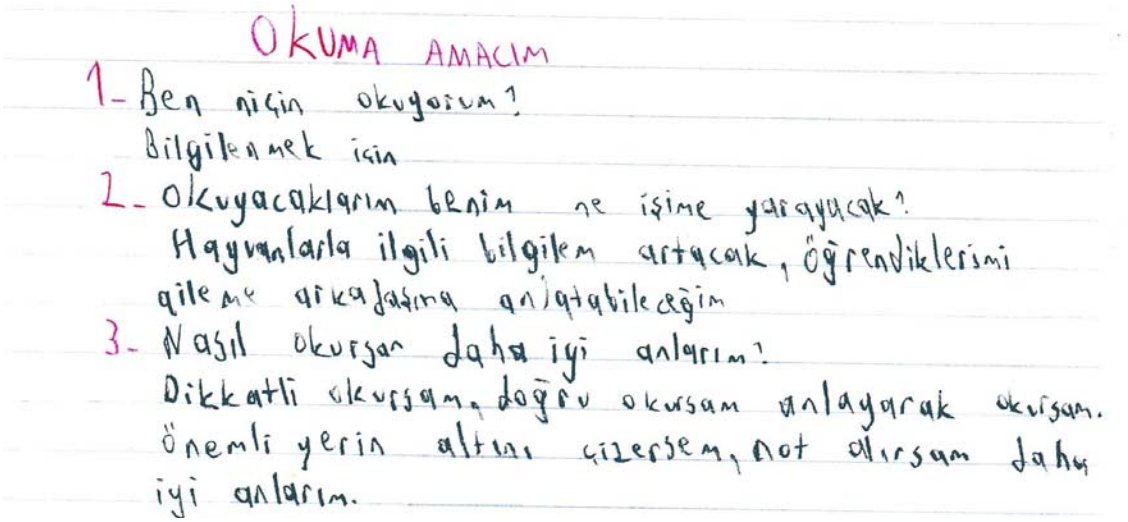
.....Sincaplar ceviz, badem, fındık, ağaç kabuğu, meyve ve böcek yerler. Kışın yiyecek bulamazlar. Bu yüzden yaz aylarında buldukları yiyecekleri depolarlar. Bu yiyecekleri toprağın altına ve ağaçlardaki deliklere saklayıp, biriktirirler. Ancak bozulacak yiyecekleri asla depolamazlar.....

.....Sincaplar doğurarak çoğalır. Yavrularına bakarlar. Örneğin, yiyecekleri keselerinde taşır ve yavrularına getirirler. Yavrularını keselerinde taşıyarak ormanda gezdirirler. Yavrularını korumak için yuvanın ağzını ve yavrularının üstünü otlarla örterler.....

.....Sincaplar doğaya yararlı hayvanlardır. Çünkü toprak altında unuttukları tohumlar sayesinde ağaçların çoğalmasını sağlarlar. Ne yazık ki insanlar sincapları avlar. Avlanmaları ve yaşadıkları ormanların azalması yüzünden sincapların sayısı azalmaktadır.

**EK - 28**

**REHBERLİ UYGULAMALAR ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ TARAFINDAN OLUŞTURULAN "OKUMA AMACIMI BELİRLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI" ÖRNEĞİ**



OKUMA AMACIM

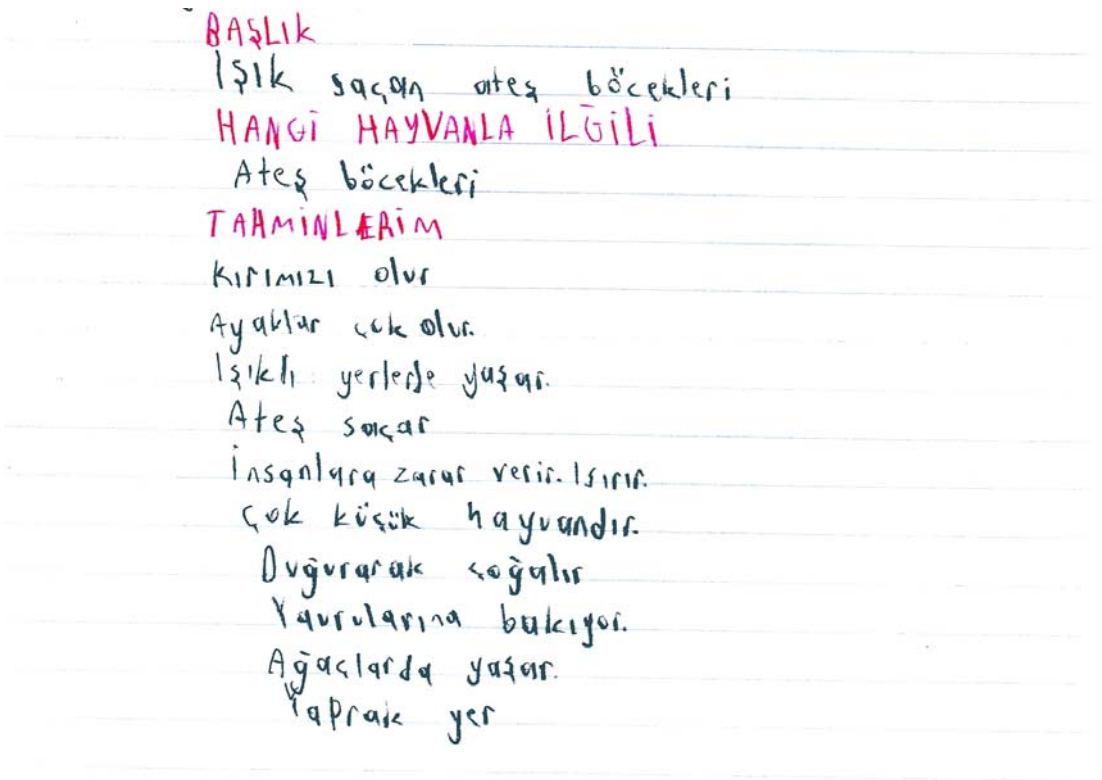
1- Ben niçin okuyorum?
Bilgilenmek için

2- Okuyacaklarım benim ne işime yarayacak?
Hayvanlarla ilgili bilgilerim artacak, öğrendiklerimi gelecek arkadaşlarıma anlatabileceğim

3- Nasıl okursam daha iyi anlarım?
Dikkatli okursam, doğru okursam anlayarak okursam. Önemli yerin altını çizersem, not alırsam daha iyi anlarım.

**EK - 29**

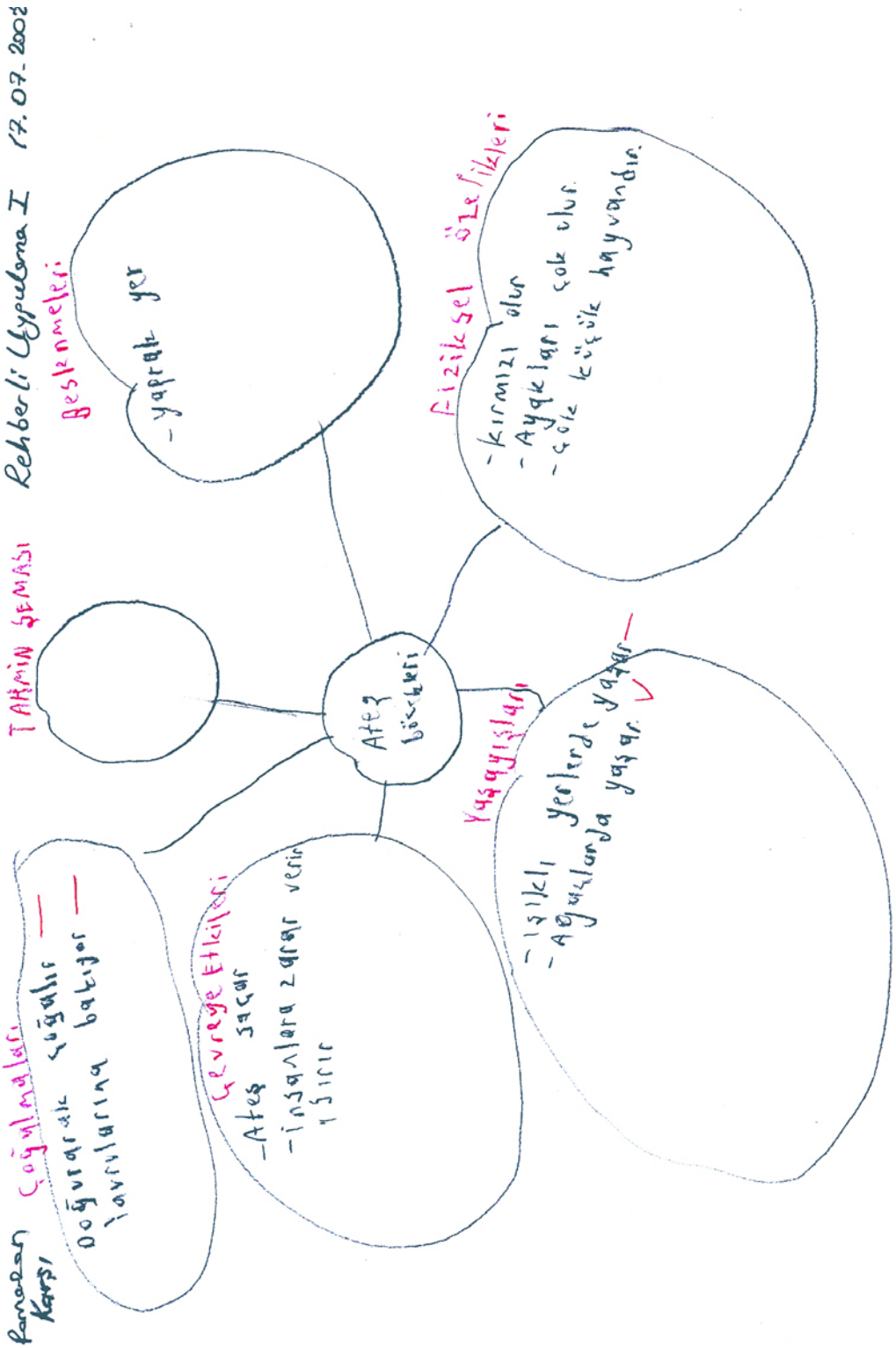
**REHBERLİ UYGULAMALAR ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ TARAFINDAN OLUŞTURULAN "NE OKUYACAĞIMI TAHMİN ETMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI" ÖRNEĞİ**



BAŞLIK
Işık saçan ateş böcekleri
HANGİ HAYVANLA İLGİLİ
Ateş böcekleri
TAHMİNLERİM
Kırmızı olur
Ayaklar çok olur.
Işıklı yerlerde yaşar.
Ateş saçar
İnsanlara zarar verir. Isırır.
Çok küçük hayvandır.
Duğurarak çoğalır
Yavrularına bakıyor.
Ağaçlarda yaşar.
Yaprak yer

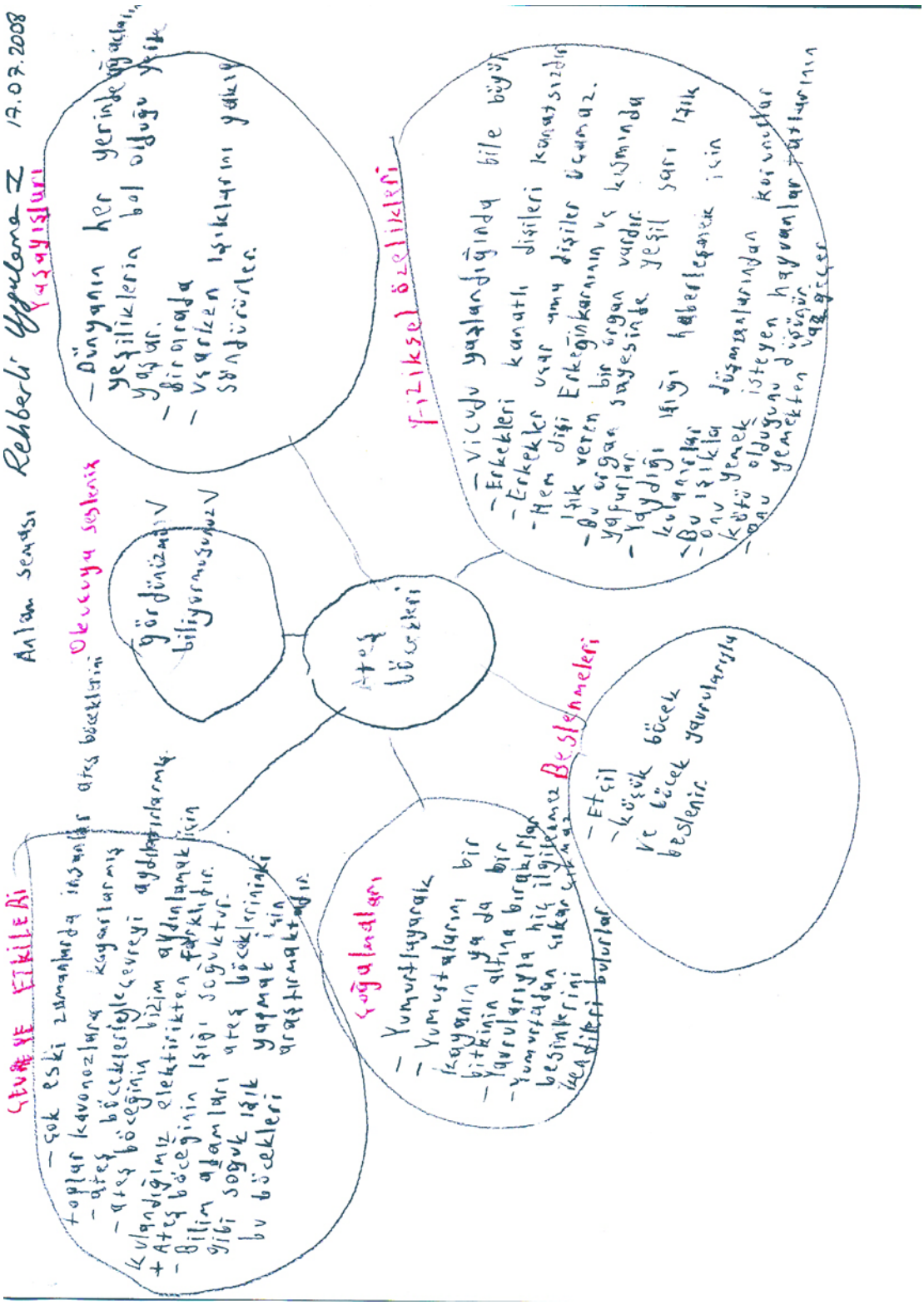
**EK - 30**

**REHBERLİ UYGULAMALAR ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ TARAFINDAN OLUŞTURULAN "TAHMİN ŞEMASI" ÖRNEĞİ**



**ÊK - 31**

# REHBERLİ UYGULAMALAR ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ TARAFINDAN OLUŞTURULAN "ANLAM ŞEMASI" ÖRNEĞİ



**EK - 32**

**REHBERLİ UYGULAMALAR ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ TARAFINDAN OLUŞTURULAN "ANLADIKLARIMI ÖZETLEMELİYİM ÇALIŞMA KAĞIDI" ÖRNEĞİ**

Rehberli Uygulama-I. 17.07.2008

ATEŞ BÖCEKLERİ

Ateş böceklerini siz hiç gördünüz mü? Ateş böcekleri ışık saçar biliyor musunuz.

Ateş böcekleri dünyanın her yerinde ağaçların yeşilliklerin bol olduğu yerlerde yaşar. Ateş böcekleri bir arada yaşar. Uçarken ışıklarını yakıp söndürürler.

Ateş böceklerinin vücudu yaşlandığında bile büyür. Ateş böceklerinin Erkekleri kanatlı, dişileri kanatsızdır. Erkekler uçar ama dişiler uçamaz. Hem dişi Erkeğin karnının uç kısmında ışık veren bir organ vardır. Bu organ sayesinde yeşil sarı ışık yaparlar. Yaydığı ışığı haberleşmek için kullanırlar. Bu ışıkla düşmanlarından korunurlar. Onu yemek isteyen hayvanlar tatlarının kötü olduğunu düşünür. Onu yemekten vazgeçer.

Ateş böcekleri etçil hayvandır. Küçük böcek ve böcek yavrularıyla beslenir.

Ateş böcekleri yumurtlayarak çoğalır. Yumurtalarını bir kayanın yada bir bitkinin altına bırakırlar. Yavrularıyla hiç ilgilenmez. Yumurtadan çıkar çıkmaz hemen besinlerini kendileri bulurlar.

Ateş böcekleri çok eski zamanlarda insanlar toplar kavanoza koyarlarmış. Ateş böcekleriyle çevreyi aydınlatarmış. Ateş böceğinin ışığı bizim kullandığımız elektrikten farklıdır. Ateş böceğinin ışığı soğuktur. Bilim adamları ateş böceğini ki gibi soğuk ışık yapmak için böcekleri araştırmaktadır.

**EK - 33**

## GENELLEME ÖĞRETİMİ ÖĞRETİM PLANI

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin genelleme metinlerine uygulanması ile ilgili olarak toplam bir oturum süren bir öğretim yapılmıştır. Bu öğretimde öncelikle genelleme metinlerinin hazırlanmasında kullanılan genelleme metin yapısı öğrenciye tanıtılmıştır. Daha sonra aynı oturumda coğrafi bir alan tanıtan tanımsal tür bilgi veren bir metinle Uyarlanmiş Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin model olma aşamasına yer verilmiştir.

**Performans Düzeyi:**

Öğrenciler, kendisine verilen İlköğretim beşinci sınıf düzeyine uygun tanımsal tür bir metinden a) Dakikada en az 60 sözcük okur. b) Metnin en az %90'ını doğru okur. c) 350 (+/-20) kelimelik bir hayvanı tanıtan tanımsal tür bilgi veren metinle ilgili sorulan 13 anlama sorusundan en az 11, en fazla 13'üne doğru cevap verir.

**Uzun Dönemli Amaç:**

**1.** Öğrenciler, tanımsal tür metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen 350 (+/-20) kelimelik bilgi veren metinleri bir kez sessiz, bir kez de sesli olarak okuduktan sonra, metinde tanıtılan coğrafi alanın dünya üzerinde nerelerde olduğunu, bu coğrafi alanın ne olduğunu, nasıl oluştuklarını, özelliklerinin neler olduğunu, yaşam şartlarının nasıl olduğunu, kimlerin yaşadığını, bu coğrafi alanın çevreye etkileri, insana etkileri ve dünyadaki durumlarının neler olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Kısa Dönemli Amaç:**

**1.** Öğrenci, bağımsız olarak coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal tür metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen 350 (+/- 20) kelimelik bilgi veren metinleri bir kez sessiz

bir kez de paragraf paragraf sesli olarak okuduktan sonra metinde tanıtılan coğrafi alanın dünya üzerinde nerelerde olduğunu, bu coğrafi alanın ne olduğunu, nasıl oluştuklarını, özelliklerinin neler olduğunu, yaşam şartlarının nasıl olduğunu, kimlerin yaşadığını, bu coğrafi alanın çevreye etkileri, insana etkileri ve dünyadaki durumlarının neler olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Öğretimsel Amaçlar:**

1. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın dünya üzerinde nerelerde olduğunu her sorulduğunda söyler.

2. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın coğrafi alanının ne olduğunu her sorulduğunda söyler.

3. Öğrenci, bağımsız olarak metinde ".....'ların nasıl oluştuklarını her sorulduğunda söyler.

4. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın özelliklerinin neler olduğunu her sorulduğunda söyler.

5. Öğrenci, bağımsız olarak .....'da yaşam şartlarının nasıl olduğunu her sorulduğunda söyler.

6. Öğrenci, bağımsız olarak .....'da kimlerin yaşadığını her sorulduğunda söyler.

7. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın çevreye etkilerinin neler olduğunu her sorulduğunda söyler.

8. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın insana etkilerinin neler olduğunu her sorulduğunda söyler.

9. Öğrenci, bağımsız olarak .....'nın dünyadaki durumlarının neler olduğunu her sorulduğunda söyler.

**Ortam:** Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak otururlar. Ortamda essizliği sağlamak ve çalışmanın bölünmesini engellemek için çalışma odasının kapısı kilitlenir. Tüm çalışmanın kaydı için video kamera ve öğrenci için etkili olduğu belirtilen ödül ortamda hazır bulundurulur. Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için gerekirse ışık açılır. Ayrıca okunacak metnin öğrenci ve araştırmacı için birer kopyası ortamda bulundurulur.

**Öğretime Hazırlık:**

Öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturur. Öğretmen öğretimde kullanacağı metni bir öğrencinin önüne koyar. Yine çalışmada kullanacağı çalışma kağıtlarının ve grafik düzenleyicileri hazırlanması için gerekli olan boş kağıtları öğrencinin önüne koyar. Sonra "Bu derste seninle okuduğumuzu nasıl anlayacağımızı öğreneceğiz. Artık sen bir metni anlamak için metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra neler yapılacağını biliyorsun. Bu yüzden bu ders bu metni kendin okuyup anlamaya çalışacaksın" der ve öğrenciye ders süresince uyması gereken kuralları "Beni dinle diyince yüzüme bakarak beni dinleyeceksin, ben okurken sen de beni takip edeceksin, ben oku dediğimde metni okuyacaksın, en son sana bu metinle ilgili anlama soruları sorduğumda sorulara cevap vereceksin" diyerek açıklar. Sonra da öğrenciye ders kurallarına uyduğu taktirde kendisiyle birlikte yapacağı etkinliğin ne olduğunu söyler ve etkinlik için kullanılacak materyalleri öğrenciye gösterir.

**Öğretim Süreci**

Genelleme metin yapısının öğretimi, Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan metin yapısı öğretiminin birinci aşaması olan "Metin Yapısının Tanıtımı" ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Genelleme metin yapısı öğretiminin bu aşamasında öğrenciye, okuduğunu anlamanın önemi belirtilmiş, o güne kadar hep hayvanları tanıtan metinleri anlama üzerine çalışıldığı, çalışmanın bundan sonraki bölümünde ise yer tanıtan metinleri okuyarak anlamayı öğreneceği belirtilmiştir. Sonra öğrenciye okuduğu bir metni anlamasında o metnin hangi sıralamaya göre yazıldığının önemi yani metin yapısının önemi hatırlatılmıştır. Öğrenciye bundan sonraki çalışmalar

sırasında bir yer tanıtan tanımsal tür metinleri okuyup anlama üzerinde çalışılacağı belirtilerek coğrafi bir alan tanıtmak amacıyla tanımsal türde hazırlanan "Genelleme Metinleri Tanımsal Tür Metin Yapısı" tanıtılmıştır. Metin yapısının tanıtımında "Genelleme Metinlerin Metin Yapısı Şematik Düzenleyici" kullanılmıştır. Metin yapısında yer alan altı bölüm ve her bir bölümde yer alan alt bölümleri yapıdaki sıralamasına uygun olarak tek tek öğrenciye tanıtılmıştır. Metin yapısının tanıtımı yapılırken yapıda yer alan altı bölüm ve bu bölümlerde yer alan alt bölümlerin neler olabileceği, bu bölümler ve alt bölümlerin yer tanıtan tanımsal türde bir metinde nasıl yer alacağına ilişkin bilgiler yüksek sesle düşünülmüş ve öğrenciyle birlikte bölümler ve alt bölümler üzerine beyin fırtınası yapılarak tartışılmıştır.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nde yer alan stratejilerin genelleme metinlerinde kullanılmasının öğretiminde genelleme metinlerinin metin yapısının tanıtımından sonra Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin model olma aşamasına yer verilmiştir. Bu aşamada yine etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş, yüksek sesle düşünme kullanılarak öğrenciye model olunmuştur. Tüm okuduğunu anlama stratejileri bir bütünlük içinde öğretilmiştir. Öğretim sürecinde Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi kapsamında okuma öncesi stratejiler olan "Konu ile ilgili geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metinde neler olabileceğini tahmin etme" ve "Tahmin edilen bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme stratejileri" ile okuma sırası stratejisi olan "Metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve bu bilgi birimlerini grafik düzenleyiciye yerleştirme" stratejisinin uygulanma sürecine model olunmuştur. Ancak çalışmada Uyarlanmış Çok Öğeli Bilişsel Strateji öğretimde yer alan okuma öncesi stratejilerin ilki olan "Okuma için amaç oluşturma ve öğrencileri okumaya güdüleme" stratejisi ve okuma sonrasında yer alan "Yazarak metni özetleme" stratejilerinin uygulanmasına öğrencinin bu stratejileri uygulama süreçlerinde bağımsız olması ve bu stratejilerin genelleme metni ile ilgili özel bir bilgi gerektirmemesi nedeniyle öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi istenmiş ve bu stratejilerin uygulanmasına model olunmamıştır. Bu stratejilerin öğrenci tarafından uygulanması sırasında öğrencinin doğru cevapları pekiştirilmiş ve öğrenci gereksinim duydukça gerekli düzeltmeler yapılarak dönütler verilmiş, öğrenciye rehberlik edilmiştir.

**EK - 34**

## GENELLEME METİNLERİ METİN YAPISI ŞEMATİK DÜZENLEYİCİ

**BAŞLIK**

**1. Bölüm: Okuyucuya Sesleniş**

| |
|---|
| İlgi uyandırma<br>Okuyucuya sesleniş |

**2. Bölüm: Nerelerde Bulunur?**

| |
|---|
| Dünya üzerinde bulundukları yerler |

**3. Bölüm: Oluşumu**

| |
|---|
| Nedir?<br>Nasıl oluşmuştur? |

**4. Bölüm: Özellikleri**

| |
|---|
| Özellikleri |

**5. Bölüm: Yaşam Koşulları**

| |
|---|
| Yaşam şartları nasıldır?<br>Kimler yaşar? |

**6. Bölüm: Çevreye ve İnsanlara Etkileri**

| |
|---|
| Çevreye Etkileri<br>İnsana Etkileri<br>Dünyadaki Durumları |

**EK - 35**

## UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

**Amaç:** Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim Süreci'nin" hazırlanmış olan öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

**Kullanma Yönergesi:** Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen öğretim sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Öğretim süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getirmiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atmak atınız.

**Gözlemci:** ..... **Tarih:** .....
**Gözlenen Denek:** .....
**Gözlenen Öğretim Süreçleri** .....

## I. METİN YAPISININ TANITIMI

**a. Metin Yapısının Tanıtımı**

| ÖĞRETİM SÜRECİ | Evet | Hayır |
|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | |
| **Öğretime Hazırlık** | **Evet** | **Hayır** |
| a. Çalışmanın ismini, genel amacını ve nelerden oluştuğunu söyler. | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | |
| c. Ödülü söyler. | | |

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **1.** | Çalışmanın amacını ve önemini söyler. | | |
| **2.** | Tanımsal tür metnin tanımını yapar. | | |
| **3.** | Öğrenciye tanımsal tür metni tanımlaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **4.** | Öğrencinin doğru cevabını ödüllendirir. Öğrencinin yanlış, eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda tanımsal tür metnin tanımını tekrar eder ve öğrencinin tanımsal tür metni tanımlaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **5.** | Metin yapısının şematik düzenleyicisini göstererek metin yapısını tanıtır (Bölümleri ve bu bölümlerde yer alan alt başlıkları tek tek tanıtır). | | |
| **6.** | Metin yapısının tanıtımı sırasında öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara yer vererek öğrencinin derse katılımını sağlar. | | |
| **7.** | Öğrenciden yapıda yer alan bölümlerin ve alt bölümlerin isimlerini söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **8.** | Öğrencinin doğru tepkisini ödüllendirir. Öğrencinin yanlış, eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda yapıda yer alan bölümlerin ve alt bölümlerin tanıtılması ile ilgili sunuyu tekrar eder. | | |

**b. Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı İle Karşılaştırılması**

| **ÖĞRETİM SÜRECİ** | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | |
| **Öğretime Hazırlık** | **Evet** | **Hayır** |
| a. Çalışmanın ismini ve amacını söyler. | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | |
| c. Ödülü söyler. | | |

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **1.** | Bir önceki oturumda yer alan tanımsal tür metnin ne demek olduğunu ve metin yapısında yer alan bölümler ile bu bölümlere ait alt başlıkların neler olduğunu tekrar eder. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.** | Çalışmanın amacını ve çalışma boyunca neler yapılacağını söyler. | | |
| **3.** | Öğrenciye metni bir kez sessiz okuması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **4.** | Metni okumadan önce metin yapısında hangi bölümün yer aldığını öğrenciye söyler. | | |
| **5.** | Metnin ilk paragrafını yüksek sesle okur ve paragrafta yer alan metin yapısındaki bölümlere ve alt başlıklarına ilişkin anahtar kelime ve kısa cümlelerin neler olduğunu öğrenciye belirtir ve bu sözcük/cümlelerin altını çizer, bu bilgi birimlerini metin yapısı ile karşılaştırır. | | |
| **6.** | Metinde var olan anahtar kelime ve cümlelerin neler olduğunu belirterek metin yapısında ilgili bölümün yanına metinde bu bölümün var olduğunu söyleyerek çek atar. | | |
| **7.** | Metinde okunan paragrafın üzerine metin yapısında yer alan ilgili bölümün ismini yazar. | | |
| **8.** | Öğrenciye, metinde ilgili paragrafı yüksek sesle okuyarak yapıya uygun olan sözcük ve cümlelerin altını çizmesi, paragrafın üzerine hangi bölüm olduğunu yazması, metin yapısı üzerinde metinde var olan bölümler ve bilgi birimlerinin yanına çek atması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **9.** | Öğrencinin metinde ilgili paragrafı yüksek sesle okuyarak yapıya uygun olan sözcük ve cümlelerin altını çizmesini, paragrafın üzerine hangi bölüm olduğunu yazmasını, metin yapısı üzerinde metinde var olan bölümler ve bilgi birimlerinin yanına çek atmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış ya da eksik tepki vermesi durumunda ise o paragrafla ilgili olarak sunuyu tekrarlar. | | |
| **10.** | Metnin devamındaki diğer paragrafları tek tek okur ve metin yapısını karşılaştırır. | | |
| **11.** | Her bir paragrafı okuyarak yapı ile karşılaştırmasını tamamlamasının ardından öğrenciye metinde ilgili paragrafı yüksek sesle okuyarak yapıya uygun olan sözcük ve cümlelerin altını çizmesi, paragrafın üzerine hangi bölüm olduğunu yazması, metin yapısı üzerinde metinde var olan bölümler ve bilgi birimlerinin yanına çek atması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **12.** | Öğrencinin metinde ilgili paragrafı yüksek sesle okuyarak yapıya uygun olan sözcük ve cümlelerin altını çizmesini, paragrafın üzerine hangi bölüm olduğunu yazmasını, metin yapısı üzerinde metinde var olan bölümler ve bilgi birimlerinin yanına çek atmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış ya da eksik tepki vermesi durumunda ise o paragrafla ilgili olarak sunuyu tekrarlar. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **13.** | Tüm metnin okunarak yapı ile karşılaştırılmasının ardından metnin tamamını gözden geçirir, paragrafların üzerine yazılan bölüm isimlerini okuyarak metin yapısı ile karşılaştırır ve metnin, tanımsal tür metin yapısına uygun olarak yazılmış bir metin olduğunu söyler. | | |
| **14.** | Öğrenciye, metnin tamamını gözden geçirmesi, paragrafların üzerine yazılan bölüm isimlerini okuyarak metin yapısı ile karşılaştırmasını ve metnin, tanımsal tür metin yapısına uygun olarak yazılıp yazılmadığını söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **15.** | Öğrencinin metnin tamamını gözden geçirmesini, paragrafların üzerine yazılan bölüm isimlerini okuyarak metin yapısı ile karşılaştırmasını ve metnin, tanımsal tür metin yapısına uygun olarak yazıldığını söylemesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış ya da eksik tepki vermesi durumunda ise metnin tamamını gözden geçirerek yapı ile karşılaştırılması ile ilgili olarak sunuyu tekrarlar. | | |

**c. Metinlerin Değerlendirilmesi**

| | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | | |
| **Öğretime Hazırlık** | | **Evet** | **Hayır** |
| a. Çalışmanın ismini söyler. | | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | | |
| c. Ödülü söyler. | | | |
| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Çalışmanın amacını ve çalışma boyunca neler yapılacağını söyler. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni bir kez sessiz okuması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrenciye, metinde yer alan her bir paragrafı yüksek sesle okuyarak yapıya uygun olan sözcük ve cümlelerin altını çizmesi, paragrafın üzerine hangi bölüm olduğunu yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **4.** | Öğrencinin metinde yer alan her bir paragrafı yüksek sesle okuyarak yapıya uygun olan sözcük ve cümlelerin altını çizmesini, paragrafın üzerine hangi bölüm olduğunu yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış ya da eksik tepki vermesi durumunda ise öğrenciye gerekli ipuçlarını verir. | | |

## II. ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİ – MODEL OLMA AŞAMASI

### a. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri

| | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | | |
| **Öğretime Hazırlık** | | | |
| a. Çalışmanın ismini söyler. | | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | | |
| c. Ödülü söyler. | | | |
| **I. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Model Olma Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Çalışmanın amacını ve çalışma boyunca neler yapılacağını söyler. | | |
| **2.** | Okuduğunu anlama için okumadan önce yapılması gereken bazı çalışmalar olduğunu belirtir ve Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'ndan bir tane kendisi alır, bir tane de öğrenciye verir. | | |
| **3.** | Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'nda yer alan soruları (Ben niçin okuyorum, Okuyacaklarım benim ne işime yarayacak, Nasıl okursam daha iyi anlarım) tek tek okur ve her soru için yüksek sesle düşünerek ve öğrenci ile tartışarak soruların nasıl cevaplandırıldığına dair öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Çalışma kağıtlarında yer alan soruların cevaplarını Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'na yazar. | | |
| **5.** | Öğrenciye Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'ndaki soruları okuyarak cevaplandırması ve cevaplarını çalışma kağıdına yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **6.** | Öğrencin Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdı'ndaki soruları okuyarak cevaplandırması ve cevaplarını çalışma kağıdına yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen cevapların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **II. Konu İle İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Model Olma Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Okuduğunu anlama için okumadan önce yapılması gereken bazı çalışmaların daha olduğunu belirtir ve Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'ndan bir tane kendisi alır, bir tane de öğrenciye verir. | | |
| **5.** | Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nda yer alan soruları tek tek okur ve her soru için yüksek sesle düşünerek ve öğrenci ile tartışarak soruların nasıl cevaplandırıldığına dair öğrenciye model olur. | | |
| **6.** | Çalışma kağıtlarında yer alan soruların cevaplarını Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'na yazar. | | |
| **7.** | Öğrenciye Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'ndaki soruları okuyarak cevaplandırması ve cevaplarını çalışma kağıdına yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **8.** | Öğrencin Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'ndaki soruları okuyarak cevaplandırması ve cevaplarını çalışma kağıdına yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen cevapların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |

| **III. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **1.** | Metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Metinde olabileceklerle ilgili tahmin edilen fikirlerin gruplandırılması gerektiğini ve bu fikirleri bir Tahmin Şeması yaparak gruplandırabileceklerini söyler. | | |
| **5.** | Tahmin Şeması'nı çizer ve metinde olabileceği tahmin ettiği fikirlerini bu grafik düzenleyiciye yazarak gruplandırır. | | |
| **6.** | Öğrenciye Tahmin Şeması'nı çizmesi, metinde olabileceği tahmin ettiği fikirlerini bu grafik düzenleyiciye yazarak gruplandırması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **7.** | Öğrencinin Tahmin Şeması'nı çizmesini, metinde olabileceği tahmin ettiği fikirlerini bu grafik düzenleyiciye yazarak gruplandırmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda şemanın çizilmesi ve fikirlerin gruplandırılmasına dair tekrar öğrenciye model olur. | | |

**b. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **3.** | Öğrencinin metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Öğrenciye metni sessiz okuması ile ilgisi yönergeyi verir. | | |
| **5.** | Öğrencinin metni sessiz okumasını pekiştirir. | | |
| **6.** | Öğrenciye metni sesli olarak okuyacağını ve okurken metni daha iyi anlamak için yapacağı çalışmaları iyi izlemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **7.** | Anlam Şeması çizerek öğrenciye model olur. | | |
| **8.** | Öğrenciye Anlam Şeması çizmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **9.** | Öğrencinin Anlam Şeması çizmesini pekiştirir. Öğrencinin Anlam Şeması'nı çizememesi, eksik yada yanlış çizmesi durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve ipuçlarını verir. | | |
| **10.** | İlk paragrafı okur. Okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söyler ve bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizer. Bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazarak stratejinin uygulanmasına model olur. | | |
| **11.** | Öğrenciye ilk paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **12.** | Öğrencinin ilk paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını verir. | | |
| **13.** | Metinde yer alan tüm paragrafları teker teker yüksek sesle okur ve okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söyler ve bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizer. Bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazarak stratejinin uygulanmasına model olur. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **14.** | Her bir paragrafta stratejinin uygulanmasına model olmasının ardından öğrenciye paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **15.** | Öğrencinin paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını verir. | | |

**c. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Model Olma Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Metnin okunmasının tamamlanmasının ardından metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrencinin metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırarak stratejinin uygulanmasına model olur. | | |
| **5.** | Öğrenciye Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırması ve doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **6.** | Öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırmasını ve doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını verir. | | |

| **II. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **1.** | Metnin okunmasının tamamlanmasının ardından metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrencinin metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Kendi hazırlamış olduğu Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazar ve Yazarak Metni Özetleme stratejisinin uygulanma sürecine model olur. | | |
| **5.** | Öğrenciye Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **6.** | Öğrencinin Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını verir. | | |

**III. ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİ – REHBERLİ UYGULAMALAR AŞAMASI**

**a. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

| | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | |
| **Öğretime Hazırlık** | **Evet** | **Hayır** |
| a. Çalışmanın ismini söyler. | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | |
| c. Ödülü söyler. | | |

| **I. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **1.** | Öğrenciye metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye çalışmalarda kullanacağı metni, boş kağıtları ve kalemler vererek çalışma boyunca öğrencinin neler yapacağını söyler. | | |
| **4.** | Öğrenciye metin gösterir, gösterilen metni okuyacağı ve kendisinin anlamaya çalışacağı söylenir ve bu metni okumadan önce ilk olarak ne yapması gerektiğini söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **5.** | Öğrencinin metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **6.** | Öğrenciye Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlaması, bu çalışma kağıdında yer alan soruları yazarak cevaplaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **7.** | Öğrencinin Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlamasını ve bu çalışma kağıdında yer alan soruları (Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak, nasıl okursam daha iyi anlarım) yazarak cevaplamasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını vererek öğrenciye stratejiyi uygulaması ile ilgili rehberlik eder. | | |
| **II. Konu İle İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye okuma amacını belirledikten sonra metni okumaya geçmeden önce ne yapması gerektiğini söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin okuma amacını belirledikten sonra neler yapması gerektiğini (Metinde olacakları tahmin etmeliyim şeklinde) ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlaması, bu çalışma kağıdında yer alan soruları yazarak cevaplaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **4.** | Öğrencinin Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlamasını ve bu çalışma kağıdında yer alan soruları yazarak cevaplamasını (Metnin başlığını, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu ve o hayvanla ilgili bildiklerini yazmasını) pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını vererek öğrenciye stratejiyi uygulaması ile ilgili rehberlik eder. | | |
| **III. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye metni okumadan önce yaptığı tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin metni okumadan önce yaptığı tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla söylemesini pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye metinde olacakları tahmin ettikten sonra metni okumaya geçmeden önce ne yapması gerektiğini söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **4.** | Öğrencinin metinde olacakları tahmin ettikten sonra metni okumaya geçmeden önce neler yapılması gerektiğini (Tahmin Şeması yapmalıyım şeklinde) ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **5.** | Öğrenciye Tahmin Şeması'nı kendisinin çizmesi, Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim çalışma kağıdına yazdığı fikirleri Tahmin Şeması'na yazarak gruplandırması ve gruplandırdığı fikirleri etiketlemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **6.** | Öğrencinin Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlamasını ve bu çalışma kağıdında yer alan soruları yazarak cevaplamasını (Metnin başlığını, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu ve o hayvanla ilgili bildiklerini yazmasını) pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını vererek öğrenciye stratejiyi uygulaması ile ilgili rehberlik eder. | | |

**b. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

| Öğretim Süreci | | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Öğrenciye metni okumadan önce yaptığı tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye Tahmin Şeması'nı yaptıktan sonra ne yapması gerektiğini söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **4.** | Öğrencinin Tahmin Şeması'nı yaptıktan sonra metni bir kez sessiz olarak okuyacağını, sonra metni sesli olarak okuyacağı, metindeki önemli bilgilerin altını çizeceği ve Anlam Şeması yapacağını ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **5.** | Öğrenciye metni sessiz okuması ile ilgisi yönergeyi verir. | | |
| **6.** | Öğrencinin metni sessiz okumasını pekiştirir. | | |
| **7.** | Öğrenciye metni sesli olarak okuması, metindeki önemli bilgi birimlerinin altını çizmesi ve Anlam Şeması çizmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **8.** | Öğrencinin Anlam Şeması çizmesini pekiştirir. Öğrencinin Anlam Şeması'nı çizememesi, eksik yada yanlış çizmesi durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve ipuçlarını verir. | | |
| **9.** | Öğrenciye metni paragraf paragraf sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu belirlemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **10.** | Öğrencinin paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını vererek öğrenciye stratejiyi uygulaması ile ilgili rehberlik eder. | | |

**c. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Öğrenciye metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye okumasını bitirdikten sonra ne yapması gerektiğini söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **4.** | Öğrencinin okumasını bitirdikten sonra Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştıracağını ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **5.** | Öğrenciye Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırması ve Tahmin Şeması üzerinde doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına çek atması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **6.** | Öğrencinin Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı okuyarak karşılaştırması ve Tahmin Şeması üzerinde doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını vererek öğrenciye stratejiyi uygulaması ile ilgili rehberlik eder. | | |
| **II. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **4.** | Öğrencinin Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını vererek öğrenciye stratejiyi uygulaması ile ilgili rehberlik eder. | | |

## III. ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİ – BAĞIMSIZ UYGULAMALAR AŞAMASI

**a. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | | |
| **Öğretime Hazırlık** | | **Evet** | **Hayır** |
| a. Çalışmanın ismini söyler. | | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | | |
| c. Ödülü söyler. | | | |
| **I. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin metni okumadan önce, metni okurken ve okuduktan sonra yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye çalışmalarda kullanacağı metni, boş kağıtları ve kalemler vererek çalışmaya başlaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **4.** | Öğrencinin Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlamasını ve bu çalışma kağıdında yer alan soruları (Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak, nasıl okursam daha iyi anlarım) yazarak cevaplamasını pekiştirir. Öğrencinin bu stratejileri uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verilir. | | |

| **II. Konu İle İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **1.** | Öğrencinin Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlaması, bu çalışma kağıdında yer alan soruları yazarak cevaplaması için 5-6 dakika fırsat verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlamasını ve bu çalışma kağıdında yer alan soruları yazarak cevaplamasını (Metnin başlığını, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu ve o hayvanla ilgili bildiklerini yazmasını) pekiştirir. Öğrencinin bu stratejiyi uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verir. | | |
| **III. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye Tahmin Şeması'nı kendisinin çizmesi, Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim çalışma kağıdına yazdığı fikirleri Tahmin Şeması'na yazarak gruplandırması ve gruplandırdığı fikirleri etiketlemesi için 5-6 dakika fırsat verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlamasını ve bu çalışma kağıdında yer alan soruları yazarak cevaplamasını (Metnin başlığını, metnin hangi hayvanla ilgili olduğunu ve o hayvanla ilgili bildiklerini yazmasını) pekiştirir. Öğrencinin bu stratejiyi uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verir. | | |

**b. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Öğrencinin metni sessiz okuması için bir süre fırsat verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin metni sessiz okumasını pekiştirir. | | |
| **3.** | Öğrenciye metni sesli olarak okuması, metindeki önemli bilgi birimlerinin altını çizmesi ve Anlam Şeması çizmesi için fırsat verir. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **4.** | Öğrencinin Anlam Şeması çizmesini pekiştirir. Öğrencinin bu stratejiyi uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verir. | | |
| **5.** | Öğrenciye metni paragraf paragraf sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu belirlemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazması için fırsat verir. | | |
| **6.** | Öğrencinin paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazmasını pekiştirir. Öğrencinin bu stratejiyi uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verir. | | |

**c. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı karşılaştırması ve Tahmin Şeması üzerinde doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına çek atması için fırsat verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin Tahmin Şeması'yla Anlam Şeması'nı okuyarak karşılaştırması ve Tahmin Şeması üzerinde doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atmasını pekiştirir. Öğrencinin bu stratejiyi uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verir. | | |
| **II. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin Bağımsız Uygulamalar Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazması için fırsat verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazmasını pekiştirir. Öğrencinin bu stratejiyi uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verir. | | |

## GENELLEME METİNLERİ ÖĞRETİM SÜRECİ

### I. METİN YAPISININ TANITIMI

**a. Metin Yapısının Tanıtımı**

| **ÖĞRETİM SÜRECİ** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | | |
| **Öğretime Hazırlık** | | **Evet** | **Hayır** |
| a. Çalışmanın ismini, genel amacını ve nelerden oluştuğunu söyler. | | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | | |
| c. Ödülü söyler. | | | |
| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Çalışmanın amacını ve önemini söyler. | | |
| **2.** | Tanımsal tür metnin tanımını yapar. | | |
| **3.** | Öğrenciye tanımsal tür metni tanımlaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **4.** | Öğrencinin doğru tepkisini ödüllendirir. Öğrencinin yanlış, eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda tanımsal tür metnin tanımını tekrar eder ve öğrencinin tanımsal tür metni tanımlaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **5.** | Metin yapısının şematik düzenleyicisini göstererek metin yapısını tanıtır (Bölümleri ve bu bölümlerde yer alan alt başlıkları tek tek tanıtır). | | |
| **6.** | Metin yapısının tanıtımı sırasında öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara yer vererek öğrencinin derse katılımını sağlar. | | |
| **7.** | Öğrenciden yapıda yer alan bölümlerin ve alt bölümlerin isimlerini söylemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **8.** | Öğrencinin doğru tepkisini ödüllendirir. Öğrencinin yanlış, eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda yapıda yer alan bölümlerin ve alt bölümlerin tanıtılması ile ilgili sunuyu tekrar eder. | | |

**b. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler ve Öğretim Süreçleri**

| | | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|
| **Ortam – Araç ve Gereçler** | | | |
| a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar. | | | |
| b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir. | | | |
| **Öğretime Hazırlık** | | **Evet** | **Hayır** |
| a. Çalışmanın ismini söyler. | | | |
| b. Ders kurallarını söyler. | | | |
| c. Ödülü söyler. | | | |
| **I. Okuma İçin Amaç Oluşturma ve Öğrencileri Okumaya Güdüleme Stratejilerinin <u>Bağımsız Uygulamalar</u> Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye çalışmalarda kullanacağı metni, boş kağıtları ve kalemler vererek çalışmaya başlaması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin Okuma Amacımı Belirlemeliyim Çalışma Kağıdını kendisinin hazırlamasını ve bu çalışma kağıdında yer alan soruları (Ben niçin okuyorum, okuyacaklarım benim ne işime yarayacak, nasıl okursam daha iyi anlarım) yazarak cevaplamasını pekiştirir. Öğrencinin bu stratejileri uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verilir. | | |
| **II. Konu İle İlgili Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme, Metinde Neler Olabileceğini Tahmin Etme Stratejilerinin <u>Model Olma</u> Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **4.** | Okuduğunu anlama için okumadan önce yapılması gereken bazı çalışmaların daha olduğunu belirtir ve Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'ndan bir tane kendisi alır, bir tane de öğrenciye verir. | | |
| **5.** | Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'nda yer alan soruları tek tek okur ve her soru için yüksek sesle düşünerek ve öğrenci ile tartışarak soruların nasıl cevaplandırıldığına dair öğrenciye model olur. | | |
| **6.** | Çalışma kağıtlarında yer alan soruların cevaplarını Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'na yazar. | | |
| **7.** | Öğrenciye Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'ndaki soruları okuyarak cevaplandırması ve cevaplarını çalışma kağıdına yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **8.** | Öğrencin Ne Okuyacağımı Tahmin Etmeliyim Çalışma Kağıdı'ndaki soruları okuyarak cevaplandırması ve cevaplarını çalışma kağıdına yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen cevapların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **III. Tahmin Edilen Bilgileri Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin <u>Model Olma</u> Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğretmen metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Metinde olabileceklerle ilgili tahmin edilen fikirlerin gruplandırılması gerektiğini ve bu fikirleri bir Tahmin Şeması yaparak gruplandırabileceklerini söyler. | | |
| **5.** | Tahmin Şeması'nı çizer ve metinde olabileceği tahmin ettiği fikirlerini bu grafik düzenleyiciye yazarak gruplandırır. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **6.** | Öğrenciye Tahmin Şeması'nı çizmesi, metinde olabileceği tahmin ettiği fikirlerini bu grafik düzenleyiciye yazarak gruplandırması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **7.** | Öğrencinin Tahmin Şeması'nı çizmesini, metinde olabileceği tahmin ettiği fikirlerini bu grafik düzenleyiciye yazarak gruplandırmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda şemanın çizilmesi ve fikirlerin gruplandırılmasına dair tekrar öğrenciye model olur. | | |

**c. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler ve Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Yer Alan Önemli Bilgi Birimlerini Belirleme ve Bu Bilgi Birimlerini Grafik Düzenleyiciye Yerleştirme Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrencinin metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırasıyla ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda metni okumadan önce yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Öğrenciye metni sessiz okuması ile ilgisi yönergeyi verir. | | |
| **5.** | Öğrencinin metni sessiz okumasını pekiştirir. | | |
| **6.** | Öğrenciye metni sesli olarak okuyacağını ve okurken metni daha iyi anlamak için yapacağı çalışmaları iyi izlemesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **7.** | Anlam Şeması çizerek öğrenciye model olur. | | |
| **8.** | Öğrenciye Anlam Şeması çizmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **9.** | Öğrencinin Anlam Şeması çizmesini pekiştirir. Öğrencinin Anlam Şeması'nı çizememesi, eksik yada yanlış çizmesi durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve ipuçlarını verir. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **10.** | İlk paragrafı okur. Okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söyler ve bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizer. Bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazarak stratejinin uygulanmasına model olur. | | |
| **11.** | Öğrenciye ilk paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **12.** | Öğrencinin ilk paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını verir. | | |
| **13.** | Metinde yer alan tüm paragrafları teker teker yüksek sesle okur ve okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söyler ve bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizer. Bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazarak stratejinin uygulanmasına model olur. | | |
| **14.** | Her bir paragrafta stratejinin uygulanmasına model olmasının ardından öğrenciye paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **15.** | Öğrencinin paragrafı sesli okuması, okuduğu paragrafta bulunan önemli bilgi birimlerinin neler olduğunu söylemesi, bu bilgi birimlerini anlatan sözcük ya da cümlelerin altını çizmesi ve bu sözcük ya da cümleleri Anlam Şeması'na yazmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını verir. | | |

**d. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler ve Öğretim Süreçleri**

| **Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| **I. Metinde Olabileceği Tahmin Edilen Fikirlerle, Metinden Çıkarılan Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci** | | | |
| **1.** | Metnin okunmasının tamamlanmasının ardından metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile tekrar eder. | | |
| **2.** | Öğrenciye metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesi ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **3.** | Öğrencinin metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğunu sırası ile ifade etmesini pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda metni okumadan önce ve metni okurken yapılan tüm çalışmaların neler olduğuna dair tekrar öğrenciye model olur. | | |
| **4.** | Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırarak stratejinin uygulanmasına model olur. | | |
| **5.** | Öğrenciye Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırması ve doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atması ile ilgili yönergeyi verir. | | |
| **6.** | Öğrencinin Tahmin Şeması ile Anlam Şeması'nı karşılaştırmasını ve doğru tahmin ettiği fikirlerin yanına bir çek atmasını pekiştirir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda öğrenciye gerekli dönüt ve sözel ipuçlarını verir. | | |
| **II. Yazarak Metni Özetleme Stratejisinin <u>Bağımsız Uygulamalar</u> Öğretim Süreci** | | **Evet** | **Hayır** |
| **1.** | Öğrenciye Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazması için fırsat verir. | | |
| **2.** | Öğrencinin Anlam Şeması'na bakarak metnin özetini yazmasını pekiştirir. Öğrencinin bu stratejiyi uygularken gereksinim duyduğu durumlarda düzeltici dönütler verir. | | |

## EK - 36

# DEĞERLENDİRME UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

**Amaç:** Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretim Süreci'nin" hazırlanmış olan öğretim planlarındaki değerlendirmelere ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

**Kullanma Yönergesi:** Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen, değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Öğretimin değerlendirme süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getirmiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atmak atınız.

**Gözlemci:** ..... **Tarih:** .....

**Gözlenen Denek:** .....

**Gözlenen Değerlendirme süreci:** .....

| | **Değerlendirme Süreci** | **Evet** | **Hayır** |
|---|---|---|---|
| 1. | Değerlendirmeye başlarken öğrenciye "Şimdi seninle çalışacağız. Bu metni önce bir kez sessiz, sonra bir kez de sesli okuyacaksın. Okuman bittikten sonra ben sana bu metinle ilgili sorular soracağım. Metni iki kez okumana izin veriyorum. Metni okurken metni anlamak için istediğin her şeyi yapabilirsin. Notlar alabilirsin, metinde istediğin yerleri çizebilirsin, bu boş kağıtları kullanabilirsin. Hazır olduğun zaman bana söyle" diyerek yönergeyi verir. | | |
| 2. | Öğrencinin metni okumasını bitirmesinin ardından öğrenciye metinle ilgili anlama soruları soracağını ve verdiği cevapları yazacağını belirtir. | | |
| 3. | Metne ait kayıt çizelgesindeki, metinde yer alan bilgi birimlerini ve metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak olan soruları sırasına uygun olarak öğrenciye sorar. | | |
| 4. | Öğrencinin soruya verdiği cevabı hiç bir şey söylemeden kayıt çizelgesine kayıt eder. | | |
| 5. | Öğrencinin soru sorulduktan sonra tepki vermemesi durumunda 15 sn süre boyunca öğrencin cevap vermesini bekler. | | |

| | Değerlendirme Süreci | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|
| 6. | Öğrencinin sorulan soruya 15 sn süre ile tepki vermemesi durumunda soruyu tekrar eder. | | |
| 7. | Öğrencinin sorulan soruya eksik cevap vermesi durumunda başka, diğer, başka ne yer, tekrar düşün vb. şeyler söyleyerek öğrencinin eksik cevabını tamamlamasını 6-7 sn. bekler. | | |
| 8. | Öğrencinin sorulan soruyu 6-7 sn süre boyunca cevaplamaya devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek "Ben …. ? diye sorduğumda sen … dedin. Başka?" denilerek tekrar cevabına devam etmesini 6-7 sn bekler. | | |

# EK - 37

## GÖZLEMCİ GÜVENİRLİĞİ FORMU

**Gözlemci Adı-Soyadı:** ..... **Tarih:** .....

**Öğrencinin Adı Soyadı:** .....

**Başlama Düzeyi:** **Öğretim Sonu:** **İzleme:**

**OTURUMLAR:**

1. Oturum ( ) 2. Oturum ( ) 3. Oturum ( )

4. Oturum ( ) 5. Oturum ( )

**Metindeki Bilgileri Anlama**

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Arılar nerede yaşar? Söyle. | Arılar kovan denilen yuvalarda yaşar. | | |
| 2. | Bir arı kovanında hangi arılar yaşar? Söyle. | Bir arı kovanında işçi arılar, erkek arılar ve kraliçe arının yaşar. | | |
| 3. | İşçi arıların görevleri nelerdir? Söyle. | İşçi arıların kovanın yapılması, temizliği, korunması; yavruların bakımı, beslenmesi, yavrulara çiçek toplamayı ve bal yapmayı öğretmek, bal yapımı, kovana su ve yiyecek taşınması gibi görevleri vardır. | | |
| 4. | Erkek arılar neden işçi arıların yaptığı işleri yapamaz? Söyle? | Erkek arıların vücudu bu işleri yapmaya uygun değildir, iğnesi yoktur. | | |
| 5. | Kraliçe arının görevi nedir? Söyle. | Kraliçe arının görevi yumurtlamaktır. | | |
| 6. | Metinde arıların hangi vücut bölümleri anlatılmıştır? Söyle. | Metinde arıların anteni ve iğnesi anlatılmaktadır. | | |

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| 7. | Arıların başında bulunan antenler ne işe yarar? Söyle. | Arıların antenleri koku, tat ve dokunma duyularını sağlar, arılar antenler sayesinde çok uzaktaki balın ve çiçeklerin kokusunu alır. | | |
| 8. | Arıların iğnesi ne işe yarar? Söyle. | Arılar iğnesi, kendilerini korkutan ya da balını almak isteyen bir insan ya da hayvanı iğnesiyle sokarak, kendisini ve yaptıkları balı korumalarına yarar. | | |
| 9. | Arılar neyle beslenir? Söyle. | Arılar çiçeklerde bulunan çiçek tozlarını ve kendi yaptıkları balı yer. | | |
| 10. | Arılar nasıl çoğalır? Söyle. | Arılar yumurtlayarak çoğalır. | | |
| 11. | İşçi arılar yavrulara bakmak için neler yapar? Söyle. | İşçi arılar yavruları besler, büyütür ve onlara uçmayı, çiçek tozları toplamayı ve bal yapmayı öğretirler. | | |
| 12. | Arıların insanlara yararları nelerdir? Söyle. | Arıların insanlara yararları, insan için yararlı olan balı yapmalarıdır. | | |
| 13. | Arıların doğaya / bitkilere yararları nelerdir? Söyle. | Arılar çiçekten çiçeğe gezerken bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşıyarak bitkilerin çoğalmalarına yardımcı olurlar. | | |

**Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma**

| | Sorular | Cevaplar | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Sence arıların en önemli özelliği nedir? Söyle. | Arıların en önemli özelliği bal yapmalarıdır. | | |
| 2. | Arılar, bir sürü kovan arasından kendi yaşadığı kovanı bulmakta neden zorlanmaz? Söyle. | Çünkü arılar yaşadıkları kovanı kokusundan tanırlar. | | |
| 3. | Arılar bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşımasalardı ne olurdu? Söyle. | Arılar bacaklarıyla bir bitkinin tozlarını diğer bitkilere taşımasalardı bitkiler çoğalamazdı. | | |