

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN EĞİTİLEBİLİR
ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Nesibe DUMAN

Danışman
Yrd.Doç.Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Bolu - 2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Nesibe DUMAN'a ait "Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS YETERLİLİK TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Üye : Yrd. Doç Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ

Prof. Dr. Mithat BAYDUR

Enstitü Müdürü

ABSTRACT**THE EFFECT OF STORY MAPPING METHOD ON EDUCABLE
MENTALLY RETARDED STUDENTS' READING COMPREHENSION
SKILLS****Nesibe DUMAN****Master's Thesis****Special Education Teaching Programme****Thesis Supervisor: Asst.Prof.Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN****January, 2006, 145 pages:**

The purpose of this study is to determine the effects of story mapping method on educable mentally retarded students' reading comprehension capacity.

Three educable mentally retarded students, who are educated in an elementary school in Bolu, attended to this research. The design of this study is a multiple probe design across subjects that is a model of the multiple baseline design.

To identify educable mentally disordered students' performance levels introduced as pre and post-treatments. Then in order to use in these treatments fifteen stories are prepared by the researcher. Story mapping method is applied during ten sessions for each student. At the end of this study, it is found out that story mapping method on reading comprehension skills of educable mentally retarded students, who attained in this investigation, is extremely effective.

Keywords: Educable mentally retarded students, story mapping, reading comprehension.

ÖZET

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nesibe DUMAN

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Ocak 2006, 145 Sayfa

Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla, Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan, eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeylerini belirlemek ve ayrıca öğretimde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 15 hikâye hazırlanmıştır. Hikâye haritası yöntemi her öğrenci için 10 oturumda uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitilebilir zihinsel engelli, hikâye haritası, okuduğunu anlama.

Anneme ve Babama

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde birçok insan bilgileriyle, deneyimleriyle, görüşleriyle, dostluklarıyla ve sevgileriyle beni desteklediler. Öncelikle Cumhuriyet İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfları'nda çalışmaya katılan öğrencilere ve çocuklarının çalışmaya katılmasına izin veren, çalışmayı gönülden destekleyen anne babalarına sevgi ve teşekkürlerimi iletirim.

Çalışmamın başından itibaren beni destekleyen, umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni yüreklendiren, anlayış ve katkılarını esirgemeyen, danışmanım, değerli hocam Yrd.Doç.Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan Yrd.Doç.Dr. Ahmet YIKMIŞ 'a, Öğr.Gör. Nurhan CORA İNCE'ye, Arş.Gör. Elif SAZAK PINAR'a, araştırmada kullanmak için hazırladığım hikâyelerin oluşturulma aşamasında ve değerlendirilmesinde katkıda bulunan, sabırla, sorduğum soruları cevaplandıran, desteğini ve yanımda olduğunu her zaman hissettiren dostum, Cumhuriyet İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni Vildan EMRE'ye teşekkür ederim. Hikâyelerin incelenmesi aşamasında görüş ve bilgilerini benimle paylaşan Yrd.Doç.Dr. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e, çalışmada kullanılan Sesli Okuma Testi'nin uygulanması ve değerlendirilmesinde bilgilerini benimle paylaşan Yrd.Doç.Dr. Hatice GÜNAYER ŞENEL'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi iletirim. Çalışmam sırasında desteğinden dolayı ve gerekli zamanı ayırarak araştırmanın geçerlik, güvenirlik çalışmasını yapan sevgili meslektaşım Penbe ÖZAYDIN'a teşekkür ederim.

Çalışmaya başladığım ilk günden itibaren görüşleriyle, yardımlarıyla, yürekleriyle yanımda olan Hatice VURAL'a, Deniz ÇINAR HOŞCAN'a teşekkür ederim.

Ve size! Hayatımın her döneminde, ne zaman yeni bir işe kalkışsam, hep yanımda olan, sonuna kadar bana inanan ve güvenen sevgili anneme, kardeşlerime, beni gördüğüne ve gurur duyduğuna inandığım babama sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	iv
İTHAF	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem.....	9
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI	13
2.1. Zihinsel Engelli Çocukların Sınıflandırılması.....	13
2.1.1. Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İçin Bulunan Eğitim Ortamları.....	14
2.1.1.1. Özel Eğitim Sınıfları.....	15
2.1.1.2. Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Okulları.....	17
2.1.1.3. İş Okulları.....	17

2.1.2. Öğretilebilir Zihinsel Engelliler İçin Bulunan Eğitim Ortamları.....	17
2.1.2.1. Özel Eğitim Sınıfları.....	18
2.1.2.2-Eğitim ve Uygulama Okulları.....	18
2.1.2.3. İş Eğitim Merkezleri.....	19
2.2. OKUMA.....	20
2.2.1. Okumanın Fizyolojik Yönü.....	21
2.2.2. Okumanın Psikolojik Yönü.....	23
2.2.3. Okumanın Çevresel Yönü.....	24
2.2.4. Okuma Hataları.....	24
2.2.5. Okuma Çeşitleri.....	25
2.2.5.1. Sesli Okuma.....	25
2.2.5.2. Sessiz Okuma.....	25
2.2.6. Okuduğunu Anlama.....	26
2.3. HİKÂYE KAVRAMI.....	29
2.3.1. Hikâye Yapısı.....	30
2.3.1.1. Stein ve Glenn (1979)'in Hikâye Yapısı.....	31
2.4. HİKÂYE HARİTASI.....	33
2.5. OKUDUĞUNU ANLAMAYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
2.5.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretiminde Hikâye Haritası Yönteminin Kullanıldığı Araştırmalar.....	40

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	43
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	43
3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ.....	46
3.3. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
3.3.1. Sesli Okuma Testi.....	48
3.3.2. Hikâye Haritasının Hazırlanması.....	49
3.3.3. Hikâyelerin Geliştirilmesi.....	49
3.3.4. Hikâyelere Göre Okuduğunu Anlama Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi.	50
3.3.4.1. Yoklama Verilerinin Belirlenmesinde Kullanılan Hikâyeler ve	

Bu Hikâyelere Göre Hazırlanan Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları.....	51
3.3.4.2. Başlama Düzeyi ve İzleme Verilerinin Belirlenmesinde Kullanılan Hikâyeler ve Bu Hikâyelere Göre Hazırlanan Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları.....	51
3.3.4.3. Öğretim Sürecinde Kullanılan Hikâyeler ve Bu Hikâyelere Göre Hazırlanan Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları.....	52
3.3.5. Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi.....	52
3.3.6. Okuduğunu Anlama Ölçü Aracının Puanlanması.....	52
3.4. DENEY SÜRECİ.....	53
3.4.1. Hikâye Haritası Yöntemi'nin Uygulanma Süresi.....	53
3.4.2. Hikâye Haritası Yöntemi Kullanarak Okuduğunu Anlama Öğretimi....	53
3.4.2.1. Başlama Düzeyi Evresi.....	54
3.4.2.2. Öğretim Oturumları.....	55
3.4.2.3. İzleme Evresi.....	57
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	57
3.5.1. Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli.....	57
3.5.2. Güvenirlik Analizleri.....	59
3.5.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	59
3.5.2.2. Uygulama Güvenirliği.....	60

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	62
4.1. Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	62
4.1.1. Hikâye Haritası Yönteminin Birinci Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisi Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular.....	62
4.1.2. Hikâye Haritası Yönteminin İkinci Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisi Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular.....	63

4.1.3. Hikâye Haritası Yönteminin Üçüncü Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisi Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular.....	63
4.2. Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okudukları Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamalarına Etkisine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.1. Hikâye Haritası Yönteminin Birinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.2. Hikâye Haritası Yönteminin İkinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular.	68
4.2.3. Hikâye Haritası Yönteminin Üçüncü Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular.....	71
 BÖLÜM V	
SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	75
 BÖLÜM VI	
ÖNERİLER.....	82
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	82
6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	82
 KAYNAKÇA.....	 84
 EKLER LİSTESİ.....	 94
 EKLER.....	 95

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Hikâye haritası (Pearson, 1982, Aktaran, Idol ve Croll, 1987).....	36
Şekil 2. Hikaye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Tepki Yüzdeleri.....	64
Şekil 3. Kaan'ın öğretim oturumları boyunca okuduğu hikayelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.....	74
Şekil 4. Can'ın öğretim oturumları boyunca okuduğu hikayelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.....	74
Şekil 5. Özge'nin öğretim oturumları boyunca okuduğu hikayelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.....	74

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar İlköğretim Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi.....	16
Tablo 2. Deneklerin Demografik Özellikleri.....	46

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1-Problem

Her bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamak ve yaşadığı toplumun bir parçası olabilmek için eğitim almaya gereksinimi vardır. Ülkemizde zihinsel engelli çocuklar zekâ bölümü puanlarına göre farklı eğitim ortamlarına yerleştirilmekte ve bu eğitim ortamlarında uygulanan özel programlarla eğitim ve öğretimlerini sürdürmektedirler. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere özel eğitim sınıflarında “İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı” (MEB, 2001) uygulanmaktadır. Bu programda; Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim İş, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım Eğitimi ve Toplumsal Uyum Becerileri dersleri yer almaktadır. Engelli çocuklara uygun öğretim programlarının ve öğretim ortamlarının hazırlanması, onların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesiyle yakından ilişkilidir (Yıkılmış, 2005:12). Özel eğitim sınıfları birleştirilmiş sınıf şeklinde düzenlendiği için, buraya yerleştirilen öğrencilerin yaş farklarının yanı sıra, akademik performans düzeyleri de birbirlerinden farklıdır. Öğretmenler farklı akademik becerilere sahip öğrenciler için, mevcut programı bireyselleştirerek uygulamada güçlükler yaşamaktadırlar.

Özel eğitim sınıflarında işlenen Türkçe dersleri, iletişim becerileri, görsel ve işitsel algı, ilk okuma-yazma, dinleme ve izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konularından oluşmaktadır. Türkçe öğretiminin temel amacı bireyin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir (MEB, 2001). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin, okullardaki bütün derslerde başarılarını yükseltecektir. Okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan; bilgi, düşünce ve duygularını sözlü ya da

yazılı olarak doğru, açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edemeyen bir öğrencinin, okul hayatında başarılı olması da beklenemez (Tekin, 1980:18; Ocak ve Beydoğan, 1999:31, Akt., Şengül ve Yalçın, 2004).

Okuduğunu anlama, bireyin sadece yazılı sembolleri seslendirmesiyle değil, doğru olarak çözümlediği sembolere anlam yüklemesiyle gerçekleşir (Özmen, 2001). Bireyin çözümlediği sembolere anlam yüklemesi yaşantılarına bağlıdır. Bireyin çözümlediği sembolleri yaşantılarıyla ilişkilendirmesi, metni anlamasını sağlar.

Metin okuma, anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimlerini anlamalarını ve bu birimler arası ilişkileri kurmalarını sağlayacak şekilde sistemli yapılmalıdır. Ancak geleneksel öğretimle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde metindeki bilgi birimleri ve ilişkileri gözden kaçırılmaktadır (Özmen, 1998:3).

Bu aşamada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli bir rol oynayan Türkçe kitaplarındaki metinlerin yapısı ve seçimi, büyük önem kazanmaktadır (Akça, 2002:8). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yenilenen ilköğretim 1-5. sınıf programına göre Türkçe derslerinde üç farklı türden metin işlenmektedir. Bunlar; hikâye edici (öyküleyici metin), bilgi verici (bilgilendirici metin) ve şiirdir (MEB, 2005:32).

Bilgi verici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi, tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlar nitelikte oluşturulmaktadır (Kuzu, 2004). “Bilgi verici metinler, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi konu alanlarında yapılan öğretimin temelini oluştururlar. Ayrıca makaleler, eleştiri yazıları, gazetelerde ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları, röportajlar gibi yazınsal türler, bilgi verici metin kategorisinde yer almaktadır (Özmen, 2001:22).

Hikâye edici metinlerin, okura bilgi verme veya öğretme amacı yoktur. Bu metinler kendine özgü bir yapıya sahiptir. Hikâye edici türdeki metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolaydır. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler (Akyol, 1999).

Öğrenme-öğretme sürecinde büyük öneme sahip olan okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde, kullanılan yöntem ve teknikler de çok önemlidir. Okuduğunu anlama becerisi öğretiminde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan biri olan **doğrudan öğretim** yönteminde amaç, öğrenciyi anlama becerisinde bağımsız hale getirmektir. Bu amaçla, öğretim öncesinde, öğretilecek anlama becerisiyle ilgili öğretim amaçları öğrencinin performans düzeyine göre belirlenir. Belirlenen amaçlara uygun öğretim yapılır.

Doğrudan öğretim yöntemi, model olma, rehberli uygulamalar ve rehbersiz uygulamalar aşamalarında uygulanır (Özmen, 1998:35). Model olma aşamasında öğretmen, kazandırılacak beceriyi öğrenciye açıklar ve becerinin nasıl gerçekleştirildiğini gösterir. Öğretmenin öğretilecek beceride model olma sayısı, öğrencinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre değişir. Öğretmen yeterli sayıda model olduktan sonra, rehberli uygulamalar aşamasında öğrencinin beceride bağımsızlaşmasını sağlamak için ipuçlarını aşamalı olarak geri çekerek öğrenme sorumluluğunu öğrenciye bırakır. Öğrenci bu aşamada, model olma aşamasında öğrendiği beceriyi uygular. Rehberli uygulamalar aşamasında öğrenci ipuçlarıyla, öğretimi yapılan beceriyi gerçekleştiremezse model olma aşamasına geri dönülerek model olma sayısı artırılır. Rehberli uygulamalar tamamlandığında öğrencilerden öğretilen beceriyi kendi başlarına yerine getirmeleri beklenir. Bu son aşama rehbersiz uygulamalar aşamasıdır.

Diğer bir öğretim yöntemi de **gösteri (demonstrasyon)** yöntemidir. Gösteri, bir izleyici grubu önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek amacıyla ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulmuş bir yöntemdir (Demirel, 2000:115). Gösterilerin

tipik özelliği görüşlerin, süreçlerin, işlemlerin görsel yaklaşımlar kullanılarak sunulmasıdır (Gözütok, 2000:62).

Bu yöntemi kullanan öğretmenin iyi bir ön hazırlık yapması gerekir. Gösteri gerçek araç-gereçlerle yapılabileceği gibi, modeller kullanılarak, araç-gereç dışında resim, film şeridi, slayt, basit çizimler kullanılarak da yapılabilir.

Gösteri yöntemi, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde uygulanırken, okunan metinle ilgili çeşitli resimler, slaytlar gösterilerek, hem sözel hem de görsel sunum yapılmaktadır.

Bir diğer öğretim yöntemi olan **işbirlikçi öğrenme**, öğrencilerin küçük yetenek gruplarına ayrılmasını gerektiren aktif öğretime yönelik bir yaklaşımdır (Gözütok, 2000:49). İşbirlikçi öğrenme, öğretmene eğitim amaçlarına ulaşmasında yardımcı olur (Sazak Pınar, 2003:19). Öğretmen tarafından 4-6 kişilik gruplara ayrılan öğrenciler, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek, birbirlerini öğrenmeye yüreklendirerek ve eleştirerek çalışırlar. Bir grup çalışmasının işbirlikçi öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen, hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır.

Okuduğunu anlama becerisi öğretiminde de kullanılabilen işbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin okunan metin hakkında görüşlerini tartışıp paylaşımlarını ve böylece de anlamada daha başarılı olmalarını sağlar (Mathes, Fuchs, 1997).

Günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılan **drama** tekniği öğrencilerin anlama yeteneğini ve yaratıcılığını artırır (Demirel, 2000:120). Öğretmen öğrencilerden, sınıfta okunan ya da dinletilen bir hikâyenin sahnelenmesini ister. Basit araç-gereçlerin de kullanılabileceği bu sahnelemeye, hikâyenin daha iyi anlaşılması sağlanmaya çalışılır. Öğretmenin bu yöntemi yapılandırması ve öğrencileri yönlendirmesi gerekir (Gözütok, 2000:87). Bu teknikte öğretmenin rolü çok azdır, daha çok yönetici rolündedir. Sadece herhangi bir engel ya da sorun çıktığında yardımcı olur. Drama tekniği, hem oyuncuya hem de seyirciye yöneliktir.

Okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan diğer bir yöntem de, bu araştırmada kullanılan **hikâye haritası** yöntemidir.

Hikâye haritası yöntemi, hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için, temel elemanların şemalarla verildiği bir şema-yapı tekniğidir (Sorrell, 1990).

Genel olarak hikâyeleri meydana getiren elemanlar;

1. Sahne ve zaman: Olay nerede ve ne zaman oluyor?
2. Ana ve yardımcı karakterler : Hikâyedeki insanlar, hayvanlar vb.
3. Başlangıç olayı : Olayın, problemin başlangıcı.
4. Problem : Hakkında hikâyenin yazıldığı durum.
5. Problemi çözüme teşebbüsleri.
6. Sonuç.
7. Tepki
8. Ana fikir (Akyol, 1999).

Araştırmacılar arasında, hikâye elemanlarının belirlenmesinde bazı farklılıklar olsa da temelde, hikâyelerin yapısındaki temel unsurların aynı olduğu görülmektedir (Idol ve Croll, 1987; Sorrell, 1990; Akça, 2002; Boulineau ve arkadaşları, 2004)

Hikâye haritası yöntemi, “metindeki gerçekleri, kavramların bağlantılarını yansıtan önemli fikirleri belirtmeye yarayan ve hikâye edici türdeki metinlerle ilgili genel sorularda öğrencilere yardımcı olacak görsel bir materyal olarak nitelendirilebilir” (Akça, 2002:16).

“Bazı öğrenciler, kendilerine yöneltilmiş, temeli sağlam sorular yoluyla bir hikâyenin özelliklerini kavrayabilir, hikâyenin yapısı hakkında genel bir kanıya varabilir. Ancak diğer öğrenciler bu tür ayrıntıları kaçırabilirler” (Bozkurt, 2005:35-36). Normal öğrenciler okudukları metinlerdeki önemli unsurları daha çabuk

bulurken, zihinsel engelli öğrenciler daha fazla zorlanmaktadırlar. Bunun nedenleri olarak, zihinsel engelli öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı, dikkat eksikliği, tekrarlama stratejilerinin yetersizliği ya da yokluğu, öğrenilen becerileri genelleme yetersizliği gibi nedenlere bağlı bellek problemleri gösterilebilir (Eripek, 2005). Hikâye haritası yöntemi, öğrencinin metni okurken dikkat etmesi gereken unsurları görsel olarak sunması, tekrara yer vermesi ve öğrencilerin metinle ilgili soruları daha kolay yanıtlamasına olanak vermesi açısından önemli bir yöntemdir.

Hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan zihninde hikâye elemanlarıyla ilgili bir hikâye yapısı oluşturmak ve metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapılarının gelişmesini sağlamaktır.

Okuduğunu anlama öğretiminde hikâye haritası yönteminin kullanıldığı pek çok çalışma yapılmıştır (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Davis ve McPherson, 1989; Dimino, 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Akça, 2002; Boulineau ve arkadaşları, 2004, Bozkurt, 2005).

Akça (2002), hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, yöntemin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Idol (1987) tarafından, başarı düzeyi düşük 3. ve 4. sınıflardaki iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciyle hikâye elemanlarını öğretmek için kullanılan basit bir hikâye haritasının etkilerini bulmak için bir araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak, hikâye elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların cevaplanmasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin öğretim boyunca devam ettiği gözlenmiştir.

Idol ve Croll (1987) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğrenme güçlüğü olan 5 ortaokul öğrencisinin, hikâyeyi anlama becerileri üzerine hikâye haritası yönteminin etkilerini ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Sonuçta, 5 öğrencinin dördünde hikâye haritası yönteminin olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Davis ve McPherson (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken 5 öğrenciden okudukları hikâyelerle ilgili haritayı doldurmaları istenmiştir. Bu şekilde devam eden çalışma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiş ve harita verilmesi kesildikten sonra bile okuduklarını anlama becerilerindeki bu artışın devam ettirdikleri belirlenmiştir (Akt., Akça, 2002).

Boulineau ve diğerleri (2004) öğrenme güçlüğü çeken 3. ve 4. sınıf düzeyindeki 6 öğrenciyle yaptıkları çalışmada hikâye grameri öğelerini öğretmek amacıyla öğrencilerden okudukları hikâyelerle ilgili haritayı doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin hikâye grameri elementlerini fark etme ve anlama düzeylerinde artış görülmüş ve çalışma sonrasında da bu artışın devam ettiği gözlenmiştir.

Bozkurt (2005), yaptığı araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. 8. sınıf öğrencilerinden 34 denekle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre, okuduğunu anlama düzeyinde daha etkili olduğunu saptamıştır.

Ülkemizde hikâye haritası yönteminin engelli olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların yapılmasına (Akça, 2005; Bozkurt, 2005) karşın, engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin sınındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada hikâye haritası yönteminin, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2-Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu genel amacı değerlendirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine bir etkisi var mıdır?
 - a) Hikâye haritası yönteminin birinci öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyine bir etkisi var mıdır?
 - b) Hikâye haritası yönteminin ikinci öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyine bir etkisi var mıdır?
 - c) Hikâye haritası yönteminin üçüncü öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyine bir etkisi var mıdır?
2. Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okudukları hikâyedeki hikâye elemanlarından; olayın **nerede** geçtiğini, olayın **ne zaman** meydana geldiğini, **ana karakteri, problemi, çözümü, sonucu, tepkiyi ve temayı** doğru olarak anlamalarına bir etkisi var mıdır?
 - a) Hikâye haritası yönteminin birinci öğrencinin okuduğu hikâyedeki hikâye elemanlarından; olayın **nerede** geçtiğini, olayın **ne zaman** meydana geldiğini, **ana karakteri, problemi, çözümü, sonucu, tepkiyi ve temayı** doğru olarak anlamasına bir etkisi var mıdır?
 - b) Hikâye haritası yönteminin ikinci öğrencinin okuduğu hikâyedeki hikâye elemanlarından; olayın **nerede** geçtiğini, olayın **ne zaman** meydana geldiğini, **ana karakteri, problemi, çözümü, sonucu, tepkiyi ve temayı** doğru olarak anlamasına bir etkisi var mıdır?
 - c) Hikâye haritası yönteminin üçüncü öğrencinin okuduğu hikâyedeki hikâye elemanlarından; olayın **nerede** geçtiğini, olayın **ne zaman** meydana geldiğini, **ana karakteri, problemi, çözümü,**

sonucu, tepkiyi ve temayı doğru olarak anlamasına bir etkisi var mıdır?

1.3-Önem

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde okuma yazma becerilerini kazanmada gecikme durumu görülmektedir. Bu öğrencilerde okuma yetersizliği daha çok okuduklarını anlama boyutundadır. Bu öğrencilerin eğitimlerinde yeterli güdülenme sağlanarak, okuma becerilerinin öğretime ağırlık verilerek ve uygun öğretim yöntemleri kullanılarak başarılı olabilecekleri görülmektedir (MEB, 2001).

Türkiye’de gerek zihinsel engelli çocuklar gerekse normal çocuklar için gerçekleştirilen okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması çalışmalarında çoğunlukla hikâye edici türdeki metinler kullanılmaktadır. Bunun temel nedeni, öğrencilerin bu türdeki metinlere daha fazla ilgi göstermeleridir.

“Anadili dersinin çok yönlü ve girişik nitelikli oluşu, bilgiden çok beceri ve alışkanlık geliştirmeyi amaçlaması; Türkçe öğretiminde öğrencilere istenilen öğrenme yaşantılarının kazandırılabilmesi etkili eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesi işini daha da önemli kılmaktadır. Türkçe derslerinde, öğretim programlarında amaçlanan davranışların her bir öğrenciye kazandırılması, uygulana gelen geleneksel öğretim yöntemlerinde yenilikler ve değişiklikler yapmayı ya da yeni öğretme-öğrenme modellerini kullanmayı gerektirmektedir” (Sever, 2000:273).

Zihinsel engelli çocuklar genellikle akademik alanlarda başarısızlık göstermektedirler. Hafif derecede zihinsel engelli olan öğrencilerin birçoğunun okuma düzeyleri zeka bölümlerinden ve zeka yaşlarından beklenilenin altındadır (Eripek, 2005). Doğru ve anlaşılır okumakta ve okuduğunu anlamakta güçlük yaşayan zihinsel engelli öğrenciler için okuduğunu anlama becerisi öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Eripek (1989), özel eğitim sınıfındaki zihinsel engelli öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, zihinsel engelli öğrencilerin büyük bir kısmının okuduğunu anlama becerilerinde yardıma ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Türkiye’de zihinsel engelli çocukların bulundukları eğitim ortamlarında okuduğunu anlama öğretiminde geleneksel yöntem kullanılmaktadır. Geleneksel yöntemle yapılan uygulamalar, metinlerin okutulup, anlama sorularının cevaplandırılmasını ve okunan metnin anlatılmasını içermektedir. Öğrencilerin sorulara cevap verebilmesi için öğretim uygulanmamaktadır. Ancak, sorulara öğrencilerden hiçbiri cevap veremediğinde, öğretmen doğru cevabı vererek model olmaktadır (Şengül ve Yalçın, 2004). Bu nedenle geleneksel yöntemin kullanıldığı okuduğunu anlama çalışmalarında zihinsel engelli öğrenciler çeşitli güçlükler yaşamakta ve başarılı olamamaktadırlar.

Hikâye haritası yönteminin kullanıldığı okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin, metin içerisindeki önemli ve önemsiz bilgileri daha kolay ayırt edebilmesi, hikâyeyi özetleyebilmesi, hikâye elemanlarını kavrayabilmesi sağlanmaktadır. Böylece öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları beklenmektedir.

Bu çalışmanın zihinsel engelli öğrencilerle okuduğunu anlama çalışmaları yürüten öğretmenlere yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünüldüğünden, araştırma önemli görülmektedir.

1.4-Sayıtlılar

1. Öğrencilere okuduğunu anlama öğretimi yapılabilmesi için öğrencilerin;
 - a) Hecelemeden sesli olarak okuma, b) 150 (+ / - 10) kelimelik tek olaylı hikâyelerdeki kelimelerin % 95’ini doğru olarak okuma ön koşul davranışlarını yerine getirmeleri yeterli sayılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve bulundukları sınıf düzeyinin okuduğu hikâyeyi anlamayla ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin okudukları hikâyelerin eşit güçlük düzeyine sahip olup olmadıkları iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından

değerlendirilmiştir. Hikâyelerin eşit güçlük düzeyine sahip oldukları varsayılmıştır.

3. Okuduğunu anlama ölçü aracındaki soruların güçlük düzeylerinin birbiriyle eşdeğer olduğu varsayılmıştır.

1.5-Sınırlılıklar

1. Cumhuriyet İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfları'nda bulunan ön koşul davranışları yerine getiren 1 kız, 2 erkek toplam 3 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği düşünülen yöntemlerden sadece hikâye haritası yöntemiyle sınırlıdır.

1.6-Tanımlar

Hikâye Haritası : Hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için, temel elemanların şemalarla verildiği bir şema-yapı tekniğidir (Sorrell, 1990).

Hikâye Yapısı : Bir öyküde bulunan unsurları ve bu unsurların birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu açıklayan kurallar bütünüdür (Stein ve Glenn, 1979; Whaley, 1981; Sadow, 1982; Marshall, 1983; Lehr, 1987).

Başlatıcı Olay : Öyküdeki olayı başlatan ve öyküde bulunan kişi veya kişilerin duygusal, bilişsel veya eylem şeklinde tepkilerine yol açan öykü unsuru (Stein ve Glenn, 1979).

İçsel Cevap : Öyküde bulunan kişi veya kişilerde başlatıcı olayla birlikte meydana gelen duygusal, bilişsel veya eylem şeklindeki tepkileri belirten öykü unsuru (Stein ve Glenn, 1979).

Girişim : Öyküdeki kişi veya kişilerin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylemleri belirten öykü unsuru (Özmen, 1999).

Girişimin Sonucu : Öyküdeki kişi veya kişilerin bulunduğu girişimin sonunda hedefine ulaşıp ulaşmadığını belirten öykü unsuru (Stein ve Glenn, 1979).

Tepki : Öyküdeki olayda kişi veya kişilerin duygusal veya bilişsel açıdan nasıl etkilendiğini belirten öykü unsuru (Stein ve Glenn, 1979).

Hikâye Okuma Anlama : Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini, hikâyedeki ana karakterin kim olduğunu, hikâyedeki problemin ne olduğunu, hikâyedeki kişilerin problemi nasıl çözdüklerini, hikâyenin sonunda ne olduğunu, hikâyenin sonunda kahramanın kendini nasıl hissettiğini ve hikâyenin ne öğretmek istediğiyle ilgili sorulan soruları cevaplamadır.

Tek Olaylı Öykü : Öyküdeki olayın geçtiği yer, zaman ve kahraman tanıtımının yer aldığı dekor, başlatıcı olay ve bu olay karşısında gösterilen içsel cevabın yer aldığı giriş, öyküdeki kişi veya kişilerin girişiminin yer aldığı gelişme, girişimin sonucu ve bu sonuçla ilgili kişilerin tepkisinin yer aldığı sonuç bölümünden oluşan kurgusal metin türü (Özmen, 1998).

BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI

Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu bölümde; zihinsel engelli çocukların sınıflandırılması ve zihinsel engelli çocuklar için bulunan eğitim ortamları, okuma, hikâye kavramı, hikâye haritası yöntemi, okuduğunu anlamayla ilgili araştırmalar ve okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde hikâye haritası yönteminin kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1-Zihinsel Engelli Çocukların Sınıflandırılması

Zihinsel engelli çocuklar, birbirlerinden farklı özelliklere sahip olmaları nedeniyle sınıflandırılmaktadırlar. Sınıflandırma, bu çocuklara özgü farklılıkların belirlenmesi ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri açısından önemlidir. Zihinsel engelli çocuklar genellikle ağırlık derecelerine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde sınıflandırılmaktadır (Eripek, 2003:159).

18 Aralık 2004 tarih 25674 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikle zihinsel yetersizlik terimi altında, zihinsel engelli bireyler şöyle sınıflandırılmıştır:

a) Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin eğitim dönemi içinde, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ve özel düzenlemelere ihtiyacı olması durumu,

b) Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında yoğun özel eğitim ihtiyacı olması durumunu,

c) Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmet ihtiyacı olması durumunu,

d) Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerilere sahip olmamasından dolayı yaşamı boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı olması durumunu (MEB, 2004).

Yapılan bir diğer sınıflandırma da eğitsel sınıflandırmadır. Buna göre zihinsel engelli bireyler, eğitilebilir zihinsel engelli, öğretilebilir zihinsel engelli ve klinik bakıma ihtiyacı olan çocuklar şeklinde gruplandırılmaktadır. Klinik bakıma ihtiyacı olan çocuklar çok ağır derecede gerilik gösteren çocuklardır. Ülkemizde klinik bakıma ihtiyacı olan çocuklar için eğitim ortamı bulunmamaktadır (Özmen, 1998:16).

2.1.1-Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İçin Bulunan Eğitim Ortamları

Eğitilebilir zihinsel engelliler, zihinsel engelliler içinde normale en yakın olan gruptur. Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların pek çoğunun farkına, okula başlayana, hatta ileri sınıflara kadar varılmaz.

Bu gruptaki çocukların birçoğu sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri ile normal sınıflarda eğitim görmektedir (Eripek, 2003:159).

Ülkemizde eğitilebilir zihinsel engelli çocukların eğitim alması için özel eğitim sınıfları, eğitilebilir çocuklar ilköğretim okulları ve iş okulları bulunmaktadır.

2.1.1.1-Özel Eğitim Sınıfları

Özel eğitim sınıfları normal ilköğretim okullarında açılmakta olan sınıflardır. Özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından öğretim uygulandığından bu sınıflar, birleştirilmiş sınıf özelliği taşırlar (MEB, 1990).

“Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.” (MEB, 2000; md.70/b).

Özel eğitim sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı (MEB, 2001) uygulanmaktadır. Bu programda, Türkçe, Matematik, Toplumsal Uyum Becerileri, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım Eğitimi dersleri yer almaktadır (MEB, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmak üzere, 1-5. sınıf ilköğretim programlarını yeniden düzenlemiş ve MEB’nin Ağustos 2005 tarih 2575 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan 193, 194, 195, 196, 197 sayılı kurul kararları ile uygulamaya konulmuştur. Eğitim Öğretim Kurumları arasında program birliğini sağlamak amacıyla da Özel Eğitim Okul ve kurumlarının haftalık ders dağılım çizelgesi de yeniden düzenlenmiştir. Yeni haftalık ders dağılım çizelgesinde Görsel Sanatlar, Fen ve Teknoloji, Teknoloji ve Tasarım dersleri yer almaktadır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 24.08.2005 tarihli 311 sayılı kararı ile Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar için yeni eğitim programı hazırlanıncaya kadar mevcut olan “Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı”nın uygulanmasına,

“Görsel Sanatlar” dersinde, “Resim-iş” dersi programı, “Fen ve Teknoloji” dersinde, “Fen Bilgisi” dersi programı ve “Teknoloji ve Tasarım” dersinde, “İş Eğitimi” dersi programının uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 1

Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar İlköğretim Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi (MEB, 2005).

DERSLER	YILLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Türkçe	11	11	11	8	7	6	5	5
Matematik	3	3	3	3	3	3	3	3
Hayat Bilgisi	4	4	4					
Fen ve Teknoloji				2	2	2	2	2
Sosyal Bilgiler				2	2	2	2	2
T:C: İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								2
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi				2	2	2	2	2
Görsel Sanatlar	2	2	2	2	2	2	2	2
Müzik	2	2	2	2	2	2	2	2
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2	2	2
Teknoloji ve Tasarım					2	2	3	3
Trafik ve İlk Yardım						1	1	1
Rehberlik/Sosyal Etkinlikler	2	2	2					
Toplumsal Uyum Becerileri	4	4	4	4	4	4	4	2
Seçmeli Dersler				3	2	2	2	2
Toplam	30	30	30	30	30	30	30	30

Programda Rehberlik/Sosyal Etkinlikler için ayrılan ders saati, dönüşümlü bir şekilde bir hafta Rehberlik, diğer hafta Sosyal Etkinlikler için kullanılır. Sosyal Etkinlik Çalışmaları kapsamında, “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği”nde belirtilen esaslar dikkate alınarak, tamamlanması zorunlu belirli sayıdaki etkinlikler yapılır. Seçmeli dersler, okul yönetimince öğretim yılı başında okul ve çevrenin koşulları, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile velilerin de görüşleri dikkate alınarak “Özel Eğitim Okulları Seçmeli Dersler Listesi” nden belirlenir. Seçmeli dersler notla değerlendirilmez. Ancak öğrencinin hangi seçmeli dersi aldığı karne ve diğer resmî kayıtlarda belirtilir (MEB, 2005).

2.1.1.2-Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Okulları

Bu okullara devam eden zihinsel engelli çocuklara ilköğretim düzeyinde eğitim verilmektedir. Eğitilebilir çocuklar ilköğretim okullarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı (MEB, 2001) uygulanmaktadır.

2.1.1.3-İş Okulları

İş okulları, ilköğretimlerini tamamlayan, 21 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler veya ilköğretimlerini tamamlayıp genel ve meslekî orta öğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, iş hayatıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü olarak açılan okullardır. Eğitime ara vermeyenlerde yaş kaydı aranmamaktadır (MEB, 2004).

Bu okullarda sınıf mevcudu en fazla 10 kişidir. Okulun programı birinci yılı hazırlık olmak üzere dört yıldır. İş okullarında sınıf öğretmenliği esastır. Dersler, sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur (MEB, 2004).

2.1.2-Öğretilebilir Zihinsel Engelliler İçin Bulunan Eğitim Ortamları

Bu gruba giren çocukların çok büyük bir çoğunluğunun farkına doğumda ya da hemen sonrasında varılır. Çoğu kez kişisel gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalırlar, hareketleri sınırlıdır ya da bağımsız olarak harekette bulunamazlar (Eripek, 2003:160). Eğitilebilir zihinsel engellilere göre, fiziksel yetersizlikleri ve davranış problemleri daha yaygındır.

Öğretilebilir zihinsel engelli çocukların öğretim programlarında, Toplumsal Uyum Becerileri, Hayat Bilgisi, Dil ve Konuşma Gelişimi, Okuma-Yazma,

Matematik, Beden Eğitimi, Resim-İş, Müzik, Beslenme Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım dersleri yer almaktadır (MEB, 2002). Akademik çalışmalar genellikle işlevsel okuma becerilerinin ve temel sayı kavramlarının öğretimi ile sınırlıdır. Birçok öğretilebilir zihinsel engelli çocuk akademik becerileri öğrenmekte güçlük yaşar. Bu çocuklarla daha çok özbakım becerileri (tuvalet, giyinme, yeme ve içme gibi), günlük yaşam becerileri, fonksiyonel akademik beceriler, sosyal beceriler, işe hazırlık / iş becerileri çalışılır.

Ülkemizde öğretilebilir zihinsel engelli çocukların eğitim alması için özel eğitim sınıfları, eğitim ve uygulama okulları, iş eğitim merkezleri bulunmaktadır.

2.1.2.1-Özel Eğitim Sınıfları

Öğretilebilir zihinsel engelli öğrenciler için açılan özel eğitim sınıfları normal ilköğretim okulları bünyesinde bulunmaktadır. Bu sınıflara öğrencilerin yerleştirilmesi kararını Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu alır. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bünyesindeki eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından verilen yerleştirme kararı sonucunu, öğretim etkinliklerini izler (MEB, 2000).

2.1.2.2-Eğitim ve Uygulama Okulları

Bu okullar, genel eğitim programlarından yararlanamayan, okul öncesi ve zorunlu ilköğretim çağındaki, ağır düzeyde zihinsel engelli çocuklar için açılan okullardır. Bu okullarda, öğrencilerin, öz bakım ve temel yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla gelişimsel eğitim programları uygulanır (MEB, 2000).

Bu okullarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı (MEB, 2002) uygulanmaktadır. Sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim sınıflarında en fazla altı, diğer sınıflarda ise en fazla sekiz öğrenciden oluşur. Okul öncesi eğitimi sınıfından altıncı sınıfa kadar sınıflarda iki özel eğitim

öğretmeni, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise, bir özel eğitim öğretmeni ile bir usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilir. İş eğitimi atölye öğretmenlerince okutulur (MEB, 2000).

2.1.2.3-İş Eğitim Merkezleri

İş eğitim merkezleri, eğitim uygulama okullarını bitiren veya zorunlu eğitim çağı dışında kalan zihinsel engelliler ve/veya genel eğitim programlarından yararlanamayan özel eğitim gerektiren bireyler için açılan kurumlardır. Bu merkezler, buraya gelen bireylerin, temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, onları işe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2000).

Bir kurs programının açılabilmesi için kursiyer sayısının en az beş olması gerekir. Açılan sınıflarda en fazla 10 kursiyer bulunur. İş eğitim merkezlerinde sınıf öğretmenliği esastır. Sınıflarda bir özel eğitim öğretmeni ile bir atölye öğretmeni/usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilir (MEB, 2000).

Tüm bu sınıf, okul ve merkezlerinin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılmış özel özel eğitim kurumları bulunmaktadır. Bunun yanında Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü bünyesinde rehabilitasyon merkezleri ve genel müdürlüğe bağlı özel özel eğitim kurumlarıyla, üniversitelerin bünyesinde açılmış okul ya da merkezler de vardır (Eripek, 2003).

Zihinsel engelliler için hazırlanan eğitim programları, çocukların kendilerini anlamak, olumlu insan ilişkileri kurmak, sosyal, teknolojik ve fizikî çevreye uyum sağlamak, bağımsız yaşayabilmek becerisini geliştirmek amacıyla düzenlenmiş bilgi ve becerilerden oluşmaktadır. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik eğitim programlarında akademik becerilerin kazandırılmasına daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Bu beceriler içinde yer alan okuma becerilerinde eğitilebilir zihinsel

engelli öğrencilerin yetersiz oldukları bilinmektedir. Bu öğrencilerde okuma yetersizliği daha çok okuduklarını anlama boyutundadır. Bu öğrencilerin eğitimlerinde yeterli güdülenme sağlanarak, okuma becerilerinin öğretilmesine ağırlık verilerek ve uygun öğretim yöntemleri kullanılarak başarılı olabilecekleri görülmektedir (MEB, 2001).

2.2-OKUMA

Bilgi dağarcığımızı geliştirmenin en önemli yollarından biri okumadır. Doyle (1983), okuma gerektiren etkinliklerin, okul gününün % 83'ünü oluşturduğunu belirtmiştir. Okuma yalnızca ilköğretim döneminde değil, daha sonraki okul yıllarında da önemlidir. Günümüzde, kişilerin mesleki gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma önemlidir. Okuması iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha çabuk ulaşır, böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir (Şenel, 2004). Okuma bugüne kadar çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Birçok eğitimci ve bilim adamının yaptığı farklı farklı “okuma” tanımlarına bakıldığında, bütün tanımların özde birbirinin hemen hemen aynısı olduğu görülür.

Sever (2000:11) okumayı; “Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” şeklinde tanımlamıştır.

Tazebay (1997)’a göre ise okuma; “Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır.”

Akçamete (1990)’ye göre, okuma olayında birçok duyuların yanı sıra, göz önemli rol oynamaktadır. Daha çabuk, daha iyi okumak için, gözlerimizi ve aklımızı birlikte çalışmaya alıştırmamız gerekmektedir. Okuma, görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışmayla ilişkilidir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Görmesi zayıflamış, ancak anlama ve belleği gelişmiş yetişkin, okumada güçlük çekmektedir. Gözleri iyi gören, ancak anlama ve belleme yeteneğini

geliştirememiş çocuk veya genç de okumada sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle, okuma için her üç yeteneğin de birlikte çalışması gerekmektedir (Güneş, 1997:53).

Tüm bu tanımlar, okumanın hem fizyolojik hem de psikolojik bir yönü olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Etkili bir, duyu organları-zihin bağlantısı olmadan okuma eylemi gerçekleşemez. Bundan dolayı daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir. Okumada hızın önemi de büyüktür (Dökmen, 1989:19). Dökmen 1990 yılında yaptığı araştırmada okuma hızı ile metni anlama düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bulgulara göre hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara nazaran daha iyi anlamaktadır.

Etkili ve hızlı okuma, okuyucuyu daha hızlı düşünmeye ve ardışık düşünceleri toplamaya zorlamaktadır. Yavaş okumaya alışmış bir okuyucunun beyni bir imaj karmaşası içinden anlamlı imajlar seçerek bir anlam çıkarmaya çalışır ki, bu da okuyucunun anlama oranını düşürür, aynı zamanda ilgi ve konsantrasyon bozulmasına neden olur. Çünkü beyne yavaş mesaj gönderildiğinde, beyin boş kalacağından, diğer duyu organlarından gelen mesajları değerlendirmek üzere araya sokar (Akçamete, 1999, Akt., Bozkurt, 2002).

2.2.1-Okumanın Fizyolojik Yönü

Okuma eylemi sırasında, okuduğumuz yazıyı gözümüzle görürüz. Okurken, göz, okunan yazıdaki harfleri ve sözcükleri tek tek görmez. Sıçrama ya da duraklamalarla sözcükleri veya sözcük kümelerini bir bütün olarak görür.

Okumanın fizyolojisini Hildreth (1960) şöyle açıklamaktadır:

Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okumaya alışkın olan bir kişinin gözleri her satırda, soldan sağa doğru, atlamalar yapar. Satır bittikten sonra alt satırın herhangi bir yerinde odaklaşır. Okuma sırasında retinada oluşan imge optik sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Bu imgeler görme merkezinde anlamlı hale getirilerek anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleşir. Okuma sırasında gözler atlama ve duraklamalar yapar. Gözlerdeki bu alışkanlıklar arttıkça okuma becerisi de artar.

Gözün çalışması tıpkı bir kamera gibidir. Gözün çalışmasındaki bu fotografik durumu ilk belirleyen 1898 yılında Alman Psikolog Raymond Dodge'dir. Daha sonra Buswel bu görüşü test etmiş ve destekleyici bulgular elde etmiştir.

Göz yazıya baktığı zaman belli bir genişlikte yazıyı görür. Buna algılama genişliği denilebilir. İki odak arasındaki genişlik iyi okuyan için 13-14 harf aralığı iken kötü okuyucu için bu 6 harf aralığına kadar düşmektedir. Ayrıca gözün bir de görme alanı vardır. Görme alanı; göz belli bir odağın dışında da görme eylemine girer, bu alana görme alanı denilmektedir. Bu alanın odağında görüntüler nettir. Odaktan uzaklaştıkça netlik yitmektedir. Görme alanının genişliği, odak noktası her birey için farklıdır.

Bunlardan başka bir de görme açısı vardır. Görme açısı; göz bir objeye baktığı zaman, görüş mutlaka bir açı içinde gerçekleşir. Bu açı yatay olarak 165, dikey olarak ise 60'dır." (Akt., Tazebay, 1995:6).

Türkyılmaz (1972:24-25) ise okumanın fizyolojik oluşumunu şöyle açıklamıştır: "Göz bir satırda üç-dört kez durup sözcükleri tanır. Satır bitince satırın tam başında değil, içeride bir noktaya döner. Göz satır üzerinde her duruşta, iyi bir okuyucuda, 15-20 harflik bir genişliği kavrar. Buna görüş genişliği denir. Gözün sıçramalardan sonraki duraklamalarında okunan yer anlama çevrilir. Böylece göz, bir satırda üç-dört kez sıçrar ve duraklar. Okuma gerçekleşirken göz her satırda belli bir genişliği kavrar. Buna görüş genişliği denilmektedir. İlkokuma-yazma öğretiminin çözümleme yöntemiyle yapılmasının nedeni de budur. Harfle öğretimde göz sadece bir harfi görmeye alıştırılır. Bu durum, gözün yapısına uygun olmadığı gibi, okumanın fizyolojisine de aykırıdır" (Akt., Koçyiğit, 2003).

Ayrıca, işitme, dokunma organları, iç salgı bezleri de okumayı etkilemektedir. Ağızın seslendirdiğini işitmek, sözcüklerin seslerini hecelerin arasındaki söyleniş farklarını, belirgin olarak ayırabilmek, vurguları doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır (Tazebay, 1995:8).

Okumanın fizyolojisindeki temel kurallar herkes için aynıdır. Fakat kişiler arasında, görme genişliği ve algılama genişliği, görme açısı, gözün okuduğu her satırda sıçraması ve bir alt satıra inerken belli bir noktada durmasında bireysel farklılıklar bulunmaktadır.

2.2.2-Okumanın Psikolojik Yönü

Okumada iyi bir düzeye ulaşmakta fizyolojik yapının yanında psikolojik yanının da çok büyük önemi vardır. Okuyucunun zihninin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Okunanların anlamlandırılabilmesi için bu son derece önemlidir.

Öğrencilerin mutlaka duygusal olgunluğa kavuşturulması gerekir. İçer dönük, sessiz, sıkılgan, çekimser öğrenciler sesli okumada güçlük çıkarabilirler. Bu öğrencilerin üzerinde durulması gerekir (Tazebay, 1995).

Hildreth (1960), okumanın psikolojisiyle ilgili şu görüşleri ileri sürmüştür:

Okuma otomobil kullanma gibi karmaşık bir eylemdir. Ancak beyindeki okuma merkezi okuma sistemi içinde yerini alır ve bu işi otomatikleştirir. Okuma eyleminde vardamalar bir takım ipuçlarıyla oluşur. Bunlar: Noktalama işaretleri, okunan sözcükler ve okuyan kişinin daha önceki bilgileri, deneyimleri ve birikimleridir. Okuma bilmece çözme gibi bir süreçtir. Hiçbir zaman okuyucu, okuduğu bir sözcükten sonra ne geleceğini bilemez, bundan ötürü okuma vardama ve açıklama süreçlerini de içerir. Okumada bazı yargılara da varılır. Okudukça bu yargılar test edilir. Bir başka deyişle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar: 1.Fikir ve anlamların önemi vardandır. 2.Sözcük ve tümceler arasındaki bağlantılar kurulur. 3.Geçici yargılara varılır. 4.Yargılar test edilip son yargıya ulaşılır.” (Akt., Tazebay, 1995:9).

Okumanın psikolojisinde kuşkusuz ilkokuma-yazmanın etkisi çok büyüktür. Binbaşoğlu (1981:27), bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle belirtmiştir; “İlkokuma-yazma öğretiminde, anadil eğitimi, temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tutar. Anadili eğitimindeki aksaklık ilerde kolay

kolay düzeltilemez. Bu durum ileri eğitimde okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortaya çıkarabilir.”

2.2.3-Okumanın Çevresel Yönü

İnsanların içinde bulundukları çevre de okuma için önemlidir. Kişinin içinde bulunduğu çevrenin kültür düzeyi, çevresinde bulunan insanlar, onlarla etkileşimi okuma eğitiminin gelişmesinde önem kazanır. Okuma eğitiminin gelişmesinde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin okumuş olup olmamaları, kültür düzeyleri, okuma eylemini sürdürmeleri çocuğu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Çevresel etkenler çocuğun iyi ya da kötü bir okuma alışkanlığına sahip olmasına neden olabileceği gibi, çevresel etkenlere bağlı olarak okuma hatalarının ortaya çıktığı da bilinmektedir (Tazebay, 1995).

2.2.4-Okuma Hataları

Sesli ve sessiz okuma esnasında, bir takım hatalar yapılmaktadır. Bu hatalar; sözcüğü yanlış okuma, yeni sözcük ekleme, sözcük atlama, sözcük yineleme, sözcüğü birkaç kez deneyip yine de okuyamama şeklinde sıralanabilir.

Tansley (1972)'in okuma hataları konusundaki bulguları şunlardır:

Okuma hataları bazen birbirleriyle ilişkili bazen de ilişkisizdir. Okuma hatalarının nedenleri kalıtsal olabilir, duygusal olabilir, fizyolojik olabilir, psikolojik olabilir, çevresel olabilir. Bu nedenleri bulmak ve ortadan kaldırmak çok kolay değildir. Hatta okuma hatasıyla ilgili olarak o bireyin kendine özgü, özgün bir nedeni varsa bunu ortadan kaldırmak çok daha zordur. Eğer anne-baba aşırı hırslı ve çocuğun bir an önce okumasını istiyorsa bu durumda okuma hatalarının nedenleri arasında sayılabilir. Aynı gerekçe öğretmenler için de söz konusudur.” (Akt., Tazebay, 1995:11-12)

2.2.5-Okuma Çeşitleri

Okuma yoğun okuma ve yaygın okuma şeklinde gruplanabileceği gibi sesli okuma ve sessiz okuma şeklinde de çeşitlendirilebilir (Demirel, 2000:64).

Aşağıda sesli okuma ve sessiz okuma açıklanmaktadır.

2.2.5.1-Sesli Okuma

Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar ve diğerleri, 1998).

Eripek (1989)'e göre sesli okuma; “Bir okuma parçasının dinleyenlerin duyabileceği, zevkle dinleyebilecekleri yükseklikte bir sesle okunmasıdır.”

Sesli okuma özellikle ilköğretimin ilk üç yılında çok önemlidir. Bu yıllarda, okumadan önce anlamayı sağlamak esastır. Öğrencilere anlama yeteneğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmenin etkili ve başarılı bir sesli okuma becerisine sahip olması, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracaktır. Öğretmen sesli okuma sırasında öğrencilere model olmaktadır.

Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek biçimde seslendirilmesidir (Demirel, 2000:64).

2.2.5.2-Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır (Demirel, 2000:66).

Sessiz okuma becerisi sesli okumadan sonra kazanılır. Sessiz okumada da sesli okumada olduğu gibi göz, yazıyı tanımak için soldan sağa atlamalar yapar, fakat

sessiz okumada yalnız algı genişliği vardır. Göz-ses genişliği yoktur. Gözün geri hareketleri sessiz okumada daha azdır. Çünkü yanlış söyleme dolayısıyla geri dönüşler yoktur. Bunun için de sessiz okuma daha hızlıdır (Tazebay, 1995:16).

Sessiz okumada, okuma hızlı olmakta ve anlama düzeyi de yükselmektedir. Okuma sürecinde bölünmeler olmadığından hızlı bellek gelişmekte ve bilgi kaydı kolaylaşmaktadır (Güneş, 1997:57).

2.2.6-Okuduğunu Anlama

“Okulda Öğrenme Kuramı”na göre (Bloom, 1979), genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının, dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğu belirtilmektedir. Okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediği bilinmektedir. Okulda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedeni olarak görülmektedir (Doğan, 2002).

Okuduğunu anlama, bireyin sadece yazılı sembolleri seslendirmesiyle değil, doğru olarak çözümlediği sembollere anlam yüklemesiyle gerçekleşir (Özmen, 2001).

Özsoy (1986)’a göre; okumanın asıl amacı okunan metinden anlam çıkarmadır. Metinden doğru anlam çıkarabilmek için doğru okumak gerekir.

Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi için anlama düzeyinin de geliştirilmesi gerekir (Güneş, 2000:159).

Okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Bloom’un da ilgili olduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden alınan orta öğretimdeki öğrenciler üzerinde, kendi anadillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında

olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı arasında ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Demirel, 1992, Akt., Akça, 2002:8). Bundan dolayı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çok etkili olan okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye önem verilmelidir.

Okuduğunu anlama becerisinde yetersizliği olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmeleri, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmeleri ve sonuç olarak da başarılı olabilmeleri beklenemez. Çünkü bilgi kazanmada okuma çok önemli bir yere sahiptir ve öğrencinin başarılı olmasında belirleyici bir etkidir. Bundan dolayı pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Küçük, 2002).

Calfee ve Drum okuduğunu anlama gücünün üç bileşenden oluştuğunu belirtmektedir:

- 1.Okuma materyali (metin)
- 2.Okuyucu
- 3.Metnin okuyucu tarafından yorumlanması (Demirel, 1992:328, Akt., Koçyiğit, 2003:30).

Demirel (1992) Sanford'un anlamalarının öğelerinden okuyucu ile ilgili düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

1.Duyusal ve bilişsel beceriler: Okuyucunun okuduğu bir metni anlayabilmesi için görme ve işitme duyularının yanı sıra hatırlama, sınıflandırma, ayırma, benzetim ve çıkarım yapma gibi zihinsel yeteneklere de sahip olması gerekmektedir.

2.Yazı şifresinin bilgisi: Alfabeyle birlikte, o dilin konuşma formu ile yazım kuralları hakkındaki bilgi, kavrama için gereklidir.

3.İletiyile ilgili önceki yaşantılar: Okuyucunun okuma eylemine beraberinde getirdiği yaşantılar örüntüsünün okuma materyalinin içeriği ile örtüşme derecesi anlamayı etkilemektedir.

4.Motivasyon, ilgi ve okuma amacı: Okuyucunun okuma materyaline olan ilgisi, güdülenmişliği ve tutumu onun kavrama düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Akt., Koçyiğit, 2003:30).

Öğretme-öğrenme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını artırmaktadır. Özellikle, ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama, başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir (Kuzu, 2004). Bu durumda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılan metinlerin yapısının ve seçiminin de büyük önemi vardır. Türkçe kitaplarında kullanılan metinlerin büyük kısmı hikâye edici ve bilgi verici metinler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Akyol, 1999:7). Bunların yanında bir de şiirler yer almaktadır.

Hikâye edici ve bilgi verici olarak ayrılan yazılı metinlerden bilgi verici metinlerde, hikâye edici metinlerin tersine öğrencilere bilgi vermek, onlara bazı konuları öğretmek amaçlanır. Bu tür metinler yapısal açıdan yüksek seviyeli metinler olarak adlandırılmaktadır (Wixon, Peters, 1987, akt., Akyol, 1999).

Bilgi verici metinler öğrencilerin en sık karşılaştıkları metin türleridir. Bu metinler hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi konu alanlarında yapılan öğretimin temelini oluştururlar. Okul dışında da bilgi verici metinlerle sıkça karşılaşırız. Makaleler, eleştiri yazıları, gazetelerde ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları, röportajlar gibi yazınsal türler, bilgi verici metin kategorisinde yer almaktadır (Özmen, 2001:22).

Özmen (2001:22), bilgi verici metinlerin beş temel yapıya göre yazıldıklarını belirtmektedir. Bunlar; kronolojik düzenlemesi olan metinler, neden-sonuç ilişkisi olan metinler, karşılaştırmalı metinler, problem çözme metinleri ve bilgileri betimleyen metinlerdir.

Hikâye edici metinlerin okura bilgi verme veya öğretme amacı yoktur. Bu tür metinler kendilerine özgü bir yapıya sahiptirler. Burada dil, bilgi iletme ya da öğretme amaçlı kullanılmaz. Hikâye edici türdeki metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolaydır. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler (Akyol, 1999). Ayrıca öğrenciler hikâye edici metinleri okumaktan ve dinlemekten zevk almakta ve öğrenmeye daha istekli olmaktadır. Okuma becerisini geliştirmede de hikâyelerin önemi büyüktür.

2.3-HİKÂYE KAVRAMI

Hikâye, yaşanmış ya da yaşanabilen olayları, olaylara karışan kişilerin ruhsal yapılarını, yer ve zaman belirterek anlatan yazılara denir (Sarica ve Gündüz, 1982:394, Akt., Güleriyüz, 2003).

Başka bir tanıma göre hikâye; belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez ancak birkaç sayfa tutan kısa yazılardır (Oğuzkan, 2001:98).

“Hikâye her yaşta insan için önemlidir. Ancak çocuk için vazgeçilmez bir olgudur. Bu gerçekten hareketle, çocuğun hikâye yoluyla eğitimini sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmak en kestirme yoldur. Batılı eğitimciler bunun önemini çok önceden keşfetmiş, eğitim programlarını bu gerçek ışığında düzenlemişlerdir” (Aytaş, 2001).

Hikâyenin ne olduğunu anlayabilmek için, önce yapısını oluşturan unsurları tanımak gereklidir.

2.3.1-Hikâye Yapısı

Okuyucunun, okuduğu metindeki bölümleri, bölümler arasındaki ilişkileri anlayabilmesi için metindeki bölümlerin ve bölümler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi gerekmektedir.

Batı toplumunda geçmişten günümüze kadar anlatılan masallar ve halk hikâyelerinin incelenmesi sonucunda araştırmacılar insan hafızasında öyküye ilişkin bir şema oluştuğunu varsayarak, bu şemaya uygun olarak öykü yapıları belirlemişlerdir (Stein ve Glenn, 1979; Gersten ve Dinimo, 1990, Akt., Özmen, 1998:24). Hikâye şeması, bireyin yaşantılar yoluyla hikâyelerin yapısı hakkında geliştirdiği içsel ve zihinsel izlenimidir (Özcan, 1999). Hikâye grameri olarak da adlandırılan hikâye yapısı, insan zihninde oluşan öykü şemasına göre bir öykünün temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi tanımlayıp açıklayan kurallardır (Stein ve Glenn, 1979; Whaley, 1981; Lehr, 1987, Akt., Özmen, 1999:24). Hikâye gramerinin bir başka tanımını da Özcan (1999) şöyle yapmıştır; hikâye grameri bir metindeki bölümleri ve bölümler arasındaki ilişkileri, bölümlerin birbirini nasıl takip ettiğini tanımlar.

Hikâye metinlerinin yapıları birçok unsur içermektedir. Bu unsurları belirlemek için yapılan çalışmalar sonucunda literatürde dört hikâye yapısı kabul edilmiştir. Bunlar; Rumelhart (1975), Mandler ve Johnson (1977), Stein ve Glenn (1979) ve Thorndyke (1977) tarafından hazırlanan hikâye yapılarıdır. Bu hikâye yapıları incelendiğinde, yapılarda bulunan unsurlar birbirleriyle çok az farklılık göstermektedir. Hikâye yapılarındaki ortak özellikler şu şekilde özetlenebilir;

- 1.Hikâyeler bir tema ve konudan oluşur.
- 2.Hikâyedeki konu, bir ya da bir dizi bölümden oluşur.
- 3.Tam olarak bir bölüm, ortam ve olaylar serisinden oluşur.
- 4.Ortam bölümü ise zaman, yer ve karakterlerden oluşur.
- 5.Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise;
 - a)Bir amacı ya da problemi ortaya koyan bir başlatıcı olay.

b)Problemi çözmek için yapılan girişimler.

c)Amaca ulaşılması ya da problemin çözümü (Marshall, 1983:616, Akt., Akça, 2002:12).

Okunan hikâyelerin daha iyi anlaşılması için öğrencilere, hikâyeyi meydana getiren bölümler öğretilmelidir ve her bölümde ne tür bilgiler olması gerektiği anlatılmalıdır. Bu araştırmada kullanılan hikâyeler Stein ve Glenn'in hikâye yapısına göre oluşturulmuştur.

2.3.1.1-Stein ve Glenn (1979)'in Hikâye Yapısı

Stein ve Glenn'in geliştirdiği hikâye yapısında hikâyeler iki ana bölümden oluşur; **ortam** ve **bölüm**. Ortam bölümünde hikâye kahramanı ve hikâyenin geçtiği sosyal ve fiziksel ortam tanımlanır. Ortam, bölümün gelişmesine yol açar. Bölüm ise başlatıcı olay, içsel tepki, girişim, sonuç ve tepki alt bölümlerinden oluşur (Özcan, 1999).

Stein ve Glenn'in hikâye yapısında **ortam (dekor)** bölümünde, hikâyenin nerede ve ne zaman geçtiği, karakterlerin ya da mekânların durumu veya alışkanlık haline getirdikleri etkinlikleri yer alır.

Stein ve Glenn'in hikâye yapısında tek bir bölüm içinde bir başlatıcı olayla başlayan ve bir çözüm ile sonuçlanan nedensel olaylar zinciri yer alır (Özmen, 1999). **Başlatıcı olay** altbölümünde hikâyedeki kahramanın içsel bir tepki verebileceği bir hareket – eylem (bir şey almak, bir yere gitmek gibi), içsel olay (açlık ya da hastalık gibi fizyolojik durumlarda meydana gelen değişiklikler) ya da fiziksel bir olay (genellikle bir canlı tarafından yapılmayan, fiziksel çevrede meydana gelen değişiklikler) vardır.

İçsel tepki, başlatıcı olaydan sonra karakterde meydana gelen ruhsal durumdur (Özmen, 1998:29). İçsel tepkiler duygusal tepkiler, bilişsel tepkiler veya hedefler şeklinde olabilir. Duygusal tepkiler genellikle, “üzüldü”, “sevindi” şeklinde

ifadeleri içerir. Bilişsel tepkiler “hatırladı”, “düşündü”, “öğrendi” şeklinde ifade edilir. Hedef ifadeleri, kahramanın arzularını, emellerini anlatır. İçsel tepki unsuru bu tür ifadelerden birini, ikisini ya da üçünü birden içerebilir. Birçok hikâye içsel tepki unsurunu içermeyebilir. Bu unsurun hikâyede bulunmaması karakterin duygularının, hedeflerinin ve düşüncelerinin meydana gelen başlatıcı olaydan ya da başlatıcı olayı izleyen davranıştan çıkarsanabileceğini gösteriyor olabilir (Özmen, 1998:30).

İçsel tepki girişime neden olur. **Girişim** amacı yerine getirmek için yapılan davranışlardır (Özcan, 1999).

Girişimden sonra gelen hikâye unsuru sonuçtur. **Sonuç** unsurundaki ifadeler, karakterin yaptığı girişim sonucunda hedefine ulaşip ulaşmadığını veya karakterin girişiminin sonucunda olayda meydana gelen değişikliği ifade eder (Özmen, 1998:30-31).

Stein ve Glenn’in hikâye yapısındaki son unsur tepkidir. **Tepki** unsuru, karakterin bir sonuca nasıl tepki verdiğini gösterebileceği gibi bir amaca ulaşmanın hikâyede yer alan ikinci bir karakteri de nasıl etkilediğini gösterebilir. Tepkiler duygular (üzülme, sevinme, utanma gibi), bilişsel tepkiler (düşünmek, öğrenmek, hatırlamak gibi) ve eylemler şeklinde ifade edilebilir. Tepki unsuru ile içsel tepki unsuru birbirine benzer fakat tepki unsuru içsel tepkide olduğu gibi yeni bir planın düşünülmesine yol açmaz (Özmen, 1998:31).

Araştırmada hazırlanan hikâyelerde tepki ifadeleri, bir sonuca ulaşmanın nasıl bir tepkiye yol açtığını gösteren ve hikâyedeki olayla ilgili kişilerin amaçlarını belirten ifadeler şeklindedir.

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen hikâyeler; dekor ve bir bölümden oluşmaktadır. Bölüm içinde giriş, gelişme ve sonuç alt bölümleri bulunmaktadır. **Dekor** bölümünde; hikâyedeki karakterlere, hikâyedeki olayın geçtiği yere, zamana, **giriş** bölümünde; karakteri etkileyen başlatıcı olaya ve başlatıcı olay karşısında hikâyedeki kişi veya kişilerin verdiği içsel cevaba, **gelişme** bölümünde; hikâyedeki

kişi veya kişilerin başlatıcı olayla ilgili yaptığı girişime, **sonuç** bölümünde ise; yapılan girişimin sonucuna ve hikâyedeki olayla ilgili kişi veya kişilerin tepkisine yer verilmiştir (zmen, 1998:32).

2.4-HİKÂYE HARİTASI

Hikâye haritası, hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Davis ve McPherson, 1989). Hikâye haritası yöntemiyle okuyucuya, bir hikâyenin birbiriyle ilişkili bölümleri ve unsurlarıyla ilgili ğretim sunulur. Bu ğretim, öğrencinin dikkatini, hikâyedeki ortak elemanlara çeken bir temel çerçevenin oluşturulmasını sağlar (Idol, 1987).

Bir başka tanımla hikâye haritası tekniği, hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için, bu elemanların şemalarla verildiği bir şema – yapı tekniğidir (Sorrel, 1990). Hikâye haritası, hikâye yapısı unsurlarının grafiksel sunumudur (Mathes ve arkadaşları, 1997).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu’nun 18.07.2005 gün ve 270 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflara ait Türkçe ders kitaplarında, hikâye edici (ykleyici) metinlerle ilgili anlama çalışmalarında hikâye haritalarına da yer verilmiştir.

Anlama yeteneği düşük ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar göz önünde bulundurulursa, hikâyede erevesi belirlenmiş sorular btnndense, okuduklarını üzerine yerleştirebilecekleri şekilde çizilmiş bir hikâye haritasını kullanmak yerinde olacaktır (Idol ve Croll, 1987).

Pearson (1982), Beck ve McKoewn (1981)’in, hikâye edici türdeki metinleri anlamayı kolaylaştırmak için hikâye yapısı elemanları kullanarak oluşturduğu hikâye haritası yöntemini geliştirerek şema haline getirmiştir (Idol ve Croll, 1987).

Şekil 1’de görüldüğü gibi, hikâye yapısını oluşturan elemanlar hikâye haritasında ayrı ayrı gösterilmektedir. Hikâye yapısı elemanlarının bir şema halinde görsel bir materyal olarak sunulması, çocukların hikâye elemanlarına ve anlama sorularına daha fazla odaklanmalarını sağlar.

Birçok araştırmacı çeşitli şekillerde hikâye haritası örnekleri sunmuşlardır. Pearson (1982) tarafından hazırlanan hikâye haritası örneği birçok araştırmada kullanılmıştır. Hazırlanan bu hikâye haritası; sahne, problem, amaç, hareket ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır (Şekil.1). Bir başka hikâye haritası örneği de ülkemizde Akyol (1999) tarafından hazırlanmıştır. Akyol (1999)’un hazırladığı hikâye haritası ise; sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki bölümlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada Boulineau, Fore III ve Burke’ye (2004) ait hikâye haritası kullanılmıştır. Bu hikâye haritası; yer/zaman, ana karakter, problem, çözüm, sonuç, tepki ve tema bölümlerinden oluşmaktadır. Hikâye haritasındaki, hikâye yapısı elemanlarının denekler tarafından hatırlanması ve akılda kalması amacıyla, araştırmacı tarafından her bir hikâye yapısı elemanı ile ilgili renkli resimler eklenmiştir (Ek.1).

Normal öğrenciler okudukları metinlerdeki önemli unsurları daha çabuk bulurken, zihinsel engelli öğrenciler daha fazla zorlanmaktadırlar. Hikâye haritası yöntemi, hikâye edici türdeki metinlerde önemli unsurları, öğrencinin metni okurken dikkat etmesi gerektiği unsurları görsel olarak sunması ve öğrencilerin metinle ilgili soruları daha kolay yanıtlamasına olanak vermesi açısından önemli bir yöntemdir.

Hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan zihninde hikâye elemanlarıyla ilgili bir hikâye yapısı oluşturmak ve metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapılarının gelişmesini sağlamaktır. Bu düşünce yapısının gelişmesi için hikâye haritası yöntemi 4 aşamada öğretilmektedir (Sorrell, 1990):

1. Model Aşaması : Bu aşamada öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra öğretmenle birlikte hikâye haritasını doldururlar. Daha sonra da anlama sorularına

cevap verirler. Bu sorular, hikâyenin sonuç, amaç, karakter, ortam gibi elemanları temeline dayalı sorular olabilir (Idol ve Croll, 1987).

2. Rehberlik Aşaması : Bu aşamada öğretmen hikâye haritası kullanmaya model olmaz. Öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritalarını bağımsız olarak doldururlar. Daha sonra öğretmen kendi cevaplarını açıklar. Öğrenciler kendi haritalarında gerekli değişiklikleri yaparlar ve anlama sorularına cevap verirler.

3. Test Aşaması : Öğrenciler hikâyeyi okur ve haritayı doldururlar. Daha sonra sonuçlar değerlendirilir.

4. Süreklilik Aşaması : Yöntemin esas amacı sürekliliği başarmaktır. Öğrenciler hikâyeyi sessizce okurlar, anlama sorularını hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan cevaplarlar. Öğrencilerden ard arda iki gün ortalama % 80 oranında doğru cevap vermeleri hedeflenir. İlerleyen zamanlarda da bu becerilerinin sürdürülmesi beklenir.

Hikâye haritası yönteminin, okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi üzerine olumlu etkileri olduğunu gösteren pek çok araştırma yapılmıştır (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Davis ve McPherson, 1989; Dimino, 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Akça, 2002; Boulineau ve arkadaşları, 2004, Bozkurt, 2005). Bu araştırmaların birçoğunun sonucunda, ulaşılmak istenen son evre olan “süreklilik aşaması”na ulaşıldığı, metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapısının geliştiğini ve bu becerinin devam ettiğini gösteren bulgular elde edilmiştir (Akça, 2002:18).

Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama öğretiminde sağladığı faydanın yanında, bu yöntemle metinlerin etkili bir şekilde öğretilbileceği de söylenebilir. Çünkü bu yöntem önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri (dikkatlerini önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya) yöneltmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada büyük fayda sağlayacaktır (Akyol, 1999).

HİKÂYE HARİTASI

.....

İSİM.....TARİH.....

ORTAM Karakterler : Zaman : Yer:	
↓	
PROBLEM	
↓	
AMAÇ	
↓ ⇔	OLAY
↓	
SONUÇ	

Şekil 1. Hikâye Haritası (Pearson, 1982, Aktaran, Idol ve Croll, 1987).

2.5-OKUDUĞUNU ANLAMAYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okuduğunu anlama konusunda pek çok çalışma yapılmıştır (Özmen, 1998; Acat, 1996; Egelioglu, 1989; Çelikçi, 2000; Tazebay, 1995; Herman, 1991; Turan, 1998; Gordon ve Pearson, 1983; Deretarla, 2000; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Akça, 2002; Davis ve McPherson, 1989; Gardil ve Jitendra, 1999; Doğan, 2002; Jitendra ve arkadaşları, 1998; Boulineau ve arkadaşları, 2004; Dimino, 1990; Bozkurt, 2005).

Özmen (1998), alt özel sınıflardaki öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Öğretim Materyali'yle yapılan öğretimin, bu öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarına ve anlamalarının sürmesine yol açıp açmadığıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Alt özel sınıfa devam eden zihinsel engelli 4 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada sonuç olarak, öğretimin öğrencilerin öykü yapısı unsurlarından, öyküdeki olayın geçtiği zamanı, yeri, öykünün kahramanını, kahraman dışında bulunan kişileri, olayın nasıl başladığını, başlayan olaya verilen içsel cevabı, yapılan girişimi, girişimin sonucunu anlamalarına yol açtığını, ancak öyküdeki olayla ilgili kişi veya kişilerin verdiği tepkiyi anlamalarına yol açmadığını bulmuştur.

Acat (1996), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bir survey (alan) çalışması gerçekleştirmiştir. Muğla ili Fethiye ilçesindeki 8 ilkokuldan 300 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, okuduğunu anlama düzeyi ile, iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Egelioglu (1989), okuduğunu anlam düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. 1987-1988 öğretim yılı bahar döneminde, Gazi üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknoloji Eğitimi bölümünde okutulan Eğitim Psikolojisi

derslerinde, dokuz örneklem grubu üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde yükselme görülmüştür.

Çelikçi (2000) yaptığı çalışmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğini incelemiştir. 100 öğrenci ile gerçekleştirilen deneysel çalışmada öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testle Türkçe derslerinde kullanılan gösteri (demonstrasyon) yöntemi ve resimlerin, okuduğunu anlamada başarı düzeylerini ne şekilde etkilediği ölçülmeye çalışılmıştır. Uygulama sonunda, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlamada gösteri (demonstrasyon) yöntemi ve resimle anlatımın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tazebay (1995) yaptığı çalışmada, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının ve olumsuz okuma davranışlarının okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tümünün sesli okumada hata yaptıkları ve olumsuz okuma davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama puanlarının düştüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin sessiz okuma sırasında gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının hiçbirinin anlamayı etkilemediği görülmüştür.

Herman (1991), okuma hızı konusunda yaptığı çalışmada, pratik yapmanın okuma hızını ve okuduğunu anlama puanını artırdığını belirlemiştir.

Turan (1998), eğitilebilir zihinsel engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, sesli ve sessiz okuma hızlarını, sesli ve sessiz okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını, olumsuz okuma davranışları ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmayı Bolu ve Düzce merkezde bulunan özel eğitim sınıflarına devam eden 41 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda,

eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yaparken olumsuz okuma davranışları gösterdikleri, sesli okumada hata yaptıkları, sessiz okuma hızlarının sesli okuma hızına göre daha yüksek olduğu, sesli ve sessiz okuma hızlarının okuduğunu anlama puanlarını etkilemediği, sesli okumada gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını anlamlı derecede etkilediği, sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğü, olumsuz okuma davranışlarının sesli ve sessiz okuma hızlarını düşürdüğü belirlenmiştir.

Gordon ve Pearson (1983) yaptığı çalışmada, 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere hikâye yapısındaki sahne, problem, amaç, girişimler, tepki ve sonucun öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini bulmuştur (Idol ve Croll, 1987).

Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson (1998) araştırmalarında, öğrenme güçlüğü çeken 4 (3 erkek, 1 kız) altıncı sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama üzerinde kendini izleme teknikleri ve ana fikri özetleme programının doğrudan öğretimin etkilerini araştırmışlardır. Çalışmadaki bir öğrenci kontrol deneği olarak belirlenmiş ve öğretim almamıştır. Ana fikir öğretimi ve kendini izleme yetiştirildikten sonra, öğrencilerin kazanımları değerlendirilmiştir. Ana fikrin öğretildiği programın; öğrencilerin ana fikri belirlemelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt., Doğan, 2002).

Deretarla (2000), kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden işitme engelli ve normal işiten öğrencilerin resimli / resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amacı ile bir araştırma yapmıştır. 19 normal işiten, 19 işitme engelli toplam 38 öğrenciyle yapılan araştırmanın sonucunda, resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Doğan'ın (2002) yaptığı araştırmada, soru-yanıt ilişkisi ve resim çizme stratejisinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinden 154 öğrenciyle yürütülen deneysel çalışmada, deney grubunda Soru-Yanıt İlişkisi ve Resim Çizme Stratejileri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine göre daha anlamlı düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Akt., Doğan, 2002).

2.5.1-Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretiminde Hikâye Haritası Yönteminin Kullanıldığı Araştırmalar

Idol (1987) tarafından, başarı düzeyi düşük 3. ve 4. sınıflardaki iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciyle hikâye elemanlarını öğretmek için kullanılan basit bir hikâye haritasının etkilerini bulmak için bir araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak, hikâye elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların cevaplanmasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin öğretim boyunca devam ettiği gözlenmiştir. Bu çalışma, hikâye haritası konusunda yapılan ilk çalışmadır.

Idol ve Croll (1987) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğrenme güçlüğü olan 5 ortaokul öğrencisinin, hikâyeyi anlama becerileri üzerine hikâye haritası yönteminin etkilerini ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Sonuçta, 5 öğrencinin dördünde hikâye haritası yönteminin olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, tamamen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yapılan ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

Griffey ve Leinhardt (1988), 2. ve 5. sınıf arasındaki öğrenme güçlüğü çeken çeşitli öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerden hikâyeyi okurken, hikâye haritası üzerinde hikâye elemanlarını doldurmalarını istemişlerdir. Bu çalışma, hikâye haritasının kullanımına gerek duyulmadığı zamanlarda dahi devam ettirilmiş ve öğrencilerin hikâyeyi anlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Johnson ve Graham, 1997, Akt., Akça, 2002:25).

Davis ve McPherson (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken 5 öğrenciden, verilen hikâyeyi okumaları ve daha sonra da okudukları hikâyelerle ilgili hikâye haritasını doldurmaları istenmiştir. Çalışma bu şekilde devam etmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiş ve harita verilmesi kesildikten sonra bile okuduklarını anlama becerilerindeki bu artışı devam ettirdikleri belirlenmiştir.

Dimino (1990) tarafından yapılan öğrenme güçlüğü olan 6 öğrenciyi kapsayan çalışmada, okumada başarısız olan ikinci sınıf öğrencilerinin anlama yeteneklerinin geliştirilmesinde, hikâye haritası kullanımının etkisi daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma ayrıca öğrencilerin tipik temel anlama sorularına cevap verebilme yeteneklerinin geliştiğini göstermiştir. Çalışma sonunda hikâye haritası yöntemiyle öğretim yapılan öğrencilerin geleneksel yöntemle göre öğretim yapılan öğrencilerden, hikâyeyi okurken önemli elemanları ortaya çıkarmada ve konuyla ilgili soruların cevaplanmasında, ayrıca hikâyeyi yeniden yazma konusunda daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Akt., Akça, 2002:25).

Gardill ve Jitendra (1999), öğrenme güçlüğü çeken 6 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası yönteminin etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, hikâye haritası eğitiminin 6 öğrencide okuduğunu anlama yeteneğini geliştirdiği yönündedir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin okudukları hikâyeleri tekrar anlatma düzeylerine de bakılmıştır. Sonuçta, öğrencilerden 5 tanesinde tekrar anlatımlarda hikâye elemanlarının sayısında, başlangıç düzeyine göre artış görülmüştür.

Boulineau ve arkadaşları (2004) öğrenme güçlüğü çeken 3. ve 4. sınıf düzeyindeki 6 öğrenciyle ABA desenini kullanarak yaptıkları çalışmada, hikâye grameri elemanlarını öğretmek amacıyla öğrencilerden okudukları hikâyelerle ilgili hikâye haritasını doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin hikâye grameri elemanlarını fark etme ve anlama düzeylerinde artış görülmüş ve çalışma sonrasında da bu artışın devam ettiği gözlenmiştir.

Akça (2002), hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine bir etkisi olup olmadığını belirlemek için 44 öğrenciyle yaptığı deneysel çalışmada, yöntemin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bozkurt (2005), yaptığı araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. 8. sınıf öğrencilerinden 34 denekle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, hikâye haritası yönteminin geleneksel yönteme göre, okuduğunu anlama düzeyine daha etkili olduğunu saptamıştır.

Ülkemizde hikâye haritası yöntemi kullanılarak Akça (2002) tarafından 4. sınıf öğrencileriyle ve Bozkurt (2005) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Ülkemizde hem normal hem de engelli öğrencilerle okuduğunu anlama becerisini kazandırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmekle birlikte (Özmen, 1998; Turan, 1998; Deretarla, 2000; Çelikçi, 2000; Bozkurt, 2002; Doğan, 2002), zihinsel engelli bireylere okuduğunu anlama becerisi kazandırmada hikâye haritası yönteminin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamış, bu nedenle de bu araştırma yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, denekler ve seçimi, kullanılan bilgi toplama araçları, deney süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1-ARAŞTIRMA MODELİ

Hikâye haritası yönteminin, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın modeli, tek denekli araştırma modellerinden “çoklu yoklama modeli” (Multiple probe design) dir. Araştırmada “denekler arası çoklu yoklama modeli” (Multiple probe design across subjects) kullanılmıştır.

Tek denekli araştırma yöntemleri, araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının bir olduğu durumlarda kullanılan deneysel yöntemlerdir. Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Araştırmada birden fazla denek olması durumunda, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisi, denekler arası karşılaştırma yapılmaksızın, her bir denekle ayrı ayrı incelenir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997:24). Bağımlı değişken, üzerinde istendik değişiklik yaratılması hedeflenen değişkendir. Bağımsız değişken ise, davranış değişikliği ya da öğrenme sağlamak üzere uygulamacının uyguladığı programdır. Bağımsız değişkene uygulama, öğretim, sağaltım, müdahale de denmektedir (Kırcaali İftar ve Tekin, 2001:108).

Tek denekli araştırma modelleri içinde yer alan çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı bir modeldir. Üç tür çoklu yoklama modeli vardır. Bunlar:

(1) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (2) denekler arası çoklu yoklama modeli, (3) ortamlar arası çoklu yoklama modelidir. (Kırcaali İftar ve Tekin, 2001:116). Bu araştırmada, çoklu yoklama modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama modelinde, aynı davranış, aynı ortamda, farklı deneklerde değiştirilmeye çalışılır. Bu modelde en az üç denek seçilir. Seçilen deneklerin benzer fakat birbirlerinden bağımsız olmaları sağlanır. “Benzerlik”, belirlenen hedef davranışın her denekte aynı uygulama ile değiştirilebilir olmasıyla, “bağımsızlık” ise, deneklerin birine yapılan uygulamanın, diğerleri üzerinde etkili olmamasıyla sağlanır (Murpy ve Bryan, 1980; Tawney ve Gast, 1984; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen ön koşul becerileri yerine getirmeleri ile bağımsızlık ise, deneklerle bire-bir yapılan sağıltım çalışmalarıyla sağlanmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, hikâye haritası yöntemidir.

Çoklu yoklama modelinde önce, birinci durumda (davranışta, ortamda ya da denekte) başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, uygulamaya başlanır. Başlama düzeyi verilerinin kararlılığı ard arda üç oturumda elde edilen verilerin aynı olması (% + / - 15) olarak belirlenmiştir. Araştırma amaçlı verilerde veri noktalarının en az % 80’inin % 15’ten daha fazla ortalamadan uzaklaşmaması, verilerin kararlı olduğunu göstermektedir. Birinci durumda uygulamanın başladığı oturumda, ikinci durumda başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve üçüncü durumda yoklama verisi alınır. Birinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, ikinci durumda uygulamaya başlanır ve üçüncü durumda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. İkinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılandığında ise, üçüncü durumun uygulanmasına başlanır. Sonraki durumlarda sürekli uygulama verisi toplanırken, önceki durumlarda bazı oturumlarda izleme amacıyla yoklama verisi alınır (Alberto

ve Troutman, 1990; Cooper ve diğ., 1987; Tawney ve Gast, 1984; Wolery ve diğ., 1988, Akt., Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997:101).

Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli aşağıdaki şekilde kullanılmıştır. Birinci deneğe ard arda üç ayrı oturumda üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları (Ek.5) uygulanarak, başlama düzeyi verileri toplanırken, ikinci ve üçüncü deneklerde birer oturumda, bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı uygulanarak (Ek.4) yoklama ölçümü yapılmıştır. Birinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde uygulamaya geçilmiştir.

Birinci denekle uygulamanın başladığı oturumda, ikinci denekle ard arda üç ayrı oturumda üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları uygulanarak, başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. Üçüncü denekte de bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı uygulanarak yoklama ölçümü yapılmıştır. Birinci deneğe, hikâye haritası yöntemi kullanılarak ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâye kullanılarak (Ek.6) öğretim yapılmıştır. Birinci denekle öğretim tamamlandıktan sonra, ikinci denekle uygulamaya başlanmış ve üçüncü denekte de başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. İkinci deneğe, hikâye haritası yöntemi kullanılarak ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâye kullanılarak (Ek.6) öğretim yapılmıştır. İkinci denekle öğretim tamamlandıktan sonra üçüncü denekle uygulamaya başlanmış, birinci ve ikinci denekte olduğu gibi hikâye haritası yöntemi kullanılarak ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâye kullanılarak (Ek.6) öğretim yapılmıştır.

Deneklerin öğretim sonunda oluşan davranış değişikliğinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla, öğretimden 15 gün sonra her bir deneğe üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları (Ek.5) uygulanarak izleme verileri toplanmıştır.

3.2-DENEKLER VE SEÇİMİ

Araştırmanın deneklerini, Bolu-Merkez’de bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulu bünyesindeki Özel Eğitim Sınıflarındaki 21 eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciden, okuma yazma becerisine sahip olan, 150 (+ / - 10) kelimelik hikâyenin %95’ini hecelemeden doğru olarak okuma ön koşul davranışını gerçekleştiren ve Sesli Okuma Testine (Şenel, 1998) göre aynı seviyede okuduğunu anlama becerisine sahip olan dört öğrenciden üçü oluşturmuştur. Her üç öğrencinin de çalışmaya katılımı için anne-babalarından izin alınmıştır (Ek. 10). Tablo 1’de öğrencilere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2
Deneklerin Demografik Özellikleri

Adı*	Cinsiyeti	Yaşı
Kaan	Erkek	12
Can	Erkek	11
Özge	Kız	13

*Deneklerin adları değiştirilmiştir.

Araştırmada öğretilmesi hedeflenen okuduğunu anlama becerisi için öncelikle sınıf öğretmeninden görüş alınarak 11 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen 11 öğrenciden yine sınıf öğretmenin görüşü alınarak belirlenen, hecelemeden sesli olarak okuyan 8 öğrenciye 150 (+ / - 10) kelimelik bir hikâye okutularak hikâyedeki kelimelerin % 95’ini hecelemeden doğru okuyan, 6 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduklarını belirlemek amacıyla 6 öğrenciye Şenel (1998) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi’nin A formu uygulanmıştır. Bu testin sonunda 4 öğrencinin 2. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu görülmüştür. Bu 4 öğrenciden 3’ü “eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle” araştırmaya alınmıştır. Bir öğrenci de yedek olarak

belirlenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere 3. sınıf düzeyinde 150 (+ / - 10) kelimelik hikâyeler hazırlanmıştır.

Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama öğretiminin araştırmaya alınan 3 öğrenciye uygulanma sırası da “eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle” belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan birinci öğrenci olan Kaan, 12 yaşındadır ve 3 yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Kaan, hecelemeden doğru olarak okuma ve söylenenleri bakmadan yazma becerilerine sahiptir. Alıcı ve ifade edici dil becerileri yeterli düzeydedir. Kendini sözel olarak ifade edebilmekte, kendisine yazılı veya sözlü olarak verilen talimatları doğru olarak anlayıp yerine getirebilmektedir.

İkinci öğrenci olan Can, 11 yaşındadır ve 2 yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Can’da hecelemeden doğru olarak okuma ve söylenenleri bakmadan yazma becerilerine sahiptir. Can, kendini sözel olarak ifade edebilmekte, kendisine yazılı veya sözlü olarak verilen talimatları doğru olarak anlayıp yerine getirebilmektedir.

Araştırmaya katılan üçüncü öğrenci olan Özge, 13 yaşındadır ve 4 yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Özge, hecelemeden doğru olarak okuma ve söylenenleri bakmadan yazma becerilerine sahiptir. Özge bağımsız olarak iş yapabilme becerisine sahip değildir. Kendini üç dört sözcükle ifade edebilmekte ve kendisine yazılı ve sözlü olarak verilen basit talimatları anlayıp yerine getirebilmektedir.

3.3-KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Sesli Okuma Testi’ne, hikâye haritasının hazırlanmasına, hikâyelerin ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçlarının, okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt

çizelgelerinin geliştirilmesine, ölçü araçlarının uygulanmasına ve ölçü araçlarının puanlandırılmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.3.1-Sesli Okuma Testi

Sesli Okuma Testi, ilkokula giden öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Şenel (1998) tarafından geliştirilmiştir (Ek.3). Sesli Okuma Testi, ilkokul 1'den 5.sınıfa kadar her sınıf düzeyine yönelik geliştirilmiş okuma parçalarını ve her parçanın anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla oluşturulmuş, parçalarla ilgili beşer soruyu içermektedir (Şenel, 1998:54). Testin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Şenel (1998) tarafından yapılmıştır.

Sesli Okuma Testinden, okunabilen parçaların okunma hızları ile birlikte sesli okuma puanı ve anlama puanı olmak üzere iki ayrı puan türü elde edilmektedir. Testin A ve B formları bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere, testin A formu uygulanarak öğrencilerin kaçınıcı sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip oldukları belirlenmek üzere anlama puanları hesaplanmıştır. Her sınıf düzeyi için hazırlanmış parçaya ilişkin beşer soruda, sınıf düzeyi arttıkça sorular daha da zorlaşmaktadır. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar da 0 olarak puanlanmıştır. Her parçaya ilişkin 5 soru olduğundan, her parçadan alınacak en yüksek puan 5 ve testten alınacak toplam puan da 25 puandır (Şenel, 1998:57).

Bu çalışmada, 150 (+ / - 10) kelimelik hikâyenin % 95'ini doğru okuyan 6 öğrenciye Sesli Okuma Testi'nin A formu, sakin bir ortamda ve bireysel olarak uygulanmıştır. Test uygulanmadan önce, öğrenciye kendisinin, sınıftaki listeden tesadüfen seçildiği, kendisinden bazı parçalar okuması istendiği ve okuduğu parçalarla ilgili sorular sorulacağı belirtilmiştir. Öğrencinin verdiği cevapların unutulmaması için de yazılarak kaydedileceği açıklanmıştır. Birinci sınıf düzeyi için geliştirilmiş parçadan başlanarak, parçaların sırasıyla sesli olarak okunması istenmiştir. Öğrenci her bir parçayı okuduktan sonra, parçanın üzeri kapatılarak, parça ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencinin sözlü olarak verdiği cevaplar araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir.

Sesli Okuma Testi 6 öğrenciye de ayrı ayrı uygulandıktan sonra, verilen cevaplar araştırmacı tarafından puanlandırılmıştır. Sonuç olarak 4 öğrencinin 2. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3.2-Hikâye Haritasının Hazırlanması

Hikâye haritası, hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Davis ve McPherson, 1989). Araştırmada Boulineau, Fore III ve Burke'ye (2004) ait hikâye haritası kullanılmıştır. Araştırma zihinsel engelli öğrencilerle gerçekleştirildiği için hikâye haritasındaki, hikâye elemanlarının öğrenciler tarafından daha kolay hatırlanması ve akılda kalması amacıyla, araştırmacı tarafından her bir hikâye elemanı ile ilgili renkli resimler eklenmiştir (Ek.1).

3.3.3-Hikâyelerin Geliştirilmesi

Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerinde Etkisi'ni belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeyindeki değişiklikleri belirlemek ve ayrıca öğretimde kullanılmak üzere 15 hikâye hazırlanmıştır.

Hikâyeler yazılmadan önce, MEB İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı'ndan Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelenerek, hikâyelerin içeriği oluşturulmuştur.

Hikâyeler Stein ve Glen'in hikâye yapısına göre geliştirilmiştir. Geliştirilen hikâyeler; dekor ve bir bölümden oluşmaktadır. Bölüm içinde giriş, gelişme ve sonuç alt bölümleri bulunmaktadır. **Dekor** bölümünde; hikâyedeki karakterlere, hikâyedeki olayın geçtiği yere, zamana, **giriş** bölümünde; karakteri etkileyen başlatıcı olaya ve başlatıcı olay karşısında hikâyedeki kişi veya kişilerin verdiği içsel cevaba, **gelişme** bölümünde; hikâyedeki kişi veya kişilerin başlatıcı olayla ilgili yaptığı girişime,

sonuç bölümünde ise; yapılan girişimin sonucuna ve hikâyedeki olayla ilgili kişi veya kişilerin tepkisine yer verilmiştir (Özmen, 1998:32).

Hikâyelerde, öğrencilerin kolay okuyabilecekleri basit kelimelere yer verilmiş ve mecazlı anlatımlar kullanılmamıştır. Hikâyeler 150 (+ / - 10) kelime ile sınırlandırılmıştır. Zihinsel engelli öğrencilerin kolay okuyabilmeleri amacıyla hikâyelerin yazımında 14 puntoluk harfler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin satır atlamadan okuyabilmelerini sağlamak amacıyla da hikâyeler 1,5 satır aralığıyla yazılmıştır.

Araştırmada kullanılmak amacıyla hazırlanan hikâyeler, düzeye uygunluk ve eşit güçlük düzeyine sahip olup olmamaları açısından değerlendirilmek üzere iki ayrı sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından okunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra hikâyeler içerik bütünlüğü, söz dizimi, cümle uzunlukları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri açısından bir Türkçe öğretmeni ve iki Öğretim Üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılacak 15 hikâye içerik ve biçim açısından değerlendirme sonrasında, uzmanların görüşleri çerçevesinde yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir (Ek 4, Ek 5, Ek 6).

3.3.4-Hikâyelere Göre Okuduğunu Anlama Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi

Okuduğunu anlama öğretiminde, başlama düzeyi, yoklama, izleme ve öğretim sürecinde kullanılacak 15 hikâyeye göre okuduğunu anlama ölçü araçları hazırlanmıştır.

Okuduğunu anlama ölçü araçları hazırlanırken kullanılan hikâye haritasında yer alan hikâye yapısı elemanlarının her biri soru şekline dönüştürülmüştür. Bu elemanların sırasına göre her hikâyenin içeriğine uygun bildirimler oluşturulmuştur. Her bildirimle yönelik birer kısa cevaplı soru hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, bu soruların her birine doğru yanıt vermeleri beklenmiş ve ölçüt olarak % 100 ölçütü konulmuştur.

Yoklama, başlama ve izleme oturumları ile öğretim sürecinde kullanılacak hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçü araçları; hazırlanan 15 hikâye ve bu hikâyelere göre geliştirilen okuduğunu anlama ölçü araçları arasından “eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle” seçilmiş ve seçim sırasına göre uygulanmıştır.

3.3.4.1-Yoklama Verilerinin Belirlenmesinde Kullanılan Hikâyeler ve Bu Hikâyelere Göre Hazırlanan Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim uygulanıncaya kadar okuduğunu anlamayla ilgili performans düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan yoklama oturumlarında, 15 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçlarından iki tanesi seçilmiştir. Bunlar seçim sırasına göre, Parktaki Çiçekler, Yaşlı Kadın hikâyeleri ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçü araçlarıdır (Ek.4).

3.3.4.2-Başlama Düzeyi ve İzleme Verilerinin Belirlenmesinde Kullanılan Hikâyeler ve Bu Hikâyelere Göre Hazırlanan Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim oturumlarından önce okuduğunu anlama becerileriyle ilgili performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri ve öğretim oturumları sonunda izleme verileri toplanmıştır. Bu amaçla, yoklama verilerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere seçilen iki hikâye haricindeki 13 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçlarından üç tanesi seçilmiştir. Bunlar seçim sırasına göre, Unutkan Emre, Hasan Amcanın Bahçesi, Filiz’in Yeni Arkadaşı hikâyeleri ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçü araçlarıdır (Ek.5).

3.3.4.3-Öğretim Sürecinde Kullanılan Hikâyeler ve Bu Hikâyelere Göre Hazırlanan Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan toplam 15 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçü araçlarından, yoklama, başlama düzeyi ve izleme verilerinin belirlenmesi için seçilen toplam 5 hikâye dışındaki, kalan 10 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları öğretim sürecinde kullanılmıştır. Bunlar seçim sırasına göre, Tutumlu Olmak, Yardımlaşmanın Önemi, Yolunu Kaybeden Sincap, Şakacı Murat, Ağaçtaki Kedi, Ateşle Oynanmaz, Mavi Kuş, Kahvaltının Önemi, Komşuluk Görevi, Kavgacı Çocuk hikâyeleri ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçü araçlarıdır (Ek.6).

3.3.5-Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi

Araştırmada okuduğunu anlama ölçü araçlarının eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere uygulanması sırasında, öğrencilerin verdikleri tepkileri kaydetmek amacıyla kayıt çizelgeleri hazırlanmıştır.

Okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgelerinin üst kısmında öğrencinin adı, soyadı, değerlendirmenin yapıldığı tarih, hikâyenin adı yer almaktadır. Çizelgede 1’den 8’e kadar bildirim numaralarının olduğu bir sütun ve öğrencinin doğru-yanlış tepkilerini kaydetmek için sonuç sütunu bulunmaktadır (Ek.7).

3.3.6-Okuduğunu Anlama Ölçü Aracının Puanlanması

Ölçüt bağımlı değerlendirmede puanlamadan çok öğrencinin amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediği dikkate alınmaktadır (Tuncer, 1994). Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ölçü aracındaki bildirimlerin ifade ettiği amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek için her bir bildirim için % 100 ölçütü belirlenmiştir. Öğrenci kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiğinde o bildirimle ilgili amacı gerçekleştirdiği kabul edilmiştir.

Ölçü araçları uygulanırken sorular ölçü aracındaki yönergelere uygun olarak sorulmuştur. Deneğin verdiği doğru tepkiler, uygulanan ölçü aracının kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış tepkiler ise (-) olarak kayıt edilmiştir.

3.4-DENEY SÜRECİ

Denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenen bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması uygulama aşamasını oluşturmaktadır. Bu bölümde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama öğretiminde uygulanma süresine ve yöntemin uygulanmasının anlatıldığı öğretim sürecinin açıklanmasına yer verilmiştir.

3.4.1-Hikâye Haritası Yöntemi'nin Uygulanma Süresi

Hikâye Haritası Yöntemi her öğrenci için 10 oturumda uygulanmıştır. Her öğrenciyle bire-bir olarak, birbirini izleyen 5 iş günü öğretim uygulaması sürdürülmüştür. Her iş günü ikişer oturum öğretim yapılmıştır.

Öğretim oturumları 1. ve 2. öğrencilerde yaklaşık 30'ar dakika, 3. öğrencinin okuma ve yazma hızı düşük olduğu için yaklaşık 40'ar dakika sürmüştür.

Yoklama, başlama düzeyi ve izleme verilerinin toplanmasında kullanılan ölçü araçlarının uygulanmasında, her ölçü aracının uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

3.4.2-Hikâye Haritası Yöntemi Kullanarak Okuduğunu Anlama Öğretimi

Araştırmanın uygulama süreci; yoklama, başlama düzeyi, öğretim oturumları ve izleme oturumlarını içermektedir.

Araştırmada hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama öğretimi her bir deneğe 10'ar oturumda öğretilmiştir. 150 (+ / - 10) kelimelik

hikâyenin %95'ini hecelemeden doğru olarak okuma ön koşul davranışını gerçekleştiren ve Sesli Okuma Testine göre aynı seviyede okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin araştırmaya katılması sağlanarak benzerlik, öğretimin bireysel yapılmasıyla da bağımsız olma gerekliliği sağlanmıştır.

3.4.2.1-Başlama Düzeyi Evresi

Araştırmada, denekler arası çoklu yoklama modelinin uygulanmasında öncelikle, deneklerin okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerini belirlemek için üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır (Ek.5). Uygulamacı hikâyeleri ve bu hikâyelere göre hazırlanmış ölçü araçlarını her bir deneye ayrı oturumlarda uygulamıştır. Uygulamadan önce öğrenciye, kendisinden bir hikâye okuması istendiği söylenmiştir. Hikâye okunduktan sonra hikâyeye ilgili sorular olduğu, dikkatlice okuması gerektiği ve sorulara verdiği cevapların unutulmaması için uygulamacı tarafından bir kayıt çizelgesine kaydedileceği belirtilmiştir. Daha sonra uygulamacı öğrenciden hikâyeyi sesli olarak bir defa okumasını istemiştir. Okuma sırasında yanlış okuduğu kelimeleri düzeltmiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra uygulamacı, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları öğrenciye sırasıyla sormuş ve öğrenciden yanıtını sesli olarak vermesini istemiştir. Öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar, uygulamacı tarafından kayıt çizelgesine (Ek.7) işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verileri üç gün arka arkaya toplanmış, veriler her bir denek için başlama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde ard arda üç kararlı nokta elde edildiğinde, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin kararlılığı ard arda üç oturumda elde edilen verilerin aynı olması ($\% + / - 15$) olarak belirlenmiştir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Birinci denekte başlama düzeyi verileri toplanıp uygulama evresine geçildiği oturumda ikinci denek için başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmış, üçüncü denekte bir yoklama

verisi alınmıştır. İkinci denekte uygulama evresine geçildiği oturumda da üçüncü denek için başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. Başlama düzeyi ve izleme verilerinin toplanmasında aynı hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır.

Yoklama verileri toplanırken de başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar izlenmiştir. Yoklama verilerini belirlemek için iki hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır (Ek.4). Araştırmanın başında birinci denek için başlama düzeyi verileri toplanırken, ikinci ve üçüncü denek içinde birer ayrı oturumda yoklama verisi alınmıştır. İkinci denekte başlama düzeyi verilerinin toplanmaya başlandığı oturumda üçüncü denekte bir yoklama verisi daha alınmıştır.

3.4.2.2-Öğretim Oturumları

Okuduğunu anlama ölçü araçlarıyla öğrencinin performans düzeyi belirlendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Her bir öğrenciyle 10'ar öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her öğretim oturumunda birer hikâye kullanılmıştır. Öğretim oturumlarında 10 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır (Ek.6). Oturumlar sınıf ortamında, öğrenciyle bire-bir gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarının tamamı kamerayla kaydedilmiştir.

Öğretim oturumlarına başlarken öncelikle uygulamacı, okuduğunu anlama öğretiminin neden yapıldığı konusunda kısaca açıklama yapmıştır. Öncelikle öğrenciye hikâye haritası tanıtılmıştır. Her bir hikâye haritası elemanı uygulamacı tarafından tek tek tanıtılarak, ne anlama geldiği açıklanmıştır. Öğrenci uygulamacı ile birlikte hikâye haritasını inceledikten sonra, uygulamacı hikâyeyi bir kez sesli olarak okumuştur. Okuma sırasında hikâye haritası elemanlarından herhangi birine denk gelen bir bölüme gelindiğinde durarak öğrenciye, hikâye haritasının hangi elemanı ile ilgili olduğunu açıklamıştır. Uygulamacı okumayı tamamladıktan sonra hikâye haritasını doldurarak öğrenciye model olmuştur. Uygulamacı hikâye haritasını

doldururken her bir hikâye haritası elemanı ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak sormuş ve beklenen yanıtı sesli olarak söyleyerek hikâye haritası üzerinde ilgili bölüme yazmıştır. Uygulamacı model olduktan sonra, öğrenciye “şimdi sıra sende” diyerek, öğrencinin hikâyeyi sesli olarak okumasını istemiştir. Okuma sırasında öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri düzeltmiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra, uygulamacı öğrencinin okuduğu hikâyeyi alarak hikâye haritasını doldurmasını istemiş ve gerektiğinde yardımcı olacağı açıklamasını yapmıştır. Öğrenci hikâye haritasını doldurduktan sonra, uygulamacı kendi doldurduğu hikâye haritasını çıkararak öğrencinin doldurduğu hikâye haritası ile karşılaştırmıştır. Öğrenci kendi hikâye haritası üzerinde gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra, doldurduğu hikâye haritasını uygulamacıya vermiştir. Uygulamacı bu aşamadan sonra, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları sırasıyla öğrenciye sormuştur. Öğrencinin verdiği tepkileri kayıt çizelgesine (Ek.7) kaydetmiştir.

Soruların tamamı cevaplandıktan sonra öğrencinin yanlış cevapladığı sorulara tekrar dönülmüş, hikâyede ve hikâye haritası üzerinde sorunun doğru cevabı bulunarak öğrenciye açıklanmıştır. Fakat öğrencinin bu cevabı kayıt çizelgesine (-) olarak işaretlenmiştir. Çalışmada dönüştürülebilir sembol pekiştireçten yararlanılmıştır. Dönüştürülebilir sembol pekiştirme sisteminde, ekonomik değere sahip kupon, yıldız, puan gibi anında verilebilen semboller, pekiştireç olarak kullanılır. Bu semboller sonra, daha etkili pekiştireçler olan yiyecek, oyuncak ya da pekiştirici etkinliklerle değiştirilmektedir (Özyürek, 2002). Bu araştırmada da dönüştürülebilir sembol pekiştireç olarak yıldız kullanılmış ve onuncu oturum sonunda, uygulamacı daha önceden belirlenmiş olan ve her denegın kendisinin seçtiği farklı ödülleri öğrencilere vermiştir. Birinci oturum sonunda öğrenciye “çok güzel” , “afetin” gibi sözel ödüller verilmiş ve oturum sonunda öğrenciye güzel çalıştığı için bir yıldız verilmiştir. 10 yıldız olduğunda istedikleri ödülü alabilecekleri çalışmanın ilk oturumunda öğrencilere açıklanmıştır.

Diğer öğretim oturumları da birinci öğretim oturumu gibi gerçekleştirilmiş, ancak ilk birkaç oturum sonrasında, daha önceki oturumlarda ayrıntılı anlatılarak

öğrencilerin anlamaları sağlandığı için, hikâye haritası elemanları ve neden okuduğunu anlama öğretimi yapıldığı hakkında daha kısa açıklamalar yapılmıştır.

3.4.2.3-İzleme Evresi

Öğretim oturumlarından 15 gün sonra izleme verileri toplanmıştır. İzleme verilerinin toplanmasında üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır (Ek.5). İzleme verilerinin toplanmasında başlama düzeyi verilerini toplamak için kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır.

Hikâye haritası yönteminde ulaşılmak istenen son amaç, öğrencilerin hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan, okuduğu hikâyeye ilgili sorulara cevap vermesidir (Sorrell, 1990). Deneklerde izleme verileri toplanırken başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar izlenmiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra uygulamacı, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları öğrenciye sırasıyla sormuş ve öğrenciden yanıtını sesli olarak vermesini istemiştir. Öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar, uygulamacı tarafından kayıt çizelgesine (Ek.7) işaretlenmiştir.

3.5-VERİLERİN ANALİZİ

3.5.1-Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli

Tek desenli araştırma modelleri kullanılarak yapılan araştırmalarda verilerin analizi yapılırken, sonuçlar grafikte gösterilir ve veriler grafiksel olarak yorumlanır. Bu analize, görsel analiz de denilmektedir. Uygulamacıların uygulama sırasında grafik kullanmaları, bireyin performansının gerçekçi biçimde görülmesini kolaylaştırır ve uygulamacının bireye daha etkili geribildirim sunmasını sağlar (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001:100).

Grafiğin “y” eksenini (Düşey eksen), bağımlı değişkenin değerlerini (örneğin; davranışın oluşum sıklığı, oluşum yüzdesi, davranışın sayısı gibi) gösterir. Grafiğin “x” eksenini de (yatay eksen) zaman boyutunu (oturumlar) gösterir. Gözlem oturumları, ders saati, gün, hafta gibi değişik zaman birimlerine karşılık gelebilir. Grafiksel analizlerde elde edilen verilere bakılarak, eğitim süreci içinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında işlevsel bir ilişki olup olmadığına bakılır. Grafik üzerinde yer alan veri noktaları, yatay ve düşey eksenlerdeki işaretlerin uzantılarının kesişim noktalarıdır. Her bir veri noktası, verilerin hangi gözlem oturumlarında toplandığını ve hangi bağımlı değişken değerine karşılık geldiğini gösterir. Yatay eksene dik çizilen düşey çizgiler, araştırmanın evrelerini gösterir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997:60).

Tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeline göre çizilen grafiklerde; yoklama, başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri yer almaktadır. Grafik bu evreler üzerinde veri noktalarının oluşturduğu eğrilere bakılarak yorumlanır. Bu çalışmada, araştırma amaçlarında yer alan soruların cevaplanabilmesi için, çizgi grafiği ve sütun grafiği kullanılmıştır.

Hikâye haritası yönteminin, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesinde çizgi grafiği kullanılmıştır. Bu grafiğin “x” ekseninde oturumlar, “y” ekseninde de öğrencilerin doğru tepki yüzdeleri gösterilmiştir. Grafiğin “x” eksenini, yoklama, başlama düzeyi, öğretim oturumları ve izleme evresini gösterecek şekilde, birinci ve ikinci öğrenciler için 17, üçüncü öğrenci için 18 eşit uzaklığa bölünmüştür. “y” ekseninde yer alan 0 noktası öğrencinin okumayla ilgili ön koşul becerilerini gerçekleştirdiği, ancak okuduğunu anlamayla ilgili hazırlanan hikâyelere yönelik amaçların hiçbirini uygulanan hikâyede gerçekleştiremediği anlamına gelmektedir.

Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama çalışmasında, deneklerin, hikâyelerdeki her bir hikâye elemanını anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesinde sütun grafiği kullanılmıştır. Sütun grafiği, araştırmanın farklı evrelerinde deneklerin performanslarını özetlemek için kullanılan

bir grafikdir. Bu grafikte her bir evredeki performans aritmetik ortalama ya da medyan biçiminde ifade edilebilir. Sütun grafiğinde farklı deneklere ya da farklı davranışlara ilişkin veriler gösterilebilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997:63). Bu araştırmada, araştırmaya katılan zihinsel engelli üç öğrencinin, öğretim oturumlarında hikâye haritası elemanlarına göre oluşturulan her bir alt amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme yüzdelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Bu araştırmada, sütun grafiğinin “x” ekseninde hikâye haritası elemanları, “y” ekseninde ise araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim oturumlarında hikâye haritası elemanlarına göre oluşturulan her bir alt amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme yüzdeleri belirtilmiştir. Grafiğin “x” eksen, hikâye haritası elemanlarını gösterecek şekilde sekiz eşit parçaya bölünmüştür. “y” ekseninde yer alan 0 noktası öğrencinin hikâyelerdeki her bir hikâye elemanını anlamalarını belirlemek amacıyla sorulan soruya doğru tepki vermediğini göstermektedir.

3.5.2-Güvenirlilik Analizleri

Araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği çalışmaları yapılmıştır. Video ile kayıt yapılan öğretim oturumlarının uzmanlar tarafından izlenmesi sonucu hem uygulama güvenirliğine hem de gözlemciler arası güvenirliğe ilişkin veri sağlanmıştır.

3.5.2.1-Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirliğin sağlanması amacıyla, özel eğitim öğretmenliği yapan bir kişi, bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Bağımsız gözlemci öncelikle “kayıt” konusunda eğitilmiştir. Sonra, her bir öğrenciye ilişkin öğretim oturumlarının % 30’u bağımsız gözlemci tarafından videodan izlenerek değerlendirilmiştir. Bağımsız gözlemci, her bir öğrenciye ait üç oturumu videodan izlemiş ve kayıt çizelgesine kaydetmiştir. Daha sonra, araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin verileri, “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülüyle hesaplanarak her öğrenci için gözlemciler arası güvenirlik bulunmuştur (Kırcaali-

İftar ve Tekin, 1997:55). Görüş birliği, her iki gözlemcinin de öğrencinin bir soruya verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise, her iki gözlemcinin de öğrencinin bir soruya verdiği tepkiyi farklı değerlendirmeleridir. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirliğin % 80 olması istenmekte, % 90 ve üzeri ideal güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997:55).

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ortalamaları, birden fazla oturumda toplanan katsayıların toplamının güvenilirlik katsayılarının hesaplandığı oturum sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir (Çifci, 2001). Buna göre, gözlemciler arası güvenilirlik ortalamaları Kaan ve Can'da % 100, Özge'de ise % 96 olarak bulunmuştur. Tek denekli araştırmalarda birbirinden bağımsız iki gözlemci verilerinin en az % 80 oranında tutarlı olması öngörülmüştür (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997:55).

3.5.2.2-Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği, uygulamacının gerçekleştirdiği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uyduğunu değerlendiren güvenilirlik hesaplamasıdır. Araştırmada, uygulama güvenirliliği hesaplaması, “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001:81). Uygulama verilerinin, bir denek için uygulama oturumlarının en az % 20'sinde toplanması önerilmektedir. Alandan olmayan kişilerin uygulamayı yürüttükleri durumlarda ise uygulama oturumlarının en az % 30'unda uygulama verisi toplanması uygun görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu çalışmada uygulama oturumlarının % 20'sinde uygulama verisi toplanmıştır.

Bu araştırmada tek bir deneğe, hikâye haritası yöntemi kullanılarak okuduğunu anlama becerisi öğretiminde, hikâye haritası yönteminin uygulamacı tarafından güvenilir bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenirliliği verileri toplanarak, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla, öğretim oturumları videoya kaydedilmiştir. Uygulama güvenirliliği verileri,

araştırmacı tarafından hazırlanan Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'yla (Ek.8) toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama guvenirliği verileri, ozel eğitim oğretmenliği yapan bir kişi tarafından toplanmıştır. Bu kişi yansız atama yoluyla belirlenen oğretim oturumlarını izlemiş ve kendisine verilen Uygulama Guvenirliği Veri Toplama Formu'nda (Ek.8) yer alan davranışlardan oğretim oturumları sırasında yerine getirilenleri işaretlemiştir. Daha sonra her bir oturumda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama aracında yer alan tım davranışların sayısına bılünmüş ve yüzle çarpılmıştır.

Uygulama guvenirliği verilerinin sonuçları, hikâye haritası ynteminin uygulanmasında % 100 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1-Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisine ilişkin bulgular Şekil.2’de gösterilmiştir.

4.1.1-Hikâye Haritası Yönteminin Birinci Öğrencinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Şekil.2’de görüldüğü gibi, birinci öğrenci olan Kaan’ın, hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde ortalama % 33 düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiğinde öğretim oturumlarına geçilmiştir. Ard arda 10 oturumda 10 ayrı hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının birincisinin sonunda Kaan, okuduğu hikâyeyle ilgili sorulan 8 sorudan 4’üne doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise sorulan 8 sorunun tamamına doğru cevap vermiş ve doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama % 96 düzeyinde doğru tepki yüzdesine ulaştığı belirlenmiştir.

4.1.2-Hikâye Haritası Yönteminin İkinci Öğrencinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

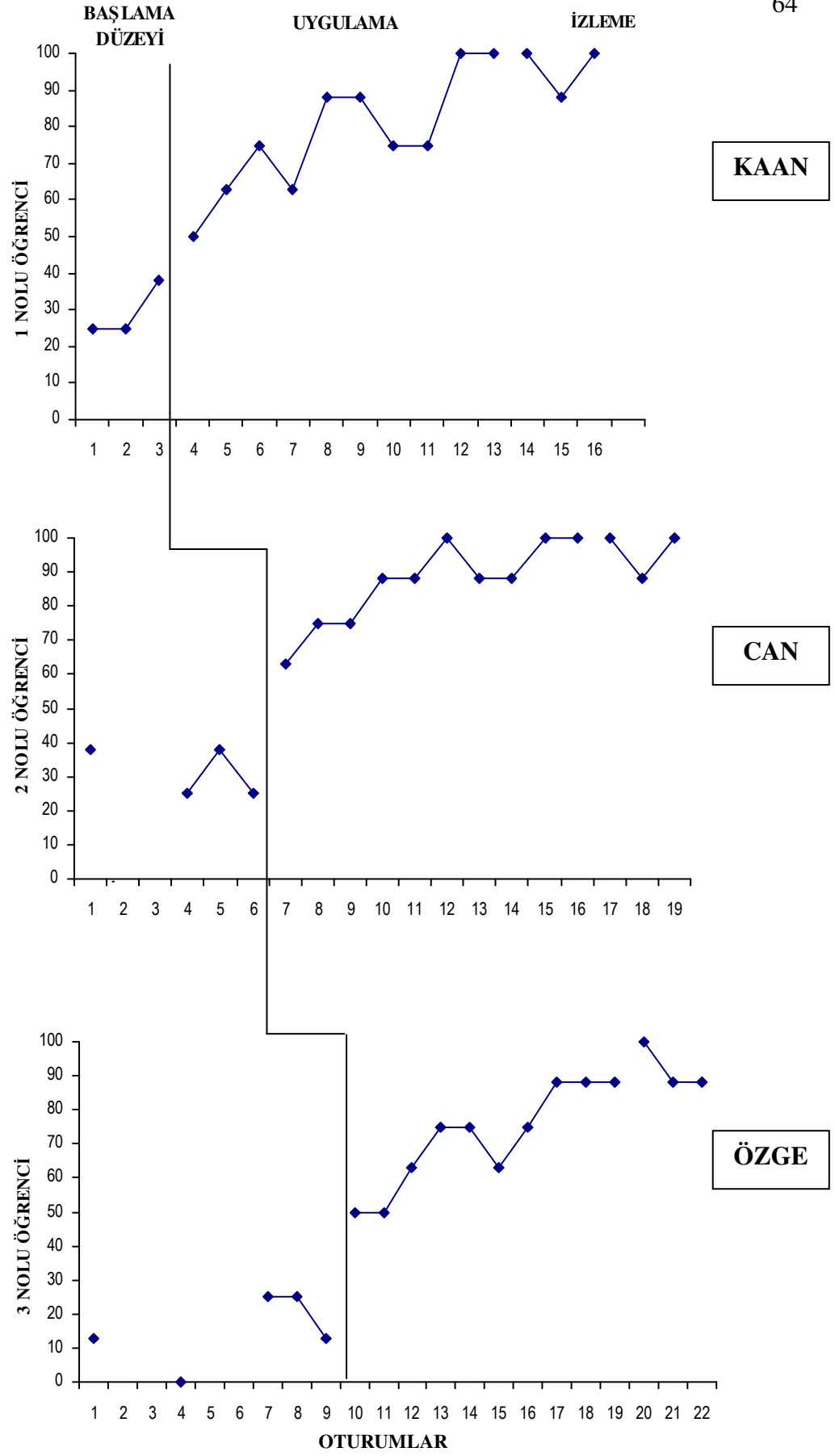
İkinci öğrenci olan Can'ın, hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, başlama düzeyi evresinde ortalama % 29 düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiğinde öğretim oturumlarına geçilmiştir. Ard arda 10 oturumda 10 ayrı hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının birincisinin sonunda Can okuduğu hikâyeyle ilgili sorulan 8 sorudan 5'ine doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 63 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise sorulan 8 sorunun tamamına doğru cevap vermiş ve doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama % 96 düzeyinde doğru tepki yüzdesine ulaştığı belirlenmiştir.

4.1.3-Hikâye Haritası Yönteminin Üçüncü Öğrencinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Üçüncü öğrenci olan Özge'nin, hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesinde, yoklama evresinde ortalama % 13, başlama düzeyi evresinde ortalama % 21 düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiğinde öğretim oturumlarına geçilmiştir. Ard arda 10 oturumda 10 ayrı hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının birincisinin sonunda Özge okuduğu hikâyeyle ilgili sorulan 8 sorudan 4'üne doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise sorulan 8 sorunun 7'sine doğru cevap vermiş ve doğru tepki yüzdesinin % 88 olduğu görülmüştür. 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama % 92 düzeyinde doğru tepki yüzdesine ulaştığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinde bir artışa neden olduğu gözlenmiştir.

DOĞRU TEPKİ YÜZDELERİ



Şekil 2. Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisine ilişkin tepki yüzdeleri.

4.2-Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okudukları Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamalarına Etkisine İlişkin Bulgular

Hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrencinin okudukları hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyine etkisine ilişkin bulgular Şekil.3, Şekil.4 ve Şekil.5’te gösterilmiştir.

4.2.1-Hikâye Haritası Yönteminin Birinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular

Hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerden Kaan’ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyine etkisine ilişkin bulgular Şekil.3’de gösterilmiştir.

Birinci öğrenci olan Kaan, okuduğu hikâyelerdeki olayın “nerede” geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim öncesinde ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin üçünde ve ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeye gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 10’unda hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.3’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Kaan öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde doğru tepki vermiştir.

Kaan, okuduğu hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim öncesinde ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Kaan, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeye gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 9’unda, hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.3’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi %

90 olarak belirlenmiştir. Kaan öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Kaan, okuduğu hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, ard arda üç ayrı oturumda, üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin ikisinde doğru tepki vermiştir. Kaan, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 10’unda, hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.3’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Kaan öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Kaan, okuduğu hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin birinde doğru tepki vermiştir. Kaan, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 6’sında, hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.3’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak belirlenmiştir. Kaan, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Kaan, okuduğu hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Kaan, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 9’unda hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.3’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 90 olarak belirlenmiştir. Kaan, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Kaan, okuduğu hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi

evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Kaan, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 6'sında hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.3'de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak belirlenmiştir. Kaan, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin ikisinde soruya doğru tepki vermiştir.

Kaan, okuduğu hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, art arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin birinde doğru tepki vermiştir. Kaan, art arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 6'sında hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.3'de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak belirlenmiştir. Kaan öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Kaan, okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Kaan, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 6'sında okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.2'de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak belirlenmiştir. Kaan, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin Kaan'ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını doğru olarak anlamasında olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.2-Hikâye Haritası Yönteminin İkinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular

Hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerden Can'ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyine etkisine ilişkin bulgular Şekil.4'te gösterilmiştir.

İkinci öğrenci olan Can, okuduğu hikâyedeki olayın “nerede” geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin ikisinde doğru tepki vermiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 10'unda, hikâyedeki olayın nerede geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.4'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Can öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 10'unda, hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.4'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Can, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde doğru tepki verememiştir. Ard arda üç ayrı oturumda, üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin üçünde doğru tepki vermiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının

10’unda, hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.4’te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Can, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde doğru tepki verememiştir. Ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin birinde doğru tepki vermiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 7’sinde hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.4’te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 70 olarak belirlenmiştir. Can, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde doğru tepki vermiştir. Ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 6’sında, hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.4’te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak belirlenmiştir. Can, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 8’inde hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve

Şekil.4'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 80 olarak belirlenmiştir. Can, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin ikisinde soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin birinde doğru tepki vermiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 9'unda hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.4'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 90 olarak belirlenmiştir. Can öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde bir oturumda bir hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Can, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 9'unda okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.4'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 90 olarak belirlenmiştir. Can, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin Can'ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını doğru olarak anlamasında olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.3-Hikâye Haritası Yönteminin Üçüncü Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Doğru Olarak Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular

Hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerden Özge'nin okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyine etkisine ilişkin bulgular Şekil.5'te gösterilmiştir.

Üçüncü öğrenci olan Özge, okuduğu hikâyedeki olayın “nerede” geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeye gerçekleştirilen yoklama evresinde doğru tepki verememiştir. Ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin birinde doğru tepki vermiştir. Özge, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeye gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 9'unda, hikâyedeki olayın “nerede” geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.5'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 90 olarak belirlenmiştir. Özge öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Özge, okuduğu hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeye gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeye gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 10'unda, hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.5'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Özge, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Özge, okuduğu hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeye gerçekleştirilen yoklama evresinin birinde ve ard arda üç ayrı oturumda, üç hikâyeye gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin üçünde doğru tepki vermiştir. Özge, ard arda 10 ayrı

oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 10’unda, hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.5’te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Özge, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Özge, okuduğu hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 7’sinde hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.5’te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 70 olarak belirlenmiştir. Özge, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin ikisinde soruya doğru tepki vermiştir.

Özge, okuduğu hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 4’ünde, hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.5’te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 40 olarak belirlenmiştir. Özge, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

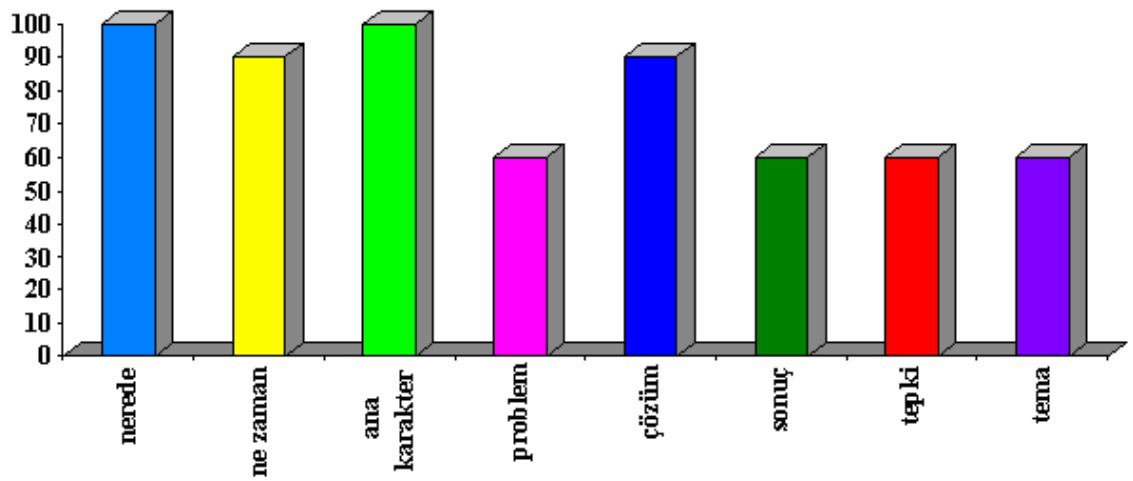
Özge, okuduğu hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 5’inde hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki

vermiş ve Şekil.5'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Özge, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin ikisinde soruya doğru tepki vermiştir.

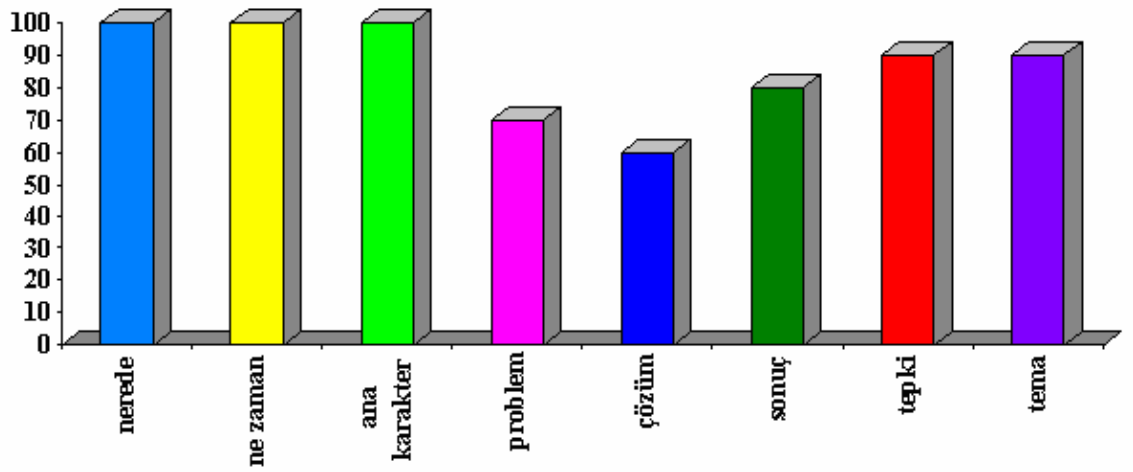
Özge, okuduğu hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde doğru tepki verememiştir. Ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin birinde doğru tepki vermiştir. Özge, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 7'sinde hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.5'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 70 olarak belirlenmiştir. Özge öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

Özge, okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde iki oturumda iki hikâyeyle gerçekleştirilen yoklama evresinde ve ard arda üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâyeyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının 5'inde okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.5'te görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Özge, öğretim oturumları sonrasında üç ayrı oturumda üç hikâyeyle gerçekleştirilen izleme evresinin üçünde de soruya doğru tepki vermiştir.

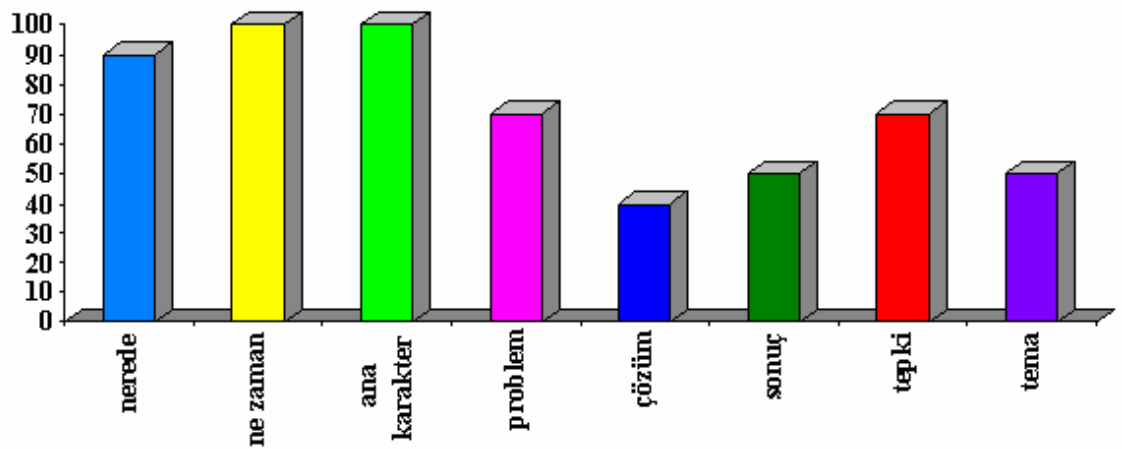
Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin Özge'nin okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını doğru olarak anlamasında olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Kaan'ın öğretim oturumları boyunca okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.



Şekil 4. Can'ın öğretim oturumları boyunca okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.



Şekil 5. Özge'nin öğretim oturumları boyunca okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için yapılan en önemli çalışmalardan birisi de okuma ve anlama eğitimidir. Okuma ve anlama tüm disiplin alanlarının öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 1997). Birey, hem günlük yaşamında hem de okul yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmak zorundadır (Köksal, 2001:6).

Okuduğunu anlama Türkçe dersi kapsamında öğretilen bir beceridir. Okuduğunu anlamada yetersiz olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olması beklenemez (Doğan, 2002).

Doğru ve anlaşılır okumakta ve okuduğunu anlamakta güçlük yaşayan zihinsel engelli öğrenciler için okuduğunu anlama becerisi öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Eripek (1987), özel eğitim sınıfındaki zihinsel engelli öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, zihinsel engelli öğrencilerin büyük bir kısmının okuduğunu anlama becerilerinde yardıma ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerileri öğretimi normal öğrencilerle ve zihinsel engelli öğrencilerle genellikle geleneksel yönetime göre yapılmaktadır. Metin okuma anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimlerini anlamalarını ve bu birimler

arası ilişkileri kurmalarını sağlayacak şekilde sistemli yapılmalıdır. Ancak geleneksel öğretimle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde metindeki bilgi birimleri ve ilişkileri gözden kaçırılmaktadır (Özmen, 1998:3). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede Türkçe kitaplarındaki metinlerin yapısı ve uygun metinlerin seçimi büyük önem taşımaktadır. Türkçe kitaplarındaki metinlere genel olarak baktığımızda, bu metinlerin hikâye edici ve bilgi verici metinler olmak üzere iki gruba ayrıldıklarını söyleyebiliriz (Akyol, 1999, aktaran: Akça, 2002:8) Bunların yanında bir de şiirler yer almaktadır.

Bilgi verici metinler genellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi konu alanlarında yapılan öğretimin temelini oluştururlar. Bu metinlerdeki amaç, öğrenciye belli konularda bilgi vermektir. Hikâye edici metinlerin amacı ise bir öyküyü anlatmaktır ve bu metinler kendine özgü bir yapıya sahiptirler. Hikâye edici türdeki metinlerin öğretiminde farklı yöntemler izlemek mümkündür. Bu yöntemlerden biri de “Hikâye Haritası Yöntemi” dir.

Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, daha önce hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Akça, 2002; Davis ve McPherson, 1989; Gardil ve Jitendra, 1999; Boulineau ve arkadaşları, 2004; Dimino, 1990; Bozkurt, 2005).

Hikâye haritası yönteminin, hikâye elemanlarını görsel olarak sunması, hikâyedeki önemli bilgilerin neler olduğunu gösteren hikâye elemanlarının öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğrenciler hikâye haritası sayesinde, hikâyede yer alan önemli bilgiler üzerinde yoğunlaşır, hikâyenin anlaşılmasını zorlaştıran ayrıntılar üzerinde durmazlar. Hikâye haritası yöntemiyle hikâye elemanları üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin dikkatlerini daha fazla yoğunlaştıran

hikâye haritası yönteminin, çocukların okuduğunu anlama becerisini daha fazla artırdığı düşünülmektedir (Akça, 2002:47).

Araştırma bulguları, birinci ve ikinci öğrencinin başlama düzeyi evresinde, hikâyedeki olayın “**nerede**” geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verdiklerini ve bu durumun öğretim oturumları ve izleme evresi süresince de devam ettiğini göstermektedir. Üçüncü öğrencide ise öğretim oturumlarında, hikâyedeki olayın nerede geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verme sayısının, başlama düzeyine göre arttığını göstermektedir. Bu durum izleme evresinde de devam etmiştir.

Hikâyede mekânın bazı işlevleri vardır. Bunlar; “olayların cereyan ettiği çevreyi tanıtmak, hikâye kişilerini belirginleştirmek, toplumu yansıtmak, atmosfer yaratmak”tır (Tekin, 2001, Akt., Bozkurt, 2005).

Bu araştırma için araştırmacı tarafından hazırlanan hikâyelerde, hikâyedeki olayın nerede geçtiği, hikâyelerde açıkça belirtilmiştir. Hikâyedeki olay da, belirtilen mekânda gerçekleşmektedir. Hikâyedeki olayın tek bir mekânda gerçekleşmesinin, öğrencinin hikâyedeki olayın nerede geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim sınıflarında da Türkçe dersi kapsamında okuduğunu anlama çalışmaları sırasında okutulan hikâyelerin nerede geçtiğini bulmalarına ilişkin çalışmanın da yer almasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir.

Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen diğer araştırmaların sonuçları da, öğrencilerin hikâyedeki olayın nerede geçtiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verme yüzdelерinin yüksek olduğunu göstermektedir (Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Idol ve Croll, 1987; Gardill ve Jitendra, 1999; Boulineau ve arkadaşları, 2004).

Araştırma bulguları, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan 10 oturumluk öğretimin, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin okudukları hikâyedeki

olayın “**ne zaman**” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme sayısının başlama düzeyine göre artmasını sağladığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan üç öğrenci de başlama düzeyi evresinin hiçbirinde, okudukları hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verememişlerdir. Çalışmanın başında araştırmaya katılan öğrenciler araştırmacının, “Hikâyedeki olay ne zaman meydana geldi? Söyle.” şeklinde sorduğu soruya “bugün”, “dün”, “şimdi” şeklinde cevaplar verirken, hikâye haritası üzerinde yer alan “ne zaman” elemanı ile ne sorulmak istendiği araştırmacı tarafından anlatıldıktan sonra birinci öğretim oturumundan itibaren doğru tepkiler vermeye başlamışlardır.

Hikâyedeki olayın/olayların nerede ve ne zaman geçtiğini belirten “sahne”yi bilmek, okuyucunun hikâyedeki atmosferi algılamasını sağladığı için, hikâyenin anlaşılmasını da kolaylaştırır.

Araştırma bulguları, birinci öğrencinin art arda üç ayrı oturumda, üç hikâyeye gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin ikisinde okuduğu hikâyenin “**ana karakterini**” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verdiğini ve bu durumun öğretim oturumları ve izleme evresi süresince de devam ettiğini göstermektedir. İkinci ve üçüncü öğrencilerinde, başlama düzeyi evresinin üçünde de, okudukları hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verdiklerini ve bu durumun öğretim oturumları ve izleme evresi süresince de devam ettiğini göstermektedir.

Ana karakter, hikâyenin dayandığı ve olayların yükünü çeken karakterdir. Hikâyelerde bir de yardımcı karakterler yer alır. Yardımcı karakterler, yazarın gerektiğinde başvurduğu, işi bittiğinde de bir kenara bıraktığı karakterlerdir (Boynukara, 2000:469, Akt., Bozkurt, 2005).

Hikâyelerde çok fazla karakterin rol alması, bellekleri zayıf olan zihinsel engelli öğrencilerin, bu karakterler arasından ana karakterin kim olduğunu bulmalarını zorlaştırmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları hikâyenin “ana karakterini” doğru olarak bulmalarında, hikâyelerde çok fazla karakter olmamasının ve hikâyelerdeki olayların ana karakter etrafında gelişmesinin etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, birinci öğrencinin, art arda üç ayrı oturumda üç hikâyeye gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinin ikisinde okuduğu hikâyenin **“problemni”** anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verdiğini ve bu durumun öğretim oturumları ve izleme evresi süresince de devam ettiğini göstermektedir. Bulgular, ikinci ve üçüncü öğrencide ise, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan öğretim oturumlarında, okudukları hikâyenin **“problemni”** anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verme sayısının, başlama düzeyine göre arttığını göstermektedir. Bu durum izleme evresinde de devam etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim oturumlarının ilkinde, hikâye haritalarının doldurulması aşamasında “problem” kısmını doldururken araştırmacıdan yardım istemişlerdir. Hikâye haritası üzerinde daha fazla pratik yapmakla, ilerleyen öğretim oturumlarında hikâyedeki problemi daha kolay bulmaya başlamışlardır. Bu bulgu, daha fazla pratik yapmanın hikâye elemanlarını bulmayı kolaylaştırdığı görüşünü doğrulamaktadır (Gardill ve Jitendra, 1999).

Araştırma bulguları, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan 10 oturumluk öğretimin, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin okudukları hikâyede **“kahramanın problemi nasıl çözdüğünü”** anlamayla ilgili amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme sayısının başlama düzeyine göre artmasına yol açtığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başlama düzeyinde, hikâyedeki problemi anlamayla ilgili amacı ölçen soruya yanlış tepki vermeleri, kahramanın problemi nasıl çözdüğünü anlamayla ilgili amacı ölçen soruya da yanlış tepki vermelerine

neden olduğu söylenebilir. Hikâyedeki problemi anlayamayan öğrencilerin problemin nasıl çözüldüğünü anlamakta da zorlanmış oldukları düşünülmektedir. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretimle, öğrencilerin “problemi” anlamalarının, “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan 10 oturumluk öğretimin, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin okudukları hikâyenin **“sonunda ne olduğunu”** anlamayla ilgili amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme sayısının başlama düzeyine göre artmasına yol açtığını göstermektedir.

Hikâye elemanlarından biri olan “sonuç” elemanının, araştırmaya katılan öğrencilerin bulmakta en çok zorlandıkları eleman olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Öğrenciler “tepki” elemanı ile “sonuç” elemanını genellikle birbirine karıştırmışlar ve hikâyenin sonunda ne olduğuyla ilgili soruya cevap olarak kahramanın tepkisini belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan 10 oturumluk öğretimin, araştırmaya katılan üç öğrencinin de okudukları hikâyede **“kahramanın tepkisini”** anlamayla ilgili amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme sayısının başlama düzeyine göre artmasına yol açtığını göstermektedir.

Tepkiler duygular, bilişsel tepkiler, eylemler şeklinde ifade edilebilir (Güzel, 1999). Araştırmada kullanılan hikâyelerdeki tepki ifadelerinin, duygusal tepki ifadeleri (mutlu oldu, üzüldü, utandı gibi) şeklinde olmalarının ve tepkilerin nedenleriyle birlikte açık bir biçimde belirtilmesinin, öğrencilerin “kahramanın tepkisini” anlamalarında olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan 10 oturumluk öğretimin, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin okudukları hikâyenin **“temasını”** anlamayla ilgili amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme sayısının başlama düzeyine göre artmasına yol açtığını göstermektedir.

Öğrenciler, gerçekleştirilen ilk birkaç öğretim oturumunda, hikâyenin “tema”sını anlamaya yönelik “Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.” şeklinde sorulan soruya cevap vermekte zorlanmışlardır. Araştırmacı bu soruyu, “Hikâye sana ne öğretti?”, “Hikâye, okuyanlara neyi öğretmek için yazılmış?” şeklinde farklı biçimlerde sorarak doğru cevabı bulmalarına yardımcı olmuştur. Hikâyenin temasının bulunmasının zor olduğu, hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilen diğer araştırmalarla da tutarlılık gösteren bir bulgudur (Dimino, 1990; Gardill ve Jitendra, 1999).

Akça (2002:54), öğrencilerin, hikâyenin problemini, problemi başlatan olayı ve diğer hikâyeyi anlamalarını kolaylaştıran elemanları, hikâye haritası yöntemi ile daha iyi kavradıkları için temayı bulmakta da zorluk çekmediklerini belirtmektedir. Bu araştırmada da hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan öğretim sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin, hikâyenin problemini, çözümünü ve sonucunu anlamalarının, okunan hikâyenin temasını buldurmaya yönelik “Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.” şeklinde ifade edilen soruya doğru tepki vermelerini sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde, okunan hikâyelerle ilgili öğrencilere soru sormak yerine, istenen doğru tepkilere model olmanın etkili olduğunu göstermektedir. Idol (1987), öğrencilerin çoğunun, iyi bir model olmayı takiben, hikâye haritasının doldurulması aşamasında çok az yardım talep ettiklerini belirtmektedir. Bu araştırmada da araştırmacının hikâye haritası doldurulmasına model olmasının ardından, öğrenciler kendi hikâye haritalarını doldururken araştırmacıdan çok az yardım talep etmişlerdir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

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

6.1-Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi ve hikâye elemanlarını doğru olarak anlayabilme beceri düzeyleri üzerinde hikâye haritası yönteminin olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde, zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere, hikâye edici türdeki metinlerin öğretiminde, öğrencilerin hikâye elemanlarını daha iyi kavramaları ve dolayısıyla hikâyeyi daha iyi anlayabilmeleri için hikâye haritası yöntemini kullanmaları önerilebilir.

2. Zihinsel engelli öğrencilerle çalışırken öğrencilere okutulacak benzer özellikte metin sayısı arttırılarak daha çok sayıda alıştırmalara yer verilmelidir.

6.2-İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisine bakılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, hikâye haritası yönteminin, öğrencilerin okudukları hikâyeyi anlatma becerileri üzerine etkisine bakılabilir.

2. Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama öğretiminde, hikâye haritası yönteminin ve geleneksel yöntemin etkililik ve verimliliklerini karşılaştıran bir araştırma düzenlenebilir.

3. Bu çalışmada, hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama öğretimde öğrencilerle bireysel olarak çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, grupta yapılan bir çalışmayla okuduğunu anlama öğretiminde hikâye haritasının etkililiği belirlenebilir.

4. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, işbirlikçi öğrenme grupları ve akran öğretimi grupları oluşturularak, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi belirlenebilir.

5. Bu araştırma eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak amacıyla, aynı çalışma daha fazla sayıda öğrenciyle gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. Bahaddin, “Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi”. Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.
- Akça, Gülhiz. “Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.
- Akçamete, Gönül. “Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 22, sayı: 2, 1990.
- “Akçamete, Gönül. **Etkili ve Hızlı Okuma**. Ankara: Aydoğdu Ofset, 1999.”
Aktaran: Bozkurt, Şennur. “İşitme Engellilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.
- Akyol, Hayati. “Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi,” **Milli Eğitim**, Nisan-Mayıs-Haziran, 1999..
- , “Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi,” **Çağdaş Eğitim**, Nisan, 1999, ss.253.
- Alberto, P.A., Troutman A.C. **Applied Behavior Analysis for teachers**. New Jersey: Prentice Hall, 1995.
- Aytaş, Gıyasettin. “Çocuk Hikâyesi Yazmak,” **Hece Aylık Edebiyat Dergisi**, sayı: 50, Şubat, 2001.

Binşabioğlu, Cavit. **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınları, 1981.

Boulineau, Tori ve diğerleri. "Use of Story-Mapping to Increase the Story-Grammar Text Comprehension of Elementary Students With Learning Disabilities," **Learning Disability Quarterly**, Vol.27, Spring, 2004, ss,105-121.

"Boynukara, Hasan. "Hikâye Etme ve Hikâye Kavramları," **Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı**. Sayı:46/47. Ekim-Kasım 2000, ss.40-41." Aktaran: Bozkurt, Ümit. "Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi". Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Bozkurt, Şennur. "İşitme Engellilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi". Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Bozkurt, Ümit. "Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi". Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Cooper, J.O. ve Heron, T.E. ve Heward, W.L. **Applied Behavior Analysis**. Columbus: Merrill Publishing Company, 1987.

Çağlar, Doğan. **Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimleri**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:82, 1979.

Çelikçi, Serap. "İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2000.

Çifci Tekinarslan, İlknur. “Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Davis, Zephaniah T. ve McPherson, Michael D. “Story Map Instruction: A Road Map for Reading Comprehension,” **The Reading Teacher**, December, 1989.

Demirel, Melek, “Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1992.

Demirel, Özcan. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.

Deretarla, Ebru. “Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi”. Bilim Uzmanlığı Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, 2000.

Doğan, Birsen. “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile İlgili Alanyazın Taraması,” **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt: XV, sayı: 1, 2002.

“Doğan, Birsen. “Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.” Aktaran: Doğan, Birsen. “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile İlgili Alanyazın Taraması,” **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt: XV, sayı: 1, 2002.

Dökmen, Üstün. “Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma”. Yayınlanmamış Araştırma, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi**, 1989.

-----, “Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 23 (2), 1990, 395-418.

Egelioğlu, Fatma Vildan. “Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi”. Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1989.

Eripek, Süleyman. “Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi,” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ekim, 1989.

-----, “Zekâ Geriliği Olan Çocuklar,” (Edit. Ayşegül Ataman), **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

-----, **Zeka Geriliği**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005

Gardill, M. Cathleen, Jitendra, Asha K. “Advanced Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students With Learning Disabilities,” **Journal of Special Education**, Vol. 33, Issue. 1, p2, 16 p, Spring 1999.

Gözütok, F. Dilek. **Öğretmenliği Geliştiriyorum**. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2000.

Gülyüz, Hasan. **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003.

Güneş, Firdevs. **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları, 1997.

-----, **Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**. Ankara: Ocak Yayınları, 2000.

Herman, A. Patricia. "The Effect of Repeated Readings on Reading Rate Speech. **International Encyclopedia of Curriculum**. Oxford: Pergoman Press, 1991.

"Hildreth, G.T. **Teaching Reading**. Hold Rainhard and Wiston. Newyork:1960." Aktaran: Tazebay Attila. **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: MEB Yayınları, 1997

Idol, Lorna ve Croll, Valerie J. "Story-Mapping Training as a Means of Improving Reading Comprehension". **Learning Disability Quarterly**, Cilt:10, sayı:3, 1987, 214-229.

Idol, Lorna. "Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers". **Journal of Learning Disabilities**, 20, 4, April, 1987, 196-205.

"Jitendra, Asha K, Cole, C.L., Hoppes, M.K., Wilson, B. "Effecetes of a Direct Instruction Main İdea Summarization Program and Self-Monitoring on Reading Comprehension of Middle School Students With Learning Disabilities". **Reading&Writing Quarterly**, 14, 4, ss.379." Aktaran: Doğan, Birsen. "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile İlgili Alanyazın Taraması", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt: XV, sayı: 1, 2002.

"Johnson, Lee Ann & Grahon, Steve. "The Effects of Goal Setting and Self Instruction on Learning A Reading Comprehension Strategy: A Study of Students With Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, Jan / Feb, Vol. 30, Issue.1, p 80, 12p, 4 charts." Aktaran: Akça, Gülhiz. "Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Kavcar, Cahit ve Oğuzkan, A. Ferhan ve Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi, 1998).

Kırcaali-İftar, Gönül ve Tekin, Elif. **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Koçyiğit, Sezai. “İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi”. Yüksek lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Köksal, Kemal. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.

Kuzu, Tülay Sarar. “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı:1, Cilt:37, ss:55-77, 2004.

Küçük, Salim. “Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi,” **Dil Dergisi**, Sayı:117, ss:25-46, Kasım – Aralık 2002.

Lehr, Fran. “Story Grammar”. **The Reading Teacher**, February, 1987, 550-552.

Marshall, Nancy. “Using Story Grammar to Assess Reading Comprehension,” **The Reading Teacher**, March, 1983.

Mathes, Patricia G. ve Fuchs, Douglas ve Fuchs, Lynn S. “Cooperative Story Mapping” **Remedial and Special Education**, v18, Ja/F, 1997, p.20-7

MEB. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2509)”, **Resmi Gazete**, 23937: 18 Ocak 2000.

-----, **İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2001.

-----, **Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2002.

-----, **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005.

-----, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” **Resmi Gazete**, 25674: 18 Aralık 2004.

Murphy, R.J. ve Bryan, A.J. “Multiple-Baseline and Multiple-Probe Design: Practical Alternatives for Special Education Assessment and Evaluations”. **The Journal of Education**, 14, 3:1980, 325-335.

Oğuzkan, A. Ferhan. **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

Özcan, Nihal Misket. “Okuma Eğitiminde Hikâyelerin Yeri ve Önemi” **Milli Eğitim**, sayı:141, Ocak-Şubat-Mart, 1999.

Özmen, Rüya Güzel. “**Okuma Becerisi**”. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme (Türkçe). Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001.

....., “Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması”. **Bilgi**, Güz, 1999, 105-117.

....., “Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği”. Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1998.

Özsoy, Yahya. “Okuma Yetersizliği II” **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Şubat, cilt: 1, sayı: 2, 1986, ss.121

Özyürek, Mehmet. **Sınıfta Davranış Değiştirme**. Ankara: Karatepe Yayınları, Şubat 2002.

Sadow, Marilyn W. “The Use of Story Grammar in the Design of the Questions”. **The Reading Teacher**, 35,5, February: 1982, 518-521.

Sazak Pınar, Elif. “Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Schloss, P.J., Smith, M.A. **Applied Behavior Analysis in the Classroom**. Boston: Ally and Bacon, 1994.

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık, Aralık 2000.

Sorrell, Adrian L. “Three Reading Comprehension Strategies: Tells, Story Mapping and QARS”. **Academic Therapy**, 25,3, 1990, 359-368.

Stein, Nancy L. ve Glenn, Christine G. An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. (Edit. R.O. Freedle), **New Directions in Discourse Processing**. Norwood. New Jersey: 1979, Ablex Inc. pp: 53-119.

Şenel, Hatice Günayer. “Öğretmenlerin İlkokuma – Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler”, <http://ilkogretim-online.org.tr>, 2004.

....., “Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması”. Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Şengül, Murat ve Yalçın, Süleyman Kaan. “Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi,” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:164, Güz-2004.

“Tansley, A.E. **Reading Failure: Its Causes and Prevention**. J.F. Reid. **Reading: Problems and Praticer**. London: Word Lock Educational, 1972.” Aktaran Tazebay, Attila. “İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”. Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Tawney, J.W. ve Gast, D.L. **Single Subject Research in Special Education**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 1984.

Tazebay, Attila. “İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”. Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

-----, **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: MEB Yayınları, 1997.

Tekin, Elif ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

“Tekin, Mehmet. **Roman Sanatı I**. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2001” Aktaran: Bozkurt, Ümit. “Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Tuncer, Tuba. “Görme Engelli Öğrencilere Basamak Değeri ve Eldeli Toplama Öğretiminde Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi**, 1994.

Turan, Ertuğrul. “Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama Gücüne Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

“Türkyılmaz, Ş. **Özel Öğretim Metodları**. Ankara: Yarı Açık Cezaevi Matbaası, 1972.” Aktaran Koçyiğit, Sezai. “İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Yıkılmış, Ahmet. **Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Whaley, Jill Fitzgerald. “Story Grammars and Reading Instruction,” **The Reading Teacher**, April: 1981, 762-770.

EKLER LİSTESİ

EK 1	Hikâye Haritası.....	95
EK 2	Sorular.....	96
EK 3	Sesli Okuma Testi (A Formu).....	97
EK 4	Yoklama Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları.....	100
EK 5	Başlama Düzeyi ve İzleme Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları.....	105
EK 6	Öğretim Oturumlarında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları.....	113
EK 7	Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgesi.....	134
EK 8	Hikâye Haritası Yöntemi Kullanarak Okuduğunu Anlama Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	135
EK 9	Mavi Kuş Hikâyesi Öğretim Oturumu.....	137
EK 10	Veli İzin Belgesi.....	143
EK 11	Araştırma İzni.....	144
EK 12	Özgeçmiş.....	145

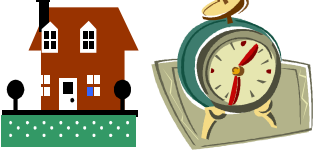
EK 1

HİKÂYE HARİTASI

HİKÂYENİN ADI :

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI :

TARİH :

Yer / zaman 		
Ana karakter 		
Olaylar		
Problem 	Çözüm 	Sonuç 
Tepki 		
Tema 		

EK 2**SORULAR**

1. Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.
2. Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.
3. Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.
4. Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.
5. hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.
6. Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.
7. Kahramanın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.
8. Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.

EK 3**SESLİ OKUMA TESTİ (A FORMU)****Parça 1-1**

Benim adım Can.

Bu yıl okula başladım.

Öğretmenimi çok sevdim.

Okuma, yazma öğrendim.

Berk ve Duygu'yu tanıdım.

Onlardan yeni oyunlar öğrendim.

1-Kim okula başlamış?

2-Can ne zaman okula başlamış?

3-Can okulda ne öğrenmiş?

4-Can kimlerle tanışmış?

5-Can, Berk ve Duygu'dan neler öğrenmiş?

Parça 2-1

Sabahları erkenden uyanırım.

Hemen yüzümü yıkarım.

Pijamalarımı çıkarıp, okul kıyafetimi giyerim.

Süt içer, peynir, ekmek yerim.

Erkenden okuluma giderim.

Okuldan çıkınca hemen eve dönerim.

Ödevlerimi yapıp, yemeğimi yerim.

Uyumadan önce çantamı hazırlarım.

Sabah erken kalkmak için erkenden uyurum.

- 1-Can, ne zaman uyanırmış?
- 2-Can, uyanınca ne yaparmış?
- 3-Can, kahvaltıda ne yiyormuş?
- 4-Can, okuldan çıkınca ne yaparmış?
- 5-Can, uyumadan önce ne yaparmış?

Parça 3-1

Can, en çok Fen Bilgisi dersini severmiş. Bu dersi sınıf yerine deney odasında yapıyorlarmış. O, burayı çok sevmiş. Buradaki aletlerle her ders yeni bir deney yapıyorlarmış. Can, deney aletlerini çok iyi kullanıyormuş. Öğretmeni de onu deney odasının sorumlusu yapmış. O da, Fen Bilgisi dersinden önce gelip aletleri hazırlarmış. Can bu derste merak ettiği birçok şeyleri öğrenmiş.

- 1-Can, en çok hangi dersi sevmiş?
- 2-Bu dersi nerede yapıyorlarmış?
- 3-Nelerle deney yapıyorlarmış?
- 4-Öğretmeni, Can'a hangi görevi vermiş?
- 5-Can, Fen Bilgisi dersinden önce ne yaparmış?

Parça 4-1

Çocukların deney odasında en çok ilgisini çeken alet mikroskoptur. Mikroskopların sayesinde gözle görülemeyecek kadar küçük cisimler incelenebilmektedir. Bir cismi mikroskop altında inceleyebilmek için önce ışık gerekir. Mikroskobun aynası ışığı toplayıp, incelenen cisim üzerine yansıtır. Bir cismin mikroskopta incelenebilmesi için cismin ışığı geçirecek kadar ince olması gereklidir. Mikroskop, çok sayıda mercekten oluşmuş bir araçtır. Okullardaki laboratuvarlarda kullanılan mikroskoplar genellikle cisimleri 500-600 misli büyütürler.

- 1-Can'ın deney odasında en çok ilgisini çeken şey ne olmuş?
- 2-Mikroskop ne işe yarar?
- 3-Mikroskop altında inceleme yapmak için önce ne gereklidir?
- 4-Mikroskopta incelenecek cismin nasıl olması gereklidir?
- 5-Okullardaki mikroskoplar cisimleri kaç misli büyütür?

Parça 5-1

Mikroskopların bölümlerini; oküler, döner levha, objektif, tabla, diyafram, ayna ve ayar vidaları olarak sayabiliriz. Beher dereceli kap, pens, deney tüpü, bistüri ve petri kabı da Can'ın deney odasında gördüğü diğer araçlardı. Bilim adamları laboratuvarlarda mikroskoplar ve benzeri araçlarla yaptıkları deneylerle birçok bilinmeyeni ortaya çıkarmışlardır. Deney şöyle tanımlanmaktadır; bir olayı araştırmak, bir gerçeği ispatlamak için düzenlenmiş bir ortamda yürütülen çalışmadır. Mikroskop altında canlıların yapılarının incelenmesi ile ilgili deneyler sonucunda, bütün canlıların çok küçük hücrelerden oluştuğu saptanmıştır. Yapıları aynı olan hücrelerin, görevlerinin de aynı olduğu bulundu. Yapıları ve görevleri aynı olan bu hücre topluluklarına da doku adı verildi.

1-Mikroskopun bölümleri nelerdir?

2-Bilim adamları neleri araştırırlar?

3-Deney ne demektir?

4-Yapıları aynı olan hücrelerin görevlerinin nasıl olduğu görülmüştür?

5-Yapıları ve görevleri aynı olan hücre topluluklarına ne ad verilir?

EK 4

**YOKLAMA VERİLERİNİN TOPLANMASINDA KULLANILAN
HİKÂYELER ve ÖLÇÜ ARAÇLARI**

HİKÂYE 1

PARKTAKİ ÇİÇEKLER

Ezgiler yemyeşil bir mahallede oturuyorlardı. Bu mahallede çocukların oynaması için kocaman bir park vardı. Park ağaçlar ve renkli çiçeklerle doluydu.

Bir pazar günü Ezgi arkadaşlarıyla oynamak için parka gitti. Ama arkadaşları parkta yoktu. Kendi kendine biraz oynadıktan sonra canı sıkıldı ve parkta dolaşmaya başladı. Birden renkli çiçekleri gördü. Burada güller, papatyalar, gelincikler vardı. Biraz çiçek toplayıp annesine götürmeyi düşündü.

Eğildi, çiçekleri topladı ve bir demet yaptı. Bu sırada yanına parkın bekçisi geldi:

-Neden çiçekleri koparıyorsun? dedi.

Ezgi parkın bekçisini karşısında görünce korktu.

-Anneme götürmek için koparıyorum, dedi.

Bekçi:

-Topladığın çiçekler biraz sonra solacak. Oysa dalındayken ne kadar güzeller. Eğer herkes çiçekleri koparmaya kalkarsa parkta hiç çiçek kalmaz ve parkımız bu kadar güzel olmaz, dedi.

Ezgi çok utanmıştı. Bekçi haklıydı, parktaki çiçekler çok güzeldi. Ezgi bundan sonra çiçekleri koparmayacağına ve koparanları uyaracağına bekçiye söz verdi ve evine döndü.

PARKTAKİ ÇİÇEKLER HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “parkta” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “bir Pazar günü” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Ezgi” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Ezgi’nin parktaki çiçekleri koparması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi parkın bekçisinin “Ezgi’ye çiçekleri koparmasının yanlış olduğunu anlatarak” çözdüğünü söyler.	Parkın bekçisinin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Ezgi’nin çiçekleri koparmayacağına söz verdiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Ezgi’nin “çiçekleri kopardığı için çok utandığını” söyler.	Ezgi’nin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “çiçekleri koparmamak ve koparanları uyarmak gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 2

YAŞLI KADIN

Erdem'in evi okula çok uzaktı. Bu yüzden okula her gün otobüsle gider gelirdi.

Yine bir okul çıkışıydı. Dışarıda yağmur yağıyordu. Erdem koşarak okulun yakınındaki durağa gitti ve otobüse bindi. Boş koltuklardan birine oturdu. Otobüse binene kadar biraz ıslanmıştı. O gün okulda da çok yorulmuştu. Bu yüzden otobüste oturabileceği boş bir koltuk bulduğuna sevinmişti.

Otobüs her durakta yeni yolcular alıyordu. Biraz sonra otobüsün içi iyice kalabalıklaştı. Otobüste oturacak boş koltuk kalmadı. Artık otobüse yeni binen yolcular ayakta duruyorlardı.

Otobüs yeni bir durakta daha durmuştu. Bu durakta yaşlı bir kadın vardı. Birkaç yolcu yaşlı kadının otobüse binmesine yardım etti. Yaşlı kadın otobüse bindi. Otobüste oturacak yer olmadığı için yaşlı kadın ayakta kalmıştı. Erdem oturduğu yerden kalktı:

-Teyze, siz buraya oturun, dedi.

Yaşlı kadın oturacak bir yer bulduğu için çok sevinmişti. Erdem yaşlı kadının elinden tutarak oturmasına yardım etti. Yaşlı kadın Erdem'e teşekkür etti. Erdem yaşlı birine yardım ettiği için kendini çok mutlu hissetmişti.

YAŞLI KADIN HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1.Bu hikâyedeki olayın “otobüste” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “okul çıkışında“ meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Erdem” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “yaşlı kadının otobüste ayakta kalması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Erdem’in “yaşlı kadına kendi yerini vermesiyle” çözdüğünü söyler.	Erdem’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “yaşlı kadının Erdem’in verdiği yere oturduğunu ve Erdem’e teşekkür ettiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Erdem’in “yaşlı birine yardım ettiği için kendini mutlu hissettiğini” söyler.	Erdem’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “otobüslerde yaşlılara yer vermek gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

EK 5**BAŞLAMA DÜZEYİ VE İZLEME VERİLERİNİN TOPLANMASINDA
KULLANILAN HİKÂYELER VE ÖLÇÜ ARAÇLARI**

HİKÂYE 1

UNUTKAN EMRE

Emre çok unutkan bir çocuktur. Kendisine söylenen şeyleri, yapması gereken işleri hemen unutuyordu.

Bir gün Fen Bilgisi dersinde öğretmenleri Canan Hanım öğrencilere:

-Yarın derste “bitkiler” konusunu işleyeceğiz. Kimin evinde çiçek var? Aranızdan biri yarın sınıfa çiçek getirsin. Birlikte onu inceleyelim, dedi.

Emre hemen parmak kaldırdı:

-Bizim evde çok çiçek var öğretmenim. Yarın ben sınıfa çiçek getirebilirim, dedi.

Emre'nin çok unutkan olduğunu bilen Canan Hanım:

-Peki öyleyse. Yarın sınıfa çiçeği sen getir. Ama sakın unutma. Unutmamak için çiçek getireceğini defterine yaz, dedi.

Emre unutmayacağını düşünerek, çiçek getirmesi gerektiğini defterine not almadı.

Ertesi gün okula geldiğinde öğretmeni:

-Çiçeği getirdin mi Emre? diye sordu.

Emre çiçek getireceğini unutmuştu, başını önüne eğdi:

-Özür dilerim öğretmenim, unutmuşum, dedi.

Canan Öğretmen:

-Derste senin getireceğin çiçeği inceleyecektik. Aldığın sorumluluğu yerine getirmelisin, dedi.

Öğretmen okul müdürünün odasından bir çiçek getirdi ve derste o çiçeği incelediler.

Emre çok utanmıştı. Bundan sonra yapması gereken işleri unutmamak için bir yere yazacağına ve sorumluluklarını yerine getireceğine kendi kendine söz verdi.

UNUTKAN EMRE HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “sınıfta” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “fen bilgisi dersinde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Emre” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Emre’nin sınıfa çiçek getireceğini unutması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5. Bu hikâyedeki problemi Canan öğretmenin “okul müdürünün odasından bir çiçek getirerek” çözdüğünü söyler.	Canan öğretmenin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “derste öğretmenin getirdiği çiçeğin incelendiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Emre’nin “sorumluluğunu yerine getirmediği için çok utandığını” söyler.	Emre’nin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “yapmamız gereken işleri unutmamak için bir yere yazmamız gerektiğini ve sorumluluklarımızı yerine getirmemiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 2

HASAN AMCANIN BAHÇESİ

Hasan Amcanın köyde, kocaman bahçesi olan bir evi vardı. Hasan Amcanın bahçesi köyün en güzel bahçelerinden biriydi. Bahçe meyve ağaçları, çeşit çeşit sebzeler ve çiçeklerle doluydu. Hasan Amca her sabah erkenden uyanır, kahvaltısını yapar ve evinin bahçesine giderdi.

Sıcak bir yaz sabahıydı. Hasan Amca her zaman yaptığı gibi yine erkenden uyandı. Kahvaltısını yaptıktan sonra ağaçları sulamak için bahçeye çıktı. Bahçeye girdiğinde birkaç tane çocuğun bahçedeki meyve ağacına çıkıp meyveleri kopardıklarını gördü. Hasan Amcanın bahçeye girdiğini gören çocuklar ağaçtan atlayarak kaçmaya başladılar. Çocuklardan en küçüğü olan Süleyman koşarken yere düştü. Arkadaşları kaçıp gittiler.

Yere düşen Süleyman'ın dizi kanamıştı. Düştüğü yerden kalkamıyordu. Hasan Amca Süleyman'ın yanına geldi, yerden kalkmasına yardım etti. Sonra da:

-Bak Süleyman, başkalarına ait şeyleri izinsiz almak çok yanlıştır. Eğer benden isteseydiniz size istediğiniz kadar meyve verirdim, dedi.

Hasan Amcanın bu davranışı karşısında Süleyman çok utanmıştı. Yaptığının yanlış olduğunu anlamıştı. Hasan Amcanın elini öptü ve bir daha başkalarına ait şeyleri almayacağına söz verdi.

HASAN AMCANIN SEBZELERİ HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1.Bu hikâyedeki olayın “bahçede” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “sabah” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Hasan Amca” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “köydeki çocukların Hasan Amcanın bahçesine girerek meyvelerini koparmaları” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Hasan Amcanın “meyveleri koparan çocuklardan Süleyman’a yaptığının yanlış olduğunu anlatmasıyla” çözdüğünü söyler.	Hasan Amca’nın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Süleyman’ın yaptığının yanlış olduğunu anlayarak Hasan Amcanın elini öpüp bir daha yapmayacağına söz verdiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Süleyman’ın “Hasan Amca kendisine iyi davrandığı için utandığını” söyler.	Süleyman’ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “başkalarına ait şeyleri izinsiz almanın yanlış olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 3

FİLİZ'İN YENİ ARKADAŞI

Yaz tatili gelmişti. Babası Filiz'e tatilde okuması için bir kitap almıştı. Filiz bu hediyeden hiç memnun olmadı. Kitabı okumadan kitaplığına koydu.

Filiz'in mahalledeki arkadaşları tatile gitmişlerdi. Oynayacak hiç kimse yoktu. Filiz'in evde tek başına canı sıkılıyordu.

Bir öğle vakti Filiz odasında televizyon izliyordu. Biraz izledikten sonra canı sıkıldı. Filiz sıkıntıyla odasında dolaşırken kitaplıkta babasının ona aldığı yeni kitabı gördü. Kitabı eline aldı, sayfalarını karıştırdı. Bu bir hikâye kitabıydı. Kitabı alarak yatağına uzandı, okumaya başladı. Kitap çok hoşuna gitmişti. O gün akşama kadar kitabı elinden bırakmadı. Akşam babası işten geldiğinde:

-Babacığım, bana aldığın kitabı bugün okudum. Bu kitap çok güzelmiş. Kitap okurken evde hiç canım sıkılmadı, dedi.

Babası Filiz'in başını okşadı:

-Kitaplar insanların en iyi arkadaşlarıdır. Onlar sayesinde hem yeni bilgiler öğreniriz, hem de kitap okurken hiç canımız sıkılmaz, dedi.

Filiz o günden sonra kitap okumaya başladı. Artık kitaplar onun en iyi arkadaşlarıydı ve çok mutluydu.

FİLİZ’İN YENİ ARKADAŞI HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “evde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “yaz tatilinde” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	% 100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Filiz” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Filiz’in yaz tatilinde evde canının sıkılması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Filiz’in “babasının kendisine aldığı hikâyeyi okuyarak” çözdüğünü söyler.	Filiz’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Filiz’in kitap okumaya başladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Filiz’in “kitap okumaya başladığı için kendini mutlu hissettiğini” söyler.	Filiz’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “kitapların insanların en iyi arkadaşları olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

EK 6**ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN
HİKÂYELER ve ÖLÇÜ ARAÇLARI**

HİKÂYE 1

TUTUMLU OLMAK

Mehmet çok tutumlu bir çocuktur. Anne ve babasının verdiği harçlıkların tamamını harcamazdı. Parasının bir bölümünü kumbarasında biriktirirdi.

Ramazan bayramı yaklaşıyordu. Bir hafta sonu Mehmet'in annesi:

-Bayram yaklaşıyor Mehmet. Hadi hazırlan, sana bayramlık elbise almak için birlikte çarşıya çıkalım, dedi.

Mehmet odasına giderek hemen hazırlandı. Kumbarasında biriktirdiği paraları da cebine koydu.

Mehmet ve annesi birlikte çarşıya çıktılar. Bir mağazadan Mehmet'e çok güzel bir pantolon ve ayakkabı aldılar. Sıra gömlek almaya gelmişti. Mehmet mağazada çok güzel mavi bir gömlek beğendi. Ama annesinin o gömleği alacak kadar parası kalmamıştı. Mehmet cebindeki paraları annesine göstererek:

-Bunlar benim kumbaramda biriktirdiğim paralar anneciğim. Bu mavi gömleği ben kendi paramla almak istiyorum. Sen de bana gömlek almak için ayırdığın parayla bayram şekerimizi alırsın, dedi.

Annesinin gözleri doldu:

-Aferin oğlum. Tutumlu olman, parayı gereksiz yere harcamadan biriktirmen çok güzel, dedi.

Mehmet ve annesi gömleği alarak mağazadan çıktılar. Mehmet kendi parasıyla bir şey aldığı için çok mutlu oldu. Tutumlu olmanın ne kadar önemli olduğunu anladı.

TUTUMLU OLMAK HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “mağazada” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “hafta sonu” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Mehmet” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “annesinin Mehmet’e gömlek alacak kadar parasının olmaması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Mehmet’in “beğendiği gömleği kumbarasında biriktirdiği paralarla alarak” çözdüğünü söyler.	Mehmet’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “anesi ve Mehmet’in gömleği alarak mağazadan çıktıklarını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Mehmet’in “kendi parasıyla bir şey aldığı için mutlu olduğunu” söyler.	Mehmet’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “tutumlu olmanın, para biriktirmenin önemli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 2

YARDIMLAŞMANIN ÖNEMİ

Hatice Teyze küçük bir köyde torunu Mehmet’le birlikte yaşıyordu. Mehmet üniversite sınavını kazandığı için İstanbul’a gitmişti. Hatice Teyze Mehmet okuyacağı için çok mutluydu.

Hatice Teyze tarlasındaki patatesleri toplayıp şehirde satacaktı. Kazandığı parayı Mehmet’in okuması için ayıracaktı. Patatesleri toplamasına yardım edecek kimsesi yoktu. Patatesleri toplamak için tarlada günlerce çalıştı.

Bir sabah yine tarlaya gitti. Tam patatesleri toplamaya başlayacakken tarlaya birilerinin yaklaştığını gördü. Gelenler köydeki komşularıydı. Hatice Teyzeye yardım için gelmişlerdi. Komşuları:

-Patatesleri toplamak için bizden neden yardım istemedin? Bu işi tek başına yapman uzun sürer, çok yorulursun, dediler. Hatice Teyze “Ne kadar iyi komşularım var.” diye düşündü.

Komşular birlikte çalışarak o gün Hatice Teyzenin patateslerini topladılar. Şehre götürüp satması için de yardım ettiler.

Hatice Teyze çok mutlu oldu ve komşularına teşekkür etti. Patateslerden kazandığı paranın bir kısmını torunu Mehmet’e gönderdi. Kalan parayı da bankaya yatırdı. Yardımlaşmanın ne kadar önemli olduğunu tekrar hatırladı.

YARDIMLAŞMANIN ÖNEMİ HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “köyde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “sabah” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	% 100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Hatice Teyze” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Hatice Teyzenin tarlasındaki patatesleri tek başına toplamaya çalışması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi köy halkının “birlikte çalışarak patatesleri toplamalarıyla” çözdüklerini söyler.	Köy halkının hikâyedeki problemi nasıl çözdüklerini söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Hatice Teyzenin patatesleri şehirde satarak paranın bir kısmını torunu Mehmet’e gönderdiğini, bir kısmını da bankaya yatırdığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.		
7.Bu hikâyenin sonunda Hatice Teyzenin “patatesleri topladığı için mutlu olduğunu” söyler.	Hatice Teyzenin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “yardımlaşmanın önemli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 3

YOLUNU KAYBEDEN SİNCAP

Sıcak bir yaz sabahıydı. Küçük sincap bu güzel sabahta erkenden uyandı. Annesi ve babası uyuyorlardı.

Küçük sincap annesine ve babasına haber vermeden dışarı çıktı. Yürümeye başladı. Biraz korkmuştu ama sonra cesaretini toplayarak ormandaki gezintisine devam etti. Bir süre sonra evden çok uzaklaştığının farkına vardı. Küçük sincap korkmaya başladı, eve dönmek istiyordu. Fakat nasıl döneceğini bilmiyordu, yolunu kaybetmişti.

Küçük sincap bir ağacın tepesine çıkıp ağlamaya başladı. Anne ve babasının onu çok merak ettiğini düşünüyordu. Biraz sonra aşağıdan bazı sesler duydu. Bu sesler anne ve babasına aitti ve onu çağırıyorlardı. Hemen ağaçtan aşağı indi:

-Ben buradayım anneciğim! Yolumu kaybettim. Bir daha size haber vermeden hiçbir şey yapmayacağım, dedi.

Küçük sincabı bulan anne ve babası yavrularına sarıldılar:

-Ormanda tek başına dolaşmak için biraz daha büyümelisin. Ayrıca bize haber vermeden de dışarı çıkmamalısın, dediler.

Yaptığı hatayı anlayan küçük sincap anne ve babasından özür diledi. Onlara kavuştuğu için çok mutluydu. Küçük sincap bundan sonra anne ve babasıyla birlikte dışarı çıkmaya karar verdi.

YOLUNU KAYBEDEN SİNCAP HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “ormanda” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “yaz sabahında” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “küçük sincap” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “küçük sincabın yolunu kaybetmesi / anne babasına haber vermeden dışarı çıkması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi küçük sincabın anne babasının “küçük sincabı bulmasıyla” çözdüklerini söyler.	Küçük sincabın anne babasının hikâyedeki problemi nasıl çözdüklerini söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Küçük sincabın yaptığı hatayı anlayıp anne babasından özür dilediğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda küçük sincabın “anne babasına kavuştuğu için mutlu olduğunu” söyler.	Küçük sincabın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “anne babamıza haber vermeden dışarı çıkmamamız gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 4

ŞAKACI MURAT

Murat sınıfın en yaramaz öğrencilerinden biriydi. Arkadaşlarına şaka yapmayı çok seviyordu. Sınıfa getirdiği böcekleri arkadaşlarının çantalarına koyuyordu. Onların defterlerini, kitaplarını saklıyordu. Sonra da karşılıklarına geçip gülüyordu. Yaptığı bu kötü şakalar karşısında arkadaşları ne yapacaklarını şaşırılmışlardı.

Sınıftaki öğrenciler bir araya gelerek karar verdiler:

-Biz de ona öyle bir şaka yapalım ki, kötü şakanın ne olduğunu anlasın, dediler.

Bir gün öğretmen Türkçe dersinden tüm öğrencilere ödev verdi. Yapılan ödevlere not verecekti. Murat da ödevini hazırlayıp çantasına koydu. Arkadaşları Murat teneffüste bahçedeyken çantasından ödevini alarak sakladılar. Öğretmen derste öğrencilerin ödevlerini toplamaya başladı. Murat çantasını açtı ama ödevi çantasında yoktu. Telaşla masanın altına baktı. Çantasını tekrar kontrol etti ödevini bulamadı. Evde unuttuğunu düşündü.

Öğretmen ödevini vermediği için Murat'a düşük not verdi. Düşük not aldığı için Murat çok üzülmüştü. Teneffüste arkadaşları Murat'ın yanına geldiler:

-Ödevini biz saklamıştık. Sana şaka yapalım istedik. Senin yaptığın şakalar da bizi üzüyor, dediler.

Murat hatasını anlamıştı. Tüm arkadaşlarından özür diledi. O günden sonra hiç kimseye kötü şakalar yapmadı.

ŞAKACI MURAT HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “sınıfta (okulda)” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “deste/ Türkçe dersinde” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Murat” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Murat’ın arkadaşlarına kötü şakalar yapması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi sınıftaki öğrencilerin “Murat’a şaka yaparak ders vermeleriyle” çözdüklerini söyler.	Sınıftaki öğrencilerin hikâyedeki problemi nasıl çözdüklerini söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda Murat’ın “yaptığı şakaların kötü olduğunu anladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Murat’ın “düşük not aldığı için canının sıkıldığını” söyler.	Murat’ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “kimseye kötü şakalar yapılmaması gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 5

AĞAÇTAKİ KEDİ

Yaz tatili gelmişti. Ceren, annesi, babası ve küçük kardeşiyle birlikte yaz tatilini geçirmek için köye gitmişlerdi. Ceren köyü çok seviyordu.

Bir gün Ceren evlerinin bahçesinde kardeşiyle oynarken bir ses duydu. Sesi dinledi, bu bir kedi sesiydi. Etrafına bakındı ama etrafta hiç kedi yoktu. Biraz sonra bu sesin ağacın dallarına sıkışmış küçük bir kedi yavrusundan geldiğini anladı. Kedi sanki ondan yardım istiyor gibiydi. Ceren kediye kurtarmak için ağaca çıkmayı düşündü. Ama Ceren'in ağaca tırmanması çok tehlikeliydi. Hemen kardeşini de alarak eve koştu. Babasına bahçedeki elma ağacında küçük bir kedinin olduğunu söyledi. Babasıyla beraber ağacın yanına geldiler. Babası uzun bir merdiven bularak ağaca tırmandı ve küçük kediye sıkıştığı dalların arasından kurtardı.

Zavallı hayvan çok korktuğu için titriyordu. Ceren ve babası kediye hemen evlerine götürdüler ve kediye süt verdiler. Kedi, Ceren'in ve babasının ellerini yaladı.

Ceren küçük kedinin kurtulmasına çok sevinmişti. Küçük kedi o günden sonra Ceren'in yanından hiç ayrılmadı. Ceren hayvanların onlara iyi davranan insanları sevdiğini anlamıştı.

AĞAÇTAKİ KEDİ HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “Köyde / bahçede” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2.Bu hikâyedeki olayın “yaz tatilinde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Ceren” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “küçük bir kedi yavrusunun bahçedeki ağacın dalları arasında sıkışması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5. Bu hikâyedeki problemi Ceren’in babasının “kediye sıkıştığı dalların arasından kurtarıp aşağı indirerek” çözdüğünü söyler.	Ceren’in babasının hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Ceren ve babasının kediye evlerine götürerek süt verdiklerini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Ceren’in küçük kedinin kurtulmasına çok sevindiğini” söyler.	Ceren’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “hayvanların onlara iyi davranan insanları sevdiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 6

ATEŞLE OYNANMAZ

Bir Pazar günüydü. Ebru'nun annesi yemek yapmak için mutfığa gitmişti. Ebru da odasında oyuncaklarıyla oynamaktan sıkıldı ve mutfığa annesinin yanına gitti. Annesi tam ocağı yakacakken evde tuz olmadığını hatırladı. Ebru'ya:

-Sen burada hiçbir şeye dokunmadan otur. Ben komşumuz Emine Teyzeden tuz almaya gidiyorum, dedi.

Annesi evden çıktıktan sonra Ebru masanın üzerinde duran kibriti aldı ve ocağın yanına gitti. Ama ocağı açmak için hangi düğmeyi çevireceğini bilmiyordu. Bütün düğmeleri çevirdi ve kibriti yaktı. Birden mutfak perdesi alev aldı ve yanmaya başladı. Ebru çok korkmuştu, ağlamaya başladı. O sırada annesi de eve dönmüştü. Ebru'nun ağladığını duyunca mutfığa koştu ve perdenin yandığını gördü. Hemen ocağı kapattı ve yanan perdeyi söndürdü. Ebru'ya:

-Sen henüz küçüksün, o yüzden kibrit ve ocakla oynaman çok tehlikeli, evimiz yanabilirdi, dedi.

Ebru yaptığıının yanlış olduğunu anlamıştı. Annesinden özür diledi ve bir daha kibritle oynamayacağına annesine söz verdi.

ATEŞLE OYNANMAZ HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “mutfakta” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “Pazar günü” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Ebru” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Ebru’nun annesi gidince kibriti alarak ocağı yakmaya çalışması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5. Bu hikâyedeki problemi Ebru’nun annesinin “yanan perdeyi söndürmesiyle” çözdüğünü söyler.	Ebru’nun annesinin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Ebru’nun, yaptığı için yanlış olduğunu anlayıp annesinden özür dilediğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Ebru’nun “perde yanmaya başladığı için çok korktuğunu” söyler.	Ebru’nun hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “küçük çocukların kibrit ve ocakla oynamaması gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 7

MAVİ KUŞ

Yaz tatili gelmişti. Elif evde anne ve babasını heyecan içinde bekliyordu. Anne ve babası ona karne hediyesi almaya gitmişti. Anne ve babası Elif'e karne hediyesi olarak küçük mavi bir kuş almışlardı. Elif kuşu görünce çok sevinmiş:

-Bu kuşun adı "Maviş" olsun, demişti.

Elif Maviş'in kafesini evin en güzel köşesine koymuştu. Her sabah Maviş'in sesiyle uyanıyorlardı. Elif kuşun yemini ve suyunu veriyordu.

Aradan birkaç hafta geçmişti. Maviş artık eskisi gibi güzel ötmüyordu, kafesinde sessizce oturuyordu. Elif'in önüne koyduğu yeme ve suya bile bakmıyordu. Elif ne yaptıysa Maviş'in eskisi gibi ötmesini sağlayamadı. Kuşunun hastalandığını düşündü. Annesine kuşunun ötmediğini söyledi. Annesi:

-Bak yavrum, dedi. Hayvanlar da insanlar gibi sevmek isterler. Maviş'i sadece beslemen yetmez. Onunla daha fazla ilgilenmeli, her gün onunla konuşmalısın, dedi.

Elif hatasını anlamıştı. O gün Maviş'in kafesini temizledi, onunla konuştu. Maviş de tekrar güzel güzel ötmeye başladı. Elif Maviş tekrar ötmeye başladığı için çok mutlu oldu. Elif hayvanları sadece beslemenin yetmediğini, onların da insanlar gibi ilgiden hoşlandığını anlamıştı.

MAVİ KUŞ HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “evde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “yaz tatilinde” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Elif” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Maviş’in eskisi gibi ötmemesi” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Elif’in “Maviş’in kafesini temizleyip onunla konuşarak/ilgilenererek” çözdüğünü söyler.	Elif’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Maviş tekrar ötmeye başladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Elif’in, “Maviş tekrar ötmeye başladığı için çok mutlu olduğunu” söyler.	Elif’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “hayvanlarında insanlar gibi ilgiden hoşlandıklarını” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 8

KAHVALTININ ÖNEMİ

Ahmet ilkokula gidiyordu. O her sabah kahvaltısını yaparak okula giderdi. Annesi erkenden uyanır, Ahmet'in kahvaltısını hazırlardı.

Yine bir sabah annesi erkenden uyandı, Ahmet'in kahvaltısını hazırladı. Ahmet “Canım kahvaltı yapmak istemiyor.” Diyerek kahvaltı yapmadı. Annesi ne kadar ısrar etse de Ahmet kahvaltısını yapmadan okula gitti.

Ahmet o gün öğretmenin derste anlattığı hiçbir şeyi anlamıyordu. Kahvaltı yapmadığı için karnı da ağrıyordu. Ahmet hasta olduğunu düşündü. Öğretmen Ahmet'in bu halini görünce yanına geldi:

-Neyin var Ahmet? Dersi dikkatli dinlemiyorsun. Sabah kahvaltını yaptın mı? diye sordu.

Ahmet:

-Yapmadım öğretmenim, dedi.

Öğretmen:

-Kahvaltı yapmadan okula gelersen dersleri dikkatli dinleyemezsin, dedi.

Öğretmeni teneffüste Ahmet'e kantinden simit aldı. Ahmet karnı doyunca kendini daha iyi hissetti. Karnının ağrısı da geçmişti.

Ahmet kahvaltı yapmanın ne kadar önemli olduğunu anlamıştı. O günden sonra Ahmet her sabah kahvaltısını yaparak okula gelmeye karar verdi.

KAHVALTININ ÖNEMİ HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “okulda” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “sabah” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Ahmet” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Ahmet’in kahvaltı yapmadığı için dersi dikkatli dinleyememesi ve karnının ağrması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Ahmet’in öğretmeninin, “kantinden Ahmet’e simit alarak” çözdüğünü söyler.	Ahmet’in öğretmeninin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Ahmet’in kahvaltı yapmanın önemli olduğunu anladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Ahmet’in “karnı doyduğu için kendini iyi hissettiğini” söyler.	Ahmet’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “kahvaltı yapmanın önemli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 9

KOMŞULUK GÖREVİ

Akşam vaktiydi. Çetin, annesi ve babası akşam yemeklerini yediler. Yemekten sonra Çetin televizyonun karşısına oturdu. Annesi:

-Hadi Çetin hazırlan, üst kattaki komşumuz Fatma Teyze hastaymış, Onu ziyarete gidiyoruz. Bir ihtiyacı var mı soralım, dedi.

O akşam televizyonda Çetin'in çok sevdiği bir program vardı. Çetin evde kalıp televizyon izlemek istiyordu. Fatma Teyzeyi ziyarete gitmek istemiyordu.

-Ben gelmek istemiyorum. Fatma Teyze çok yaşlı, orada benim canım sıkılır. Evde kalıp televizyon izlemek istiyorum, siz gidin, dedi.

Çetin'in babası:

-Yaşlı insanları, komşularımızı ziyaret etmek bizim görevimizdir. Onları ziyaret edip bir ihtiyaçları var mı diye sormalıyız. Yapılacak işleri varsa onlara işlerinde yardım etmeliyiz, dedi.

Çetin, babasının bu sözleri üzerine yaşlıları ziyaret etmenin, onlara yardımcı olmanın önemli olduğunu anladı. Hemen hazırlandı, anne ve babasıyla birlikte Fatma Teyzeyi ziyarete gitti. Fatma Teyze onları görünce çok sevindi. Çetin yaşlı komşularını ziyaret ettiği için çok mutlu olmuştu.

KOMŞULUK GÖREVİ HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “evde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Bu hikâyedeki olayın “akşam” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Çetin” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Bu hikâyedeki problemin “Çetin’in yaşlı komşuları Fatma Teyzeyi ziyarete gitmek istememesi” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Çetin’in babasının, “Çetin’e yaşlıları ziyaretin önemini anlatarak” çözdüğünü söyler.	Çetin’in babasının hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Çetin’in, anne ve babasıyla birlikte Fatma Teyzeyi ziyarete gittiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Çetin’in “yaşlı komşularını ziyaret ettiği için kendini mutlu hissettiğini” söyler.	Çetin’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “yaşlıları ziyaret etmenin, onlara yardımcı olmanın önemli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

HİKÂYE 10

KAVGACI ÇOCUK

Emre mahallenin en yaramaz çocuğuydu. Arkadaşlarıyla sürekli kavga ederdi. Bu yüzden mahallede hiç kimse Emre'yle konuşmak, onunla oyun oynamak istemezdi.

Bir cumartesi günü mahalledeki çocuklar parkta oyun oynuyorlardı. Emre de tek başına parkta dolaşıyordu. Biraz sonra Emre'nin tek başına dolaşmaktan canı sıkılmıştı. Parkta bir köşede oturdu ve oyun oynayan arkadaşlarını izlemeye başladı. Arkadaşları çok eğleniyorlardı. “Keşke ben de onlarla oynasam.” diye düşündü. Oturduğu yerden kalkıp arkadaşlarının yanına gitti:

-Ben de sizinle oynayabilir miyim? diye sordu.

Arkadaşlarının hiçbiri Emre'yi oyunlarına kabul etmedi:

-Sen çok kavgacısın. Sürekli kavga ediyorsun. Bu yüzden seninle oyun oynamak istemiyoruz, dediler.

Emre arkadaşlarına bir daha kimseyle kavga etmeyeceğine söz verdi. Arkadaşları da Emre'yi oyunlarına kabul ettiler.

Emre arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamaktan çok mutlu olmuştu. Emre, arkadaşlarıyla sürekli kavga ederse, onlarla iyi geçinmezse her zaman yalnız kalacağını anlamıştı. O günden sonra arkadaşlarıyla iyi geçineceğine kendi kendine söz verdi.

KAVGACI ÇOCUK HİKÂYESİ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI – SOYADI :

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Bu hikâyedeki olayın “parkta” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2.Bu hikâyedeki olayın “cumartesi günü” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3. Bu hikâyedeki ana karakterin “Emre” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4.Bu hikâyedeki problemin “arkadaşlarının, kavgacı olduğu için Emre’yle oynamak istememeleri” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5.Bu hikâyedeki problemi Emre’nin “bir daha kavga etmeyeceğine dair arkadaşlarına söz vererek” çözdüğünü söyler.	Emre’nin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
6.Bu hikâyenin sonunda “arkadaşları Emre’nin onlarla birlikte oyun oynamasına izin verdiklerini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
7.Bu hikâyenin sonunda Emre’nin “arkadaşlarıyla birlikte oyun oynadığı için mutlu olduğunu” söyler.	Emre’nin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	
8. Bu hikâyeyi okuyarak “kavgacı insanlarla hiç kimsenin arkadaşlık yapmak istemeyeceğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	% 100	

EK 7

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI
KAYIT ÇİZELGESİ

Adı Soyadı :**Tarih :****Hikâyenin Adı :**

Bildirimler	Sonuç
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8	

EK 9

MAVİ KUŞ HİKÂYESİ ÖĞRETİM OTURUMU

UYGULAMA :

***1.Öğretilecek hedef davranışın gerekçesinin açıklanması:**

Öğrenciye “neden okuduğunu anlama sorularını cevaplarken hikâye haritasını kullanıyoruz” konusunda açıklama yapılarak, onun motive olması sağlanır.

“Bizler bir hikâyeyi okurken, hikâyede hangi bölümlerin önemli olduğunu, hikâyede verilen hangi bilgilere dikkat etmemiz gerektiğini bazen bilemiyoruz. Bu yüzden okuduğumuz hikâyeyi iyi anlayamıyoruz ve hikâyeye ilgili sorulara da cevap veremiyoruz. Bugün seninle okuduğumuz hikâyelerde hangi bölümlere dikkat etmemiz gerektiğini öğrenmek için bir çalışma yapacağız. Böylece Türkçe derslerinde okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayabileceksin ve hikâyeye ilgili sorulara daha kolay cevap verebileceksin.”

2.Hikâye Haritası elemanlarının tanıtılması:

Uygulamacı öğrencinin önüne hikâye haritası şablonunu koyar ve incelemesini ister. Daha sonra:

*İlk hikâyede okuduğunu anlama sorularını cevaplarken neden hikâye haritasını kullandığımız öğrenciye açıklandığı için diğer oturumlarda “Okuduğumuz hikâyelerde hangi bölümlere dikkat etmemiz gerektiğini öğrenmek için hikâye haritası kullanıyoruz.” şeklinde kısa bir açıklama yapılmıştır.

“Bu bir hikâye haritası. Burada hikâyede önemli olan, dikkat edilmesi gereken başlıklar yazılmış. Bu başlıklarla beraberde resimler var. Biz de seninle çalışma sırasında hikâyeleri okurken buralardaki boşlukları dolduracağız.” der ve her bir hikâye haritası elemanını tek tek açıklar.

Uygulamacı haritadaki ilk bölüm olan “yer/zaman” kısmını açık bırakıp diğer kısımları kapatır ve:

“Buradaki resimde bir bina ve saat var. Buraya hikâyedeki olayın nerede geçtiğini, yani evde mi, okulda mı, ormanda mı geçtiğini ve ne zaman meydana geldiğini, tatilde mi, sabah vaktinde mi, kış mevsiminde mi geçtiğini yazacağız.” der.

Daha sonra uygulamacı “ana karakter” kısmını açık bırakıp diğer kısımları kapatır:

“Buradaki resimde bir çocuk var. Buraya da hikâyedeki olay kimin başından geçmişse, hikâyede en önemli kahraman kimse onun adını yazacağız.” der.

Uygulamacı “olaylar” kısmını açık bırakıp diğer kısımları kapatır:

“Buradaki “problem” bölümünde düşünen bir insan resmi var. Buraya hikâyedeki olay neyse, hikâyede kahraman neyle karşılaşmışsa, neyi çözmeye çalışıyorsa onu yazacağız, “çözüm” bölümünde sorusunun cevabını bulmuş, problemi çözmüş bir insan resmi var. Buraya hikâyedeki kahramanın bu problemi nasıl çözdüğünü, ne yaptığını yazacağız, “sonuç” bölümünde de yarışmada sonuca ulaşmış, koşan bir çocuk resmi var. Buraya da hikâyenin sonunda ne olduğunu yazacağız” der.

Daha sonra uygulamacı “tepki” kısmını açık bırakıp diğer kısımları kapatır:

“Buradaki resimde gülen, mutlu bir yüz ve üzgün bir yüz var. Bu bölüme hikâyedeki kahramanın, hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini, yani üzüldü mü, sevindi mi, utandı mı onu yazacağız” der.

Son olarak uygulamacı “tema” kısmını açık bırakıp diğer kısımları kapatır:

“Buradaki resimde tahtaya yazı yazan bir çocuk var. Bu son bölüme de hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğimizi yazacağız” der.

3.Öğretim sürecinde uygulamacının model olması:

Uygulamacı, hikâye haritasını doldurma becerisine model olur. Sözlü ve yazılı olarak ifade eder. Uygulamacı:

“Şimdi birlikte bir hikâye okuyacağız ve önümüzdeki hikâye haritasını dolduracağız. Önce beni dinle” der ve hikâyeyi okumaya başlar.

Okuma esnasında hikâye haritasındaki elemanlardan herhangi birine denk gelen bir kısım geldiğinde, okumayı kesip “bak hikâye yaz tatilinde meydana gelmiş, problem Maviş’in eskisi gibi ötmemesiymiş, Maviş tekrar ötmeye başlayınca Elif çok mutlu olmuş” gibi açıklamalar yaparak öğrencinin dikkatini bu noktalara çeker.

Okuma tamamlandıktan sonra boş hikâye haritası şablonunu masanın üzerine koyar ve her bir hikâye elemanına ait boşluğu doldurur.

Yer/zaman

Uygulamacı “hikâyedeki olay nerede ve ne zaman geçiyordu?” sorusunu kendisine sesli olarak sorar. Yanıtını sesli olarak verir ve hikâye haritası üzerindeki ilgili boşluğa yazar.

“Hikâyedeki olay “evde” ve “yaz tatilinde” geçiyordu” der ve hikâye haritası üzerindeki “yer/zaman” yazılı, saat ve bina resmi olan bölüme evde / yaz tatilinde yazar.

Ana karakter

Uygulamacı “hikâyedeki ana karakter kimdi?” sorusunu kendisine sesli olarak sorar. Yanıtını sesli olarak verir ve hikâye haritası üzerindeki ilgili boşluğa yazar.

“Hikâyedeki ana karakter “Elif”ti.” der ve hikâye haritası üzerindeki “ana karakter” yazılı çocuk resimlerinin olduğu bölüme “Elif” yazar.

Problem

Uygulamacı “hikâyedeki problem neydi?” sorusunu kendisine sesli olarak sorar. Yanıtını sesli olarak verir ve hikâye haritası üzerindeki ilgili boşluğa yazar.

“Hikâyedeki problem “Maviş’in eskisi gibi ötmemesi”ydi.” der ve hikâye haritası üzerindeki “problem” yazılı, düşünen insan resminin olduğu bölüme “Maviş’in eskisi gibi ötmemesi” yazar.

Çözüm

Uygulamacı “Elif hikâyedeki problemi nasıl çözmüştü?” sorusunu kendisine sesli olarak sorar. Yanıtını sesli olarak verir ve hikâye haritası üzerindeki ilgili boşluğa yazar.

“Elif hikâyedeki problemi “Maviş’in kafesini temizleyip onunla ilgilenerek” çözdü.” der ve hikâye haritası üzerindeki “çözüm” yazılı, problemi çözmüş insan resminin olduğu bölüme “Maviş’in kafesini temizleyip onunla ilgilenerek” yazar.

Sonuç

Uygulamacı “hikâyenin sonunda ne olmuştu?” sorusunu kendisine sesli olarak sorar. Yanıtını sesli olarak verir ve hikâye haritası üzerindeki ilgili boşluğa yazar.

“Hikâyenin sonunda “Maviş tekrar ötmeye başlamıştı.” der ve hikâye haritası üzerindeki “sonuç” yazılı, koşan çocuk resminin olduğu bölüme “Maviş tekrar ötmeye başladı” yazar.

Tepki

Uygulamacı “Elif hikâyenin sonunda kendini nasıl hissetti?” sorusunu kendisine sesli olarak sorar. Yanıtını sesli olarak verir ve hikâye haritası üzerindeki ilgili boşluğa yazar.

“Elif hikâyenin sonunda “Maviş tekrar ötmeye başladığı için çok mutlu olmuştu.” der ve hikâye haritası üzerindeki “tepki” yazılı, mutlu ve üzgün yüzlerin resimlerinin olduğu bölüme “Maviş tekrar ötmeye başladığı için çok mutlu olmuştu.” yazar.

Tema

Uygulamacı “bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendik?” sorusunu kendisine sesli olarak sorar. Yanıtını sesli olarak verir ve hikâye haritası üzerindeki ilgili boşluğa yazar.

“Hikâyenin sonunda “hayvanlarında insanlar gibi ilgiden hoşlandıklarını” öğrendik.” der ve hikâye haritası üzerindeki “tema” yazılı, tahtaya yazı yazan çocuk resminin olduğu bölüme “hayvanlarında insanlar gibi ilgiden hoşlandıklarını” yazar.

3.Öğretim sürecinde uygulamacının rehberlik etmesi:

Uygulamacı, tüm hikâye haritasını doldurduktan sonra, öğrenciye “şimdi sıra sende” diyerek hikâyeyi bir kez sesli olarak okumasını ister. Yanlış okuduğu kelimeleri düzeltir. Okuma tamamlandıktan sonra “şimdi sen de kendi hikâye haritanı doldur” der ve gerektiğinde yardımcı olacağına dair öğrenciyi yüreklendirir. Öğrenci haritayı doldurduktan sonra öğretmen kendi doldurduğu haritayı öğrencinin önüne koyarak, öğrenciyle beraber iki haritadaki cevapları karşılaştırır. Doğru cevapları “aferin, çok güzel” şeklinde ödüllendirir. Yanlış cevapları düzeltir ve hikâyedeki ilgili bölümü öğrenciyle birlikte bularak tekrar okur.

Son aşamada, öğrencinin okuduğu hikâyeyi ve doldurduğu hikâye haritasını alır, öğrenciye hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar ve öğrenciden cevaplamasını ister. Öğrencinin verdiği cevapları not eder. Cevaplama bittikten sonra kontrol eder. Öğrencinin vermiş olduğu doğru cevaplar hikâye için hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü aracı kayıt çizelgesine (+) olarak kaydedilir. Eğer öğrenci yanlış cevap vermişse doğru cevap hikâyede ve hikâye haritası üzerinde gösterilerek düzeltilir, ancak bu cevap kayıt çizelgesine (-) olarak kaydedilir. Çalışma tamamlandıktan sonra uygulamacı öğrenciye geribildirim ve ödül verir. Verilen ödüller ve geribildirimler her öğrenci için değişmektedir.

EK 10**VELİ İZİN BELGESİ**

Cumhuriyet İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfı öğrencilerinden’in velisiyim. Özel Eğitim Öğretmeni Nesibe DUMAN’ın “Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi” konulu tez çalışmasında çocuğumla birlikte çalışmasına izin veriyorum.

VELİNİN ADI SOYADI**İMZASI**

EK 11
ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/2363

26/04/2005

Konu : Araştırma İzni

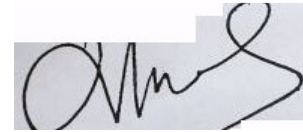
BOLU VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 07.04.2005 tarih ve 193 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Nesibe DUMAN'ın "Hikaye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İliniz Cumhuriyet İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıflarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığı gösterilmesini rica ederim.

Nurettin KÖNAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

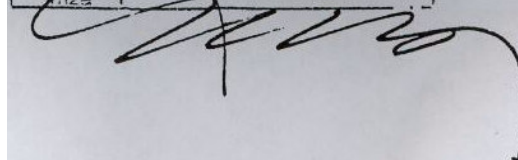


EKLER

I-Anket(25 Sayfa)

BOLU VALİLİĞİ EVRAK KURULU	
Havale Tarihi	2, Mayıs 2005
Havale Ed. Yer	AA Eft Mücl
Vali Y. nza	

4580



EK 12**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı : Nesibe DUMAN

Sürekli Adresi : 6. Etap Oyak Atakent Sitesi
46537 Ada Blok C 44
No:16 Kat.3

ERYAMAN / ANKARA

Doğum Yeri ve Yılı : Şarkışla / Sivas – 1977

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Mehmet Emin Tuna İlkokulu – 1988
Şarkışla Lisesi – 1991

Lise : Şarkışla Ticaret Meslek Lisesi – 1994

Lisans : Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, 2002

Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, 2006

Çalışma Hayatı : 2002 yılında, özel bir özel eğitim kurumunda 3 ay görev yaptım. 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bolu Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfı'na atamam yapıldı ve 1 yıl Köroğlu İlköğretim Okulu ve Karaçayır İlköğretim Okulu'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yaptım. Halen Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda öğretmenlik görevimi sürdürmekteyim.