



**GÖRSEL MATERYALLERLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ
METİNLERLE ÖĞRENİM GÖREN İŞİTME ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİN OKUMA-ANLAMA BECERİLERİNİN
VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

Nursel SÖNMEZ

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

(2019)

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**GÖRSEL MATERYALLERLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ METİNLERLE ÖĞRENİM
GÖREN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA-ANLAMA
BECERİLERİNİN VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

(Investigation of Reading Comprehension Skills and Attitudes Towards Turkish Course of
Hearing Impaired Students Studying with Texts Enriched by Visual Materials)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nursel SÖNMEZ

Danışman: Prof. Dr. Lokman TURAN

Erzurum
Mart, 2019

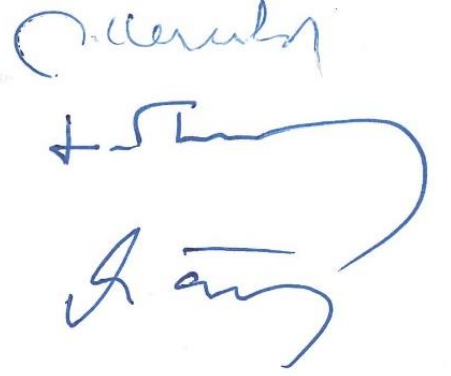
KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Nursel SÖNMEZ tarafından hazırlanan “Görsel Materyallerle Zenginleştirilmiş Metinlerle Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma-Anlama Becerilerinin ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışması 18 / 03 / 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Halise Pelin KARASU
Anadolu Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Lokman TURAN
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM
Atatürk Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

18 Nisan 2019



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Görsel Materyallerle Zenginleştirilmiş Metinlerle Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma-Anlama Becerilerinin ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

18 / 03 / 2019


Nursel SÖNMEZ

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu alıőma boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, desteklerini esirgemeyen danıőmanım Sayın Prof. Dr. Lokman TURAN'a, çalıőmama görüş ve öneriyle katkıda bulunan Sayın Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM'e ve kardeőim Erdal SÖNMEZ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Nursel SÖNMEZ



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖRSEL MATERYALLERLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ METİNLERLE ÖĞRENİM GÖREN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA-ANLAMA BECERİLERİNİN VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Nursel SÖNMEZ

Mart 2019, 122 sayfa

Amaç: Bu araştırma, işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümleme problemlerinin giderilmesinde görsel materyallerin önemini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırma; işitme engelli öğrencilerin metinleri okuma- anlama ve metin çözümleme becerilerini kullanmada görsel materyallerin etkisini belirlemek için betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi, 5-8. sınıfların birer şube olmasıdır. Yine bu şubelerdeki öğrenci sayıları şube içerisinde kontrol gurubu oluşturacak yeterlilikte değildir. Bunun için tek grup öntest-son-test desen tercih edilmiştir. Ön-test olarak Düz (Resimsiz) Metin Okuma Anlama ve Metin Çözümleme, son-test olarak da Resimli Metin Okuma Anlama ve Metin Çözümleme çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Elde edilen veriler, sınıf bazlı ve kişi bazlı olmak üzere karşılaştırma yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular: Uygulama sonucunda, işitme engelli çocukların resimli olarak hazırlanan metinleri resimsiz metinlere göre daha iyi anladıkları ve metin çözümlemelerini daha iyi yaptıkları tespit edilmiştir.

Sonuç: Resimli hâle getirilen metinlerin, işitme engelli çocukların okuma anlama ve metin çözümleme kabiliyetlerini arttırmada resimsiz metinlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: betimsel araştırma modeli, okuma anlama ve metin çözümleme, Türkçe dersi, işitme engelli çocuklar.

ABSTRACT

MASTER THESIS

INVESTIGATION OF READING COMPREHENSION SKILLS AND ATTITUDES TOWARDS TURKISH COURSE OF HEARING IMPAIRED STUDENTS STUDYING WITH TEXTS ENRICHED BY VISUAL MATERIALS

Nursel SÖNMEZ

March 2019, 122 pages

Purpose: The aim of this study is to determine the importance of visual materials in reading-comprehension and text analysis problems of hearing impaired students.

Method: Research; the effect of visual materials on the skills of reading-comprehension and text analysis of hearing-impaired students was made by using descriptive research model. The use of this pattern is due to the fact that it is a branch from the 5th, 6th, 7th and 8th grades. Again, the number of students in these branches is not sufficient to form a control group within the branch. For this, single group pre-test-posttest pattern was preferred. Non-Illustrated-Text Reading Comprehension and Text Analysis were used as pre-test and Illustrated Text Reading Comprehension and Text Analysis study papers were used as post-test. The data were evaluated by using comparison method with class based and person based.

Findings: As a result of the application, it was determined that hearing impaired children understood the texts prepared with illustrations better than non-illustrated texts and they made their text analysis better.

Results: It is concluded that illustrated texts are more effective than other non-illustrated texts in improving reading comprehension and text analysis of hearing impaired children.

Keywords: descriptive research model, reading comprehension and text analysis, Turkish lesson, hearing impaired children.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	5
Varsayımlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar.....	10
Okumanın Önemi.....	10
Okuma nedir.....	11
Okumayı öğrenme süreci.....	11
Okumayı öğrenme sürecinde kullanılan beceriler.....	12
Okumayı öğrenme sürecinde kullanılan materyaller (metinler) ve özellikleri.....	15
Okuduğunu Anlama.....	15
Okuduğunu anlama çalışmaları.....	15
İşitme engelliler için yapılan okuma-anlamayla ilgili çalışmalar.....	16
Yorumlama.....	18
Değerlendirme.....	19
Değerlendirme araç ve yöntemleri.....	21
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	26
Yöntem.....	26
Araştırmanın Modeli.....	26
Çalışma Grubu.....	26

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	27
Düz (resimli) metin okuma-anlama ve metin çözümleme çalışma kâğıtları.....	27
Resimli okuma-anlama ve metin çözümleme kâğıtları.....	27
Okuduğunu anlama değerlendirme formu.	28
Okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği.	28
Uygulama	29
Uygulama basamakları.....	29
Verilerin Analizi	30
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	31
Bulgular ve Yorum	31
DMÇ ve RMÇ Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	31
OADF ve OADÖ'lerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	39
BEŞİNCİ BÖLÜM	41
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	41
Öneriler.....	42
KAYNAKLAR	43
EKLER	48
EK-1. "Kır Çiçekleri" Düz Metin.....	48
EK-1A. "Kır Çiçekleri" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti	49
EK-1B. "Kır Çiçekleri" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti	50
EK-2. "Yalancı Çoban" Düz Metin (Uyarlama)	51
EK-2A. "Yalancı Çoban" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti	52
EK-2B. "Yalancı Çoban" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti	53
EK-3. "Elif'in Mesleği" Düz Metin.....	54
EK-3A. "Elif'in Mesleği" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti.....	55
EK-3B. "Elif'in Mesleği" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti.....	56
EK-4. "Elif'in Diş Kontrolü" Düz Metin.....	57
EK-4A. "Elif'in Diş Kontrolü" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti.....	58
EK-4B. "Elif'in Diş Kontrolü" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti	59
EK-5A1. "Kır Çiçekleri" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin Çalışması	60
EK-5A2. "Kır Çiçekleri" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme Çalışması	61
EK-5A3. "Kır Çiçekleri" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması Çalışması.....	62
EK-5. "Kır Çiçekleri" Resimli Metin.....	63

EK-5A. "Kır Çiçekleri" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti.....	66
EK-5B. "Kır Çiçekleri" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti	67
EK-6A1. "Yalancı Çoban" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin Çalışması.....	68
EK-6A2. "Yalancı Çoban" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme Çalışması	69
EK-6A3. "Yalancı Çoban" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması Çalışması.....	70
EK-6. "Yalancı Çoban" Resimli Metin (Uyarlama)	71
EK-6A. "Yalancı Çoban" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti.....	74
EK-6B. "Yalancı Çoban" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti.....	75
EK-7A1. "Elif'in Mesleği" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin Çalışması.....	76
EK-7A2. "Elif'in Mesleği" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme Çalışması	77
EK-7A3. "Elif'in Mesleği" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması Çalışması.....	78
EK-7. "Elif'in Mesleği" Resimli Metin	79
EK-7A. "Elif'in Mesleği" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti.....	82
EK-7B. "Elif'in Mesleği" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti.....	83
EK-8A1. "Elif'in Dış Kontrolü" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin Çalışması.....	84
EK-8A2. "Elif'in Dış Kontrolü" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme Çalışması	85
EK-8A3. "Elif'in Dış Kontrolü" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması Çalışması.....	86
EK-8. "Elif'in Dış Kontrolü" Resimli Metin	87
EK-8A. "Elif'in Dış Kontrolü" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti.....	89
EK-8B. "Elif'in Dış Kontrolü" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti.....	90
EK-9. Düz Metin Okuduğunu Anlama ve Metin Çözümleme Öğrenci Cevap Kağıtları Örnekleri	91
EK-10. Resimli Metin Okuduğunu Anlama ve Metin Çözümleme Öğrenci Cevap Kağıtları Örnekleri	94
EK-11. Öğrenci Odyo Örnekleri	102
EK-12. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu	104
EK-13. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği	105
EK-14. Okuduğunu Anlama ve Yorumlamaya (Metin Çözümleme) Ait Öğretmen Yönergesi	106

EK-15. Öğrenci Bilgi Formu.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	108



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. 5. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar	32
Tablo 2. 6. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar	33
Tablo 3. 7. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar	35
Tablo 4. 8. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar	36
Tablo 5. Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçların Kişi Bazında OADÖ Öline Göre Değerlendirilmesi	39



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Araştırmada izlenen süreç.	30
Şekil 2. 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrenci sayılarına ait grafik.	31
Şekil 3.5. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.	32
Şekil 4.5. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik. ..	33
Şekil 5. 6. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.	34
Şekil 6.6. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik. ..	34
Şekil 7. 7. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.	35
Şekil 8. 7. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik. .	36
Şekil 9. 8. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.	37
Şekil 10. 8. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik.	37
Şekil 11. DMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılmasına ait grafik.	38
Şekil 12. RMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılmasına ait grafik.	38
Şekil 13. DMÇ ve RMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılmasına ait genel grafik.	39

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DMÇ	: Düz (Resimsiz) Metin Okuma, Anlama ve Metin Çözümleme
RMÇ	: Resimli Metin Okuma, Anlama ve Metin Çözümleme
OADF	: Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu
OADÖ	: Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği
Odyo	: Odyogram
N	: Kişi Sayısı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Günümüzde engelli çocuklar normal yaşlılarıyla aynı eğitim olanaklarına sahiptir. İşitme engelli çocuklar da işiten yaşlıları gibi okul yaşı geldiğinde eğitim alabilmeleri için normal ilköğretim okullarına veya işitme engelliler okullarına gidebilmektedirler.

İşiten yaşlılarının devam ettiği okullara giden işitme engelli çocuklar kaynaştırma yoluyla eğitime tabi tutulmaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitimle ilgili yayımladığı hizmet yönetmeliğinin 23. maddesinde şöyle ifade edilmektedir. “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” (MEB, 2018).

Kaynaştırma eğitimi, engelli bireyleri sosyal hayata katabilme düşüncesinin ürünüdür. Kaynaştırma eğitimiyle okul hayatından başlayarak normal bireylerle iç içe olan engelli bireylerin, sosyal hayata atıldıkları zaman, sosyal hayat içerisinde zorluk çekmeyeceği düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel amacı çocuğu normal hâle getirmek değildir. Çocuğun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlayarak, onun toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır. Bununla birlikte rehberlik araştırma merkezlerinde engel türlerine göre tanılama yapıp yine rehberlik araştırma merkezi yerleştirme kararıyla zihinsel engelliler, görme engelliler ve işitme engelliler okullarına yerleştirilmektedirler.

Buna rağmen her çocuğun ilgi, algı, yetenek gibi bireysel farklılıkları vardır. Bu farklar, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, hazır bulunuşluluk, çevresel, bedensel ve zihinsel farklılıklarından kaynaklanır. Engellilik de bir farklılık olduğuna göre, çocuğun engel durumuna göre öğrenme ortamı ve olanağı yaratılmalıdır. Çünkü her çocuk öğrenme kapasitesiyle doğar. Öğrenme kişilerin davranışlarıyla ilgilidir. Davranış ise, organizma tarafından yapılan her türlü hareketi ifade eder (Saban, 2005). Çocuğun yemekten önce ellerini yıkaması öğrenilmiş gözlenebilen bir davranıştır. Sayılarla işlem yapabilmesi yine öğrenilmiş davranışlardır. Okuma da öğrenilen bir davranıştır ve bir süreç gerektirir.

Sosyal öğrenme kuramına göre, bebeklerin sürekli olarak yetişkinleri taklit etmesi ve bu taklidin yetişkinler tarafından pekiştirilmesi sonucunda bebek, işittiği seslerden dili öğrenmeye başlar (Şahin, 2011; Turan & Uyumaz, 2018).

Seslerin harfe, harflerin hecelere, kelimelere, cümlelere dönüştürüldüğü ve zihinde anlamlandırıldığı okuma davranışı, işitme ve konuşma engeli olan çocuğa nasıl bir öğrenme ortamı oluşturularak kazandırılacaktır? Öncelikle "okuma" ne demektir, ona bakmak gerekir. Girgin'e göre okuma: Harflerin bir dizge içinde sesletilmesinden öte yazılı metindeki içeriği kavrama ve içerikten anlam çıkarabilmedir (Girgin, 1987). MEB'in 1969 tarih ve 1568 sayılı Tebliğler Dergisi İlkokul Programı'nda; "Öğrenim, büyük ölçüde okumaya dayanır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önüne alınacak olursa iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarı kazanamayacağı tabidir." ifadeleriyle okumanın önemi vurgulanmıştır (MEB, 1969).

Okumak sadece yazıdaki harflerin, seslendirilmesi, kelimelerin ezberlenmesi değildir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005-2006). Okumanın hedefi anlamaktır. Fakat okuduğunu anlama sadece bir ürün değil, aynı zamanda metnin anlam bakımından yeniden yapılandırılma sürecidir (Epeçan, 2009). Tanıma göre okuma için ses organlarına ihtiyaç vardır. Ayrıca sadece işaret ve sembollerini öğrenme değil aynı zamanda beyin tarafından da yorumu içerdiği için okumak "anlamak"ı da kapsamaktadır. Dolayısıyla okuma: Kelimenin anlaşılması, sözel olarak yargılama, ana içeriğinin kavranması, yazarın duygularına bir şekilde ortak olma ve bağlamdan ilk defa karşılaşılan kelimenin anlamını çıkartabilmedir. Okuduğunu anlama ise yazılı mesajın içeriğini kavrama ve mesajdan anlam çıkarıp bunu önceki deneyimlerle karşılaştırıp bir sonuca varma sürecidir (Girgin, 1987). Okuma sürecinde algı oluşabilmesi için 'uyaran'a (ışık, ses, koku), 'uyarım'a (uyaranın duyu organlarını etkilemesi), 'duyum'a (duyu organlarının uyarıcıyı alması) ihtiyaç vardır. Algının oluşmasında duyu organlarının yapısı ve işleyişi önemlidir. İşitme kaybı olan bir öğrencinin ses girdisi olmadığı ya da çok yetersiz olduğu için sesleri öğrenme olanağı kısıtlıdır veya hiç olmayacaktır.

İşitme engelli öğrenciler normal öğrenciler gibi okuma-yazma becerilerini kazanabilmektedirler (Mayer, 1998; Shihab 2011; Siima, 2011; Uysal, 2010). Ancak bu öğrenciler okuduğunu anlama becerisi kazanma konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. İşitme engelli çocukların dil gelişiminin yavaş olması, dili kullanma ve anlama becerilerinin normal işiten çocuklara göre sınırlı olmasına neden olmaktadır (Girgin, 1987). Bundan dolayı, işitme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerileri olumsuz yönde etkilenmekte ve çocukların

yaşıtlarına göre geride kalmalarına sebep olmaktadır. Okuma-anlama becerilerinin gelişmesini dilin gelişmesine bağlayan Girgin, dili gelişmeyen çocuğun neden-sonuç ilişkileri bulmakta zorluk çektiği görüşündedir. Ayrıca, dilsel becerilerinin gelişimi için gerekli olan işitsel öğelerden yoksun olan işitme engelli çocuklar, görsel sembollerden faydalanmaya çalışmaktadırlar. Fakat bu durum anlamlandırmadan çok sözcükleri ezberlemekten öte bir şey değildir (Girgin, 1987; Uysal, 2010). Bu eğilim de işitme engelli öğrencileri ezberledikleri ve kısmen de anlamını bildikleri sözcüklerin yakın anlamlılarıyla karşılaştıklarında o sözcüğü anlamlandıramama sonucunu doğurmaktadır. Örneğin günlük dilde sıkça kullanılan “dayak” sözcüğünü anlamlandırabilen öğrenci, “şiddet” kelimesini anlamlandıramamaktadır. Kelimede anlamın bir üst seviyesi olan cümlede anlamda ise işitme engelli öğrenciler daha fazla problem yaşamaktadırlar. Cümle içerisinde kullanılan kelimelerin anlamını bilseler dahi kelimelerin bir araya gelerek oluşturduğu cümlenin anlamını kavramakta sıkıntı çekmektedirler. Kelimeler cümle içerisinde paket taşı gibi kalmakta, kelimeler arası bağlantı kurup cümlenin anlamına ulaşamamaktadırlar. Hâl böyle olunca paragrafı ve metni anlamak daha zor olmaktadır.

Bu durumda işitme engelli öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak hayli güç olmaktadır. Okuma-anlamaya dayalı sınav sorularında metinle ilgili çıkarıma dayalı soruların yanıtsız bırakıldığı, bütün bir cümleyi yazıp içinden bir kelimenin çıkarıldığı boşluk tamamlama sorularına yanıt verildiği gözlemlenmiştir. Bu gözlem bize işitme engelli öğrencilerin anlama boyutundaki problemlerini vermekle beraber bu öğrencilerin bütündeki eksik parçayı fark ederek bütünü daha iyi algıladıkları düşüncesine götürmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde gözlemlenen diğer bir husus ise öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları nesnelere tanımları fakat nesnenin adını hatırlamakta ve yazmakta zorluk çekmeleridir. Örneğin öğrenciler sandalye resmi gösterildiği zaman nesneyi tanımakta ve işlevini bilmektedir. Ancak nesnenin adını yazması istenildiğinde ya yanlış yazmakta ya da hiç yazamamaktadır. Bundan dolayı işitme engelli öğrencilerin eğitiminde okuma-yazma ve anlama çalışmalarının mutlaka görsel materyallerle desteklenmesi ve bu çalışmaların sürekli tekrar edilmesi gerekliliği hâsıl olmaktadır. İçinden sesçil okuma yapamayan işitsel engelli çocuk yazılı kelimelerin şekillerinden görsel ipuçları kullanma stratejisini geliştirerek şekillerle anlam arasında bağ kurmaya çalışır (Girgin, 1987; Howarth, Wood, Griffiths, & Howarth, 1981; Israelite, & Helfrich, 1988). Çünkü işitsel uyarıcılardan yoksun olan işitme engelli öğrencilere verilen bilgilerin kalıcı olması için görsel uyarıcıların yoğun bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okumada asıl amacın anlamak olduğu gerçeğinden yola çıkarak okuyucu ister bilgi edinmek veya var olan bilgisini artırmak için, isterse boş zamanını doldurmak veya haz almak için okusun, her durumda anlamak asıl amaçtır. Olayı anlamak, duyguyu ya da düşünceyi anlamak, hatta aynı hazzı hissetmek hepsi anlamak ile ilgilidir. Anlamanın olmadığı bir okuma zaman kaybıdır (Gündüz & Şimşek, 2011-2013-2014). Birey yaptığı bir eylemin boş olduğunu düşündüğü vakit sıkılır bir süre sonra o eylemi yapmaktan vazgeçer. İşitme engelli öğrencileri okuma çalışmalarından çok fazla hoşlanmadıkları bir gerçektir. Onlar okuma çalışmalarını boş çaba ve ağır bir yük olarak görmekteler. İşitme engelli öğrencilerin okuma çalışmalarını sevmemelerinin sebebinin okuduklarını anlamamaları olduğu düşünülmektedir.

Türkçe dersinin öğrencilere kazandırması gereken temel beceri, okuma-anlama becerisidir. Öğrenciye kazandırılacak okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi sadece Türkçe dersinin değil diğer derslerin de temel becerilerini kazandırmanın ön şartıdır. Bu sebeple Türkçe Öğretim Programı'nda bu becerileri kazandırmaya yönelik materyallere, etkinliklere yer verilmiştir. Fakat etkinlik içerikleri normal işiten öğrenciler için düzenlenmiştir. İşitme engelli öğrenciler için ayrıca düzenlenmiş öğretim programı ve etkinlikleri yoktur. Sadece normal işitenler için hazırlanan etkinlikler, işitme kayıplılar için çeşitlendirilir. Çünkü Millî Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitim kurumları için yayımladığı yönetmeliğin 15. maddesine göre "Özel eğitim okullarında, dengi resmî okul ve kurumlarında uygulanan öğretim programları ve ders çizelgeleri uygulanır." ibaresi yer almaktadır (MEB, 2018).

Bu maddeye göre özel eğitim okulları içerisinde yer alan işitme engelliler okullarında da normal müfredat uygulanmakta ve normal okullarda okutulan ders kitaplarıyla dersler işlenmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin bilişsel sorunları olmamakla birlikte okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlükler dil becerilerindeki gecikmeden kaynaklanmaktadır (Karasu, Girgin, & Uzuner, 2012).

İşitme duyusuyla sağlanan girdi okuma, anlama ve yorumlama süreçleri için elzemdir. Bu durumda ses girdisinden yoksun olan işitme engelli çocuk okuma, anlama ve yorumlama sürecinde görsel uyarıcılardan daha fazla faydalanma yoluna gidecektir. Normal işiten öğrencilerin kullandıkları aynı materyallerle öğrenme sürecine tabi tutulan işitme engelli öğrencilerin başarı oranları tartışılmaz bir şekilde düşmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin bedensel ve görsel becerilere dayanan 'beden eğitimi, görsel sanatlar' gibi derslerde daha başarılı olmaları, akademik beceriler konusunda kullanılan materyaller ile ilgili eksikliğin olabileceğini düşündürmektedir. Akademik derslerde eğitim

sürecinde kullanılan materyallerin işitme engelli olan öğrencilerin güçlü duyularına hitap edecek, bu duyuları ön plana çıkararak işitme duyusunun açığını minimuma indirecek materyaller olması gerekmektedir.

Dil gelişimi yavaş, doğal işitsel girdileri yetersiz olan işitme engelli okuyucular için görsel uyarıcılarla yoğunlaştırılmış metinlerin anlamaya katkısı nedir? Okuduğunu anlama ve yorumlamada görsel materyallerle zenginleştirilmiş metinlere verilen doğru cevaplarla görselsiz metinlere verilen doğru cevaplar arasında bir fark var mıdır? Bu sorular göz önüne alınarak işitme engelli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan materyallerin öğrenme durumlarına etkisinin ortaya çıkmasına yardımcı olacağı düşünülerek işitme engelli öğrencilerde var olan okuma, anlama ve yorumlama problemlerinin giderilmesinde görsel materyallerle zenginleştirilmiş metinlerin etkisinin olup olmadığı durumunun incelenmesi amaç olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerindeki işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarına, görsel materyallerle zenginleştirilmiş metinlere yönelik okuma, anlama ve metin çözümü kabiliyetlerine etkisi nedir?
2. 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerindeki Türkçe dersinin görsel materyallerle zenginleştirilerek işlenmesi, işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına etkisi nedir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yapılacak olan çalışmada, Türkçe dersinde görsel materyallerle zenginleştirilerek işlenen metinlerin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama ve metin çözümü problemlerinin giderilmesi konusundaki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, öğrencilere verilen okuma metinlerinin ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek bakımından Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat geliştirme ile ilgili birimine yol gösterici olabilir. Ayrıca görsel materyallerle zenginleştirilerek işlenen metinlerden elde edilen veriler Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu, kavramsal değişimi, edindikleri bilgilerin kalıcılığı ve sınıf yönetimi hakkında, Türkçe dersi öğretmenlerine bir fikir verebilir.

Yapılacak olan araştırmanın işitme engelli öğrencilere sahip okullarda Türkçe eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma ile görsel materyallerle zenginleştirilen öğretim sürecinin, Türkçe eğitiminde çok önemli bir yere sahip olan okuma-anlama ve metin çözümü becerilerini nasıl etkilediği ile ilgili sonuçlar ortaya konulacaktır.

Varsayımlar

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yapılmıştır.

- 1- Dedekorkut İşitme Engelliler Ortaokulu'ndaki öğrenciler ile ilgili okul arşivindeki öğrenci dosyalarından elde edilen bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.
- 2- Öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümlene ile ilgili becerilerini ölçmek için geliştirilen okuma metinlerinin her öğrenci için veri toplamaya uygun olduğu kabul edilmiştir.
- 3- Öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili becerilerini ölçmek için 5N 1K kuralına uygun olarak geliştirilen çıkarım ve boşluk doldurma sorularının her öğrenci için veri toplamaya uygun olduğu kabul edilmiştir.
- 4- Öğrencilerin metni çözümlene bölümünde karakter, ana olay ve yan olayları bulma çalışmalarının her öğrenci için veri toplamaya uygun olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

- 1- Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Dedekorkut İşitme Engelliler Ortaokulu'na devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 25 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümlene becerilerini ölçmek için geliştirilen resimsiz ve resimli okuma metinleriyle sınırlıdır.
- 3- Bu araştırma işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümlene düzeyleri ile ilgili toplanan verilerin nicel gösterimleri ve nitel olarak değerlendirmesiyle sınırlıdır.
- 4- Bu çalışmada öğrenci sayısının yetersizliği nedeniyle kontrol grubu oluşturulamamıştır. Bunun için 5-8. sınıf şubelerinde yapılan tek grup betimsel analiz çalışmalarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Yazı olarak ifade edilen işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnin, göz ve ses organlarıyla beraber yaptığı bir faaliyettir (Kantemir, 1997).

Okuduğunu Anlama: Görüleni ya da işitileni kavrayabilme yetisidir. Okuduğunuz konuda, bilgilerinizi yazarınkilerle karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edip etmedikleriniz hakkında yargıya varmaktır (Kantemir, 1997).

Yorumlama: Bir yazı parçasının anlatmak istediğini açıklayabilme (Öncül, 2000).

Ses: Dilin en küçük parçasıdır. Dilin esas maddesidir. Parçalanamayan en küçük dil birimidir (Ergin, 1997).

Ses Bilgisi: Dilin seslerini inceleyen bölümdür (Ergin, 1997).

Sesletim: Harflerin sese dönüştürülme sürecidir (Girgin, 1987).

Kelime: Bir veya birden çok ses öbeğinden meydana gelen, aynı dili konuşan kişilerin zihinlerinde tek başına kullanıldığında somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimidir (Özbay, 2009).

Kaynaştırma: Engelli öğrencilerin normal okullarda, ancak engelliler için hazırlanmış uygun programlardan ve engel konusunda özel olarak eğitilmiş uzmanlardan yararlanılarak yine engelliler için oluşturulmuş özel materyaller kullanılarak ve engele özel fiziki düzenleme yapılarak gerçekleştirilmesinin hedeflendiği eğitime denir (MEB, 2018).

Özel Eğitim: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yönetici-Öğretmen-Aile Kılavuzu'nda şu şekilde tanımlanmaktadır: "Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren ve bu nedenle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir." (MEB, 2018).

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta (Ergin, 1997).

İşitme Engelli: İşitme duyarlılığını kısmen veya tamamen kaybetmesi sonucunda konuşma faaliyetini gerçekleştirememesi sonucunda iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2018).

Sözel Dil: İletişim yöntemlerinden konuşma ve yazmayı kapsayan boyuttur (Girgin, 1987).

Alıcı Dil: Konuşma ya da yazılı bir metin yoluyla gelen sözel dilin dinleyici ya da okuyucu tarafından çözümlenip anlamının algılanmasıdır (Aksan, 1998; Girgin, 1987).

Verici Dil: Konuşmacı veya yazarın düşüncelerini, duygularını ya da ihtiyaçlarını sözel dil simgelerine dönüştürüp dinleyiciye veya okura aktarmasıdır (Girgin, 1987; Aksan, 1998).

Doğal İşitsel Sözel Yöntem: İşitme kalıntısının maksimum kullanımı ile işitme engelli bir çocuğa kendi dil düzeyine uygun konuşma dil girdisini, uyarıcı ve etkileşimli bir ortam

içinde sağlayın ve bu ortam içinde hiçbir işaret diline ya da desteğine yer vermeden, bu ortamlar sağlandığında işitme engelli çocukların da aynı işiten çocuklar gibi konuşma ve dil geliştirebileceklerini ifade eden sözel iletişim eğitim yöntemidir (Girgin, 1997).

Biçimbirim: Dildeki kelimelerin, köklerini, eklerini, bunların birleşme yollarını, eklerin çeşitli görevlerini, dilin türeme ve çekim özelliklerini inceler (Aksan, 1998).

Anlam Bilgisi (Semantik): Dilin kelime ve şekillerin, manalarını inceler. Sesbilim dilin dış yönüne, dil seslerine yönelir; anlam bilim ise dilin düşünce yanıyla, sesle düşünce arasındaki ilişkilerle ilgilenir (Aksan, 1998; Ergin, 1997).

Çıkarım: Bir ya da daha çok yargıya dayanarak başka bir yargıya ulaşılması (Öncül, 2000).

Çözümleme: Kelimelerden oluşan cümlelerin ve cümlelerden oluşan metnin bir bütün olarak anlamlandırılması durumudur (Karasu, 2004, 2011; Schirmer & Mcgough, 2005).

Düşünce Birim (Paragraf Birim): Düzyazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümlerdir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Ayrıca bir duyguyu veya bir düşünceyi açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmek için cümle kümelerine ihtiyaç duyulur. Cümlelerin, bir duygu, düşünce ya da durumu belli bir anlam bağlamında, dilbilgisi kurallarına uyarak bir düzen içinde anlatması sonucunda paragraf oluşur.

İçerik Sözcük: Bir sözcüğün veya kavramın anlamı, taşıdığı anlam yüküdür (Vardar, 2007).

Okuma Stratejisi: Bir metnin niçin ve nasıl okunması gerektiğinin cevabının okuyucu tarafından önceden belirlenmesi sürecidir (Arıkmert, 2006).

Öğretim Programı (Müfredat Programı): Herhangi bir okulun ayrı ayrı sınıflarında bir ders yılı içinde hangi derslerin, haftada kaç saat ve hangi amaçlara göre okutulacağını ve derslerde hangi konuların ya da ünitelerin işleneceğini gösteren belgedir (Kıncal, 2009).

Önerme: Kabul edilmesi için öne sürülen düşünce, teklif (TDK, 2011).

Ses Bilim: İnsan dilinin sesleri nasıl çıkarttığını, seslerin niteliklerini, ses aktarımını ve seslerin alıcı tarafından değerlendirilme sürecini inceleyen bilimdir (Aksan, 1998).

Strateji: Amaca etkin bir şekilde ulaşabilmek için sıralanan aktiviteler (Girgin, 1997).

Yöntem: Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol (Demirel & Kaya, 2004)

Ses Kodlama: İnsan belleğine alıcılar yoluyla giren bilginin zihinde bir şekilde kaydedilmesidir. Önemli olan bilgilerin görsel veya işitsel yolla gelmeleri değil, gelen bilginin anlamı ve zihinde oluşturduğu kavramdır. Zihindeki bilgiler gelişigüzel bir kümelenme oluşturmazlar. Daha önceden öğrenilenlerle ilişkilendirilerek bilgiler kodlanır. Zihin kodlama işlemini otomatik olarak yapar (Arıkmert, 2006).

Bu araştırmada, 5-8. sınıf işitme engelli öğrenciler için görsel materyallerle zenginleştirilmiş metinlerin okuma anlama ve metin çözümlemeye etkisinin olup olmadığı sorusuna yanıt aranarak, öğrencilerin metinlere verdikleri cevaplar değerlendirilecektir. Bunun için yapılacak olan çalışmada, işitme engelli öğrencilere yönelik okuma ve özellikle okuduğunu anlamaya yardımcı olacak görsel materyallerle desteklenmiş cümleler ve metinler kullanılarak bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi incelenecektir. Bu sebeple işitme engelli öğrencilerin genelinin zayıf oldukları uzun cümleler ve metinler yerine, kısa cümlelerden oluşmuş metinler hazırlanmıştır. Hazırlanan metinlerin bir kopyası görsel uyarıcılarla zenginleştirilirken diğeri görselsiz sadece yazılı metin olarak bırakılmıştır. Görselli ve görselsiz aynı metinle ilgili soruların belli aralıklarla işitme engelli öğrencilerden cevaplandırmaları istenecektir. İşitme engelli öğrenciler tarafından her iki metne verilen cevaplar değerlendirilerek görselli, görselsiz metinleri anlamadaki fark ölçülecektir. Araştırmadan elde edilecek verilerin, işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama konusundaki öğretim yöntem, teknik ve materyallerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu alt başlıklara ayrılıp alanyazın kapsamında özetlenmeye çalışılmıştır.

Okumanın Önemi

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu sosyalliği sağlayan toplumdur. Toplumu oluşturan insanlar çeşitli amaçlar için okurlar. Kimi meslek bilgisini artırmak, kimi merak ettiği konularda bilgi açlığını gidermek, kimi güncel olayları takip etmek, kimi zevk için okur.

İnsanlar okuyarak farklı düşüncelerle, farklı duygularla tanışır; görmediği, bilmediği yerler hakkında bilgi sahibi olurlar. Yüzyıllarca süregelen toplumların, uygarlıkları, kültürleri ve sanatları okumakla öğrenilir.

Kişiler okumayı öğrendikleri andan itibaren hayat boyu bu eylemi sürdürmektedirler. İnsanlar bilgilerini arttırmak için farklı yollara başvururlar. Okuyarak, dinleyerek, görerek, yaşayarak edindikleri bilgiler insanın eğitim sürecinde önemli rol oynar. Eğitim genel olarak bireylere kendi yaşantıları yoluyla istedik davranışlar kazandırma sürecidir (Kaya, 2006).

Okuma sadece heceleri, kelimeleri, cümleleri seslendirmek değildir. Kelimeyi tanıma ve anlama sürecini de kapsar. Kelimeyi tanıma, yazılı sembollerin konuşulan dile nasıl karşılık geldiğini algılama sürecini; anlama ise kelimeleri, cümleleri ve bağlantılı metni anlamlandırma sürecini oluşturur (Tüm, 2018). Okurken yazarın duygularına düşüncelerine ortak olur veya karşı çıkarız. Geçmişte yaşayan ya da günümüzde yaşayıp da konuşma imkânı bulamadığımız insanlarla okuyarak sohbet ederiz. Okuma sayesinde bilgilerimiz artar, dünya görüşümüz genişler, zekâmız keskinleşir. Okuma sırasında yazar ile okuyucu etkileşime geçer. Decartes göre okuma "Geçen asırların en namuslu adamları ile yapılan bir konuşmadır." (Johnson, Padak, & Barton, 1994; Jackson, Paul, & Smith, 1997; Kantemir, 1997).

Eğitim süreci okumayla başlar ve eğitimin her branşı ve kademesiyle birlikte yol alır. İlkokula başladığımızda a-b-c ile başlayan okuma serüveni orta, lise, üniversite ile devam eder ve sonrasında da hayat boyu sürer. Bu amaçla, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilgili birimlerce hazırlanan 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda işittiklerini, gördüklerini,

okuduklarını anlayan; duygularını ve düşüncelerini ifade edebilen; eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisine sahip, yeri geldiğinde sorumluluk üstlenebilen, girişimci, çevresiyle uyumlu, araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getirmiş, millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2017-2018).

Okuma nedir.

Sözcüklerden oluşan cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görebilme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliklerinin bütününe okuma denir (Gündüz & Şimşek, 2013). Okuma, "yazılı, basılı, oyma, kabartma simgelerden anlam çıkarma sürecidir (Arıkmert, 2006). Okuma, bir yazıyı oluşturan simgeleri seslendirmek veya simgelerin belirttiği düşünceleri anlama eylemidir (Elaine, Amanda, & Easterbrooks, 2011; Öncül, 2000). Kantemir'e göre okuma: Yazı imgelelerini anlamlandırmak için zihnin, göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı faaliyettir (Kantemir, 1997). Okuma, bilişsel davranış biçimlerinin psikomotor becerilerle ortak çalışması sonucu yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel & Kaya, 2004; Donne, & Zigmond, 2006). Okuma en basit tanımıyla kelimelerin sese dönüştürülmesidir.

Okumada amaç, anlamaktır. Anlamanın olmadığı bir okuma amaçsız boş bir etkinliktir. Seslerin ve kelimelerin tekrarından başka bir işe yaramaz. Bireyin okuduklarını kullanabilmesi, kendi deneyimlerini gerçekleştirebilmesi için okuduklarından anlam çıkarması gerekir (Girgin, 1997). Anlam çıkartma sürecinde kişinin önceki yaşantıları önemli yer tutar. Kişinin okuduğunu anlamasında ve okuduklarını anlatabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür. Türkçe dersi için MEB tarafından hazırlanan öğretim programında, okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri tanımasının oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu süreç, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanıp kelimelere anlam yüklemesi sonucu gerçekleştiği ifade edilmiştir. Kelimeler anlamlandırılırken ön bilgiler kullanılmaktadır. Eğer kelimeler yanlış anlamlandırılırsa, cümleler, paragraflar ve sonuçta da bütün metin yanlış anlaşılabilir. Bundan dolayı, kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencilerin sözcük dağarcıkları genişletilmelidir (Lederberg, Schick & Spencer, 2013; MEB, 2018; Özbay, 2009).

Okumayı öğrenme süreci.

Okuma önce sözcüklerin seslendirilmesiyle öğrenilmeye başlanır. Fakat seslendirme okuma eylemi için tek başına bir anlam ifade etmez. Ses ve görme organlarının yanı sıra zihin de okuma eylemi içerisinde yer alır. Kayalan okumayı; görünmez, zihinsel bir süreç olarak ifade etmektedir (Kayalan, 2000; Kelly, 1995; Limbrick, McNaughton, & Clay, 1992). Bu

süreç içerisinde normal işiten çocuk ses-harf, imla-ses ilişkisini öğrenebilmektedir. Ancak işitme duyusundan yoksun olan bir çocuk, bu doğal öğrenme sürecinden yoksun olduğu için farklı eğitim-öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duymaktadır.

Okuma süreci, metnin çözümlenmesi ve anlamlandırılması gibi iki ana süreçten oluşmaktadır. Okuma sürecinin sonundaki zihin yapılandırmasıyla da kişinin konuşma ve dinleme becerileri gelişmektedir (Akamatsu, 1988; Andrews, & Mason, 1991; Girgin; 2012; Karasu, 2011).

İnsan sözcüklerle düşünür. Sözcük dağarcığı geliştikçe düşünce ufku da gelişir (Gündüz & Şimşek, 2014). Okuma sürecinde öğrencinin sözcükleri doğru tanınması önemlidir. Sözcük tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüğün anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşir. Sözcüğün anlamını belirlerken ön bilgilerini kullanılır. (Gündüz & Şimşek, 2013). Dolayısıyla anlam belirleme sürecinde kullanılacak ön bilgilerin, kelimenin anlamıyla doğru eşleşmesi gerekmektedir.

Okumayla ilgili yapılan tanımların bulunduğu ortak payda, okumanın sadece sözcüklerin seslendirilmesi gibi salt bir mekanik süreç değil aynı zamanda zihinsel faaliyetleri de içeren bir süreç olarak değerlendirilmesidir.

Okumayı öğrenme sürecinde kullanılan beceriler.

Okuma sürecinde kullanılacak becerilerin tanımlanmasına yönelik “Ses, görme ve zihinsel faaliyetlerin etkileşimi olan okuma süreci nasıl öğrenilir?” şeklinde bir soru sorulması gereklidir.

Ses dilin en küçük parçasıdır (Batic, & Haramija, 2015; Birinci, 2014; Ergin, 1997). Çocuk doğar doğmaz ses çıkarır. Fakat bu sesler şekilsiz, kalıpsız seslerdir. Sesi kalıba sokmak, ona biçim vermek için kalıplı sesleri duyması gerekir. Çocuk bu duyduklarını tekrar tekrar duyarak onları taklit ederek ses organlarına şekilli seda çıkarma alışkanlığı kazandırır (Andrews, Winograd, & DeWille, 1994; Ergin, 1997). Bu eylemin gerçekleşmesi çocuğun yaşantısı içinde doğal olarak gerçekleşir. Bu doğal ortamdan uzak olan ya da işitme duyusundaki problem nedeniyle ses girdisinden yeterince faydalanamayan çocuk şekilli seda çıkarma becerisi kazanamaz. Ergin, işitme engelli çocukların sözlü dili konuşamamalarının sebebini işitme duyularındaki yetersizliğe bağlamıştır. Bu durumu “Sağır çocuklara sağır ve dilsiz okullarında yazı dili, okuma yazma öğretilir, fakat kulakları ile ses kalıplarını öğrenemedikleri için sözlü sesli dili konuşamazlar” şeklinde ifade etmiştir (Brown, & Brewer, 1996; Cambra, 1994; Ergin, 1997).

Ergin'in şekilli seda çıkarma olarak tanımladığı öğrenilmiş sesleri, Göker 'boğumlanmış ses' olarak ifade etmiştir. İnsanoğlu taklit yoluyla tabiatta var olan bütün sesleri çıkarabilir; fakat konuşma esnasında kullandığı ses tabiattaki diğer varlıkların çıkardığı seslerden çok farklıdır. Bu ses boğumlanmış, şekillenmiş bir sestir. (Dolman, 1992; Ekinci, 2007; Göker, 1996; de Villiers, & Pomerantz, 1992).

Boğumlanmış sese ait başka tanımlamalar da mevcuttur. Boğumlama, sözcüklerin ve hecelerin anlaşılır bir şekilde çıkarılmasıdır. Boğumlama, ses yolunun sesleri çıkarma sırasında belli konumlara girmesi demektir. Ayrıca boğumlama organlarını çene, dudaklar, dil, yumuşak damak hareket eden organlar ve dişler, diş etleri ve damak gibi hareket etmeyen organlar olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür (Aksan, 1998; Ergin, 1997; Gündüz & Şimşek, 2014).

Okuma görsel algılama, işitsel algılama, dil gelişimi, kavram gelişimi, sözcük tanımlama, anlama becerilerini içermektedir. Bu becerilerden; şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma ve yorumlama görsel algılamayı; harf-ses ilişkisinin fark edilmesi işitsel algılamayı; çocuğun sözcük, cümlecik, cümle, özne ve nesne farklılığını fark etmesi dil gelişimi; bir nesneyi, bir eylemi, bir olayı zihnimizde bir ses bileşimine, bir göstergeye, bağlama, bir kavramı bir göstergeyle dile getirmeye kavramlaştırmayı (anlamlama) oluşturur (Aksan, 1998; Erdiken, 1989; Ewoldt, 1984; Genç, 2012; Girgin, 1997).

İnsanın doğuştan getirdiği konuşma yeteneği, ancak toplumsal bir çevrede bulunursa gelişebilir. Fakat sadece toplumsal çevre bireyin konuşabilmesi için yeterli değildir. Bireyin işitme duyusunun, ses çıkarma organlarının da sağlıklı olması gerekir. İşitme kayıp derecesinin artması, bireyin konuşma seslerini anlamasında ve kendi konuşmasında anlaşılabilirlik üzerinde olumsuz etkilere sebep olur (Genç, 2012; Kyle, & Cain, 2015).

Sözcük tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüğün anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşir. Sözcüklerin görsel şekillerinden faydalanarak harf-ses ilişkisini kuran öğrenci, sözcüğün dilbilgisel yapısı ve içeriğinden sözcüğü tanıma yoluna gider. Anlama becerisinde ise seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme yapma gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilir. Metinde sunulan görsellerden de yararlanarak yeniden anlamlandırılır (Gündüz & Şimşek, 2013; Greg, & Leigh, 1998).

Kayalan (2000), duyular ve zihin etkileşimi sonucu oluşan okuma sürecini tanıma, sindirme, geçişli bütünleştirme, derinleştirme, saklama, anımsama ve iletişim olarak yedi evrede incelemiştir.

Normal işiten çocuk okumaya başlamadan önce işitme ve konuşma duyuları vasıtasıyla dilin özelliklerini öğrenmekte ve kullanmaktadır. Dili kullanarak diğer insanlara kendi duygu ve düşüncelerini anlatabilmekte ve onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmektedir. Okumayı öğrendikten sonra da okuma yoluyla iletişime geçebilmekte, bilgi ve deneyimlerini okuyarak arttırabilmektedir. Normal bir şekilde işiten, konuşmayı bilen ve kullanan birey seviyesine uygun yazılı materyalle karşılaştığı zaman metni okuyabilmekte ve ana fikrini anlayabilmektedir (Koskinen, Wilson & Jensema, 1986; Lee & VamPatten, 1995; Luetke-Stahlman, Griffiths, & Montgomery, 1998; Trybus, & Karchmer, 1977; Watson, 1999).

İşitme engelli çocuğun dil gelişiminin yavaş olması veya hiç olmaması, işiten yaşlılarına göre ana dilini kullanmakta geri olması sonucunda çocuk yazılı materyallerle karşılaştığında okuma ile ilgili sorunlar oluşturmaktadır. İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma düzeylerinin karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda, işitme engelli öğrencilerin yaşa uygun okuma performansı sergileyemedikleri ve okuma düzeylerinin işiten yaşlılarının gerisinde kaldığı ifade edilmiştir (Karasu, Girgin, & Uzuner, 2012). Bu durumda işitme engelli öğrencilerin seviyelerine uygun, nesnel anlatımlı, kısa cümlelerle oluşturulmuş metin okuma çalışmalarının önemli olacağı düşünülmektedir. Metnin görsel şekli, bütün hâlde bilinçaltına aktarılır. Yani kısa dönemli hafızaya değil, direkt olarak uzun-dönemli hafızaya aktarılır. İnsan görsel hafızası vasıtasıyla, normal hafızaya göre çok daha fazla bilgiyi, tek seferde öğrenip hatırd tutabilir. Bu metot, beynin bu özelliğinden yararlanarak metinlerin daha iyi öğrenilmesi ve daha uzun süre anımsanabilmesini sağlayan bir tekniktir (Türkkan & Türkkan, 2007). Bu teoriden yola çıkılarak görsellerin bilinçaltında daha fazla yer ettiği gerçeği doğrultusunda, görsellerle desteklenmiş metinlerin işitme engelli öğrencilerin metinleri okuma ve anlama becerilerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Okuma eğitimi planlı ve programlı olarak yönetilmesi gereken bir süreçtir (Beydoğan, 2010; Gündüz & Şimşek, 2013; İşman, & Eskicumalı, 2003; Yıldırım, 1999). Ailede başlayan bu süreç okulda tamamlanır. Bu süreçte eğitimcilerle önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda okuma becerileri kazandırılmaya çalışılır. Bu amaçlar harf-ses ilişkisi kurabilme, kullanılan sözcüklerin tanınması, sözcük dağarcığının zenginleştirip çeşitlendirilmesi yanı sıra öğrencilerin buldukları sınıf ve yaş seviyelerine göre okudukları metinleri anlamalarını da kapsamaktadır.

İlköğretimde verilmesi gereken metin türleri ve içerikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır. Buna göre ilk sınıflarda bol resimli, az yazılı, büyük boy kitaplar kullanılırken, sınıf düzeyleri yükseldikçe daha az resim daha çok yazı ve daha küçük

boyutlu kitaplar kullanılmaktadır. Aynı zamanda sınıf düzeyinin yükselmesiyle beraber öğrencilerin daha fazla edebi türle tanışması sağlanmalıdır (Gündüz & Şimşek, 2013; Jackson, Paul, & Smith, 1997).

Okumayı öğrenme sürecinde kullanılan materyaller (metinler) ve özellikleri.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu özelliklerin içeriğinde, Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olanlarının haricinde Türkçe dersinde kullanılacak metin ve materyallerin özellikleri de ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Göker, 1996-1997; MEB, 2018).

Okuduğunu Anlama

İşitme engelli çocuklar da normal yaşlıları gibi okula gitmekte ve okuma yazmayı öğrenebilmektedir. İşitme ve seslendirme yetilerinden bir ölçüde eksik olan bu öğrenciler somut kavramların karşılığı olan kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedirler. Fakat işitme engelli çocukların okumada yazıya aldanma eğilimi içinde oldukları ileri sürülmektedir. Yazıya aldanma eğilimi kelime tanıma ve cümle yapısıyla ilgili sorunlarla uğraşırken metnin genel anlamını kayb ettikleri şeklinde açıklanmaktadır (Girgin, 1997).

İşitme engelli çocuk dil gelişimindeki geriliğinden dolayı okuduklarını anlamakta zorluk çekmektedir. Türk dili fonetik bir dildir. Fonetik konuşma seslerinin eklememesi, nakli ve alınması ile ilgili ses bilimidir (Aksan, 1998). Kısacası seslerin doğru bir şekilde çıkarılmasıyla ilgilidir. Bu durumun sağlanabilmesi için, öncelikle doğru ses çıkarımının duyumu gereklidir. İşitme engelli öğrencilerde eğer herhangi bir tedavi yöntemi gerçekleştirilmemiş ise normal durumları ile bu olay az gerçekleşeceği veya hiç gerçekleşmeyeceği için kelime tanıma (öğrenme) durumunun ne denli güç olacağı aşikârdır.

Okuduğunu anlama çalışmaları.

Sözcükleri doğru okuma ve anlama arasında yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bir metni okurken sözcükleri doğru ve hızlı tanıma becerisi gelişmeyen okuyucular, anlamayla ilgili zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluğun nedeni, sözcükleri metinden ve cümleden ayrı olarak tek tek tanıma ve anlama çabasıdır. Diğer bir ifadeyle sözcük tanımaya yönlendirilen yoğun dikkat, metnin genelini anlama becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Karasu, 2011)

Okuma işleminde en önemli öge anlamadır (Türkkan, 2007). Okunanı anlama "yazarın anlatmak istediğini anlama" olarak tanımlanabilir. Anlama yazarın okuyucuya vermek istediği

bilgilerle okuyucunun duruma getirdiği katkılar (Girgin, 1997) olarak iki boyutlu bir süreçte gerçekleşir. Okuyucu yazardan aldığı bilgileri kendi ön bilgi ve yaşantıları ile harmanlayarak kazanabilir. Ön bilgi insanın çocukluğundan itibaren edinilen bilgilerdir. Yaşantı ise insanın diğer insanlarla ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktıklarıdır (Demirel & Kaya, 2003). Okuyucu ön bilgileriyle yazılı materyalden çıkarım yapar. Okuyucu çıkarım yapmakla yazılı materyal içinde açıkça belli olmayan bir bilgiye, ön bilgilerini, genel kültürünü kullanarak ulaşabilir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme yapma gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilir. Metinde sunulan görsellerden de yararlanarak yeniden anlamlandırılır (Gündüz & Şimşek, 2013).

İşitme engelliler için yapılan okuma-anlamaya ilgili çalışmalar.

Girgin (1987) tarafından yapılan araştırmada işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama davranışları incelenmiştir. Bunun için işitme engelli öğrencilerin kendilerine verilen yazı ya da resim uyarısını sesletmeleri ile doğru seçeneği bulmaları arasındaki ilişki oransal olarak incelenmiştir. Yine işitme engelli öğrencilerin okuma-anlamaya ilişkin yanıtlarının ne gibi özellikler gösterdiği sorularına cevap aranmıştır. Araştırma İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezine devam eden 8-9 yaş gurubundaki işitme engelli çocukların okuma-anlama davranışları durum saptamalı tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunda 11 kız, 11 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Girgin'in araştırması, sözcük-sözcüğe; sözcük-resme; cümle-resme; resim-sözcüğe ve cümleye eşleme; metin üzerinde soru-yanıt olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmayla işitme engelli öğrencilerde sesletme ile doğru seçeneği bulma arasında doğru bir oran olduğu saptamıştır. İşitme engelli çocukların verilen sözcüğü sesletebildiği oranda anladıklarını gözlemlemiştir. Yine yapılan çalışmada işitme engelli öğrencilerin okuma-anlamaya ilişkin yapılan yanıtlarının genel olarak dağılmakla birlikte dil bilgisel konularda diğerlerine göre artış gösterdiği saptanmıştır.

Girgin (1997) tarafından yapılan "Eskişehir İli İlkokulları 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi" konulu çalışmasında 4-5. sınıflarda eğitim gören işitme engelli çocukların okumayı öğrenme durumlarını incelemiştir. Bu çalışmasında işitme engelli öğrencilerin öğretmenleri tarafından okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerinin belirlenmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemi ile değerlendirmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya katılan 63 öğrencinin öğretmenleriyle her bir öğrenci için ayrı ayrı görüşerek öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve değerlendirme notu almıştır. İşitme engelli öğrencilerin öğretmenlerine

göre okumayı öğrenme durumları, okuduğunu anlatma yöntemine ve çözümlenmeye göre durumları nelerdir? sorularına yanıt aramış; işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının öğretmen tarafından değerlendirilmesiyle okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirmesi arasındaki farkı incelemiştir. Buna göre işitme engelli öğrencilerin, işiten öğrenciler gibi çözümlenmeyi öğrenebildiği fakat okumayı öğrenmekte olan işiten yaşlılarından farklı olarak çözümlenme becerilerini kazandıklarında ve bu becerilerini kullanarak yazılı bir metni okuduklarında, eğer anlama becerilerini de ayrıca kazanmamışlarsa, okuduklarını anlamadıklarını saptamıştır. İşitme kayıplarının yaratmış olduğu dil engelleri nedeniyle ancak, yazılı metinle karşılaşmadan önce dil edinimleri çevresi içinde kazanmış oldukları kavramları okuduklarında anlayabildiklerini tespit etmiştir. Dil düzeylerinin uygun olarak anlama becerilerini de geliştiren işitme engelli öğrenciler, yazılı bir metne çözümlenme becerilerini uyguladıklarında, bu metinden doğru anlamlar çıkarabildikleri sonucuna varmıştır.

Ekinci'nin (2007) "Türkçe Konuşan İşitme Engelli Çocukların Ad Durum Eklerinin Kullanım Becerilerinin İncelemesi" konulu çalışması sonucunda işitme engelli çocukların ad durum eklerinin kullanım becerilerinin işiten çocuklarla istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin ad durum eklerini kullanma becerilerinin doğaçlama konuşma, yazma, ipucu ile konuşma becerilerinde değerlendirilmesi ve yaş, sınıf, okul, işitme kaybının derecesi ve bunların birbirleriyle olan ilişkisi de incelenmiştir. Araştırma sonucunda; işitme engelli öğrencilerin işiten akranları gibi ad durum eklerini kullanma becerilerini kazanamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca işitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve yazma esnasında hem yazılı hem sözlü olarak sunulan soru cümlesine yönelik verilen yanıtlarla oluşan ipucu ile üretim becerilerindeki ad durum eki kullanımları karşılaştırılmış fakat anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma ve ipucu ile konuşma becerileri esnasında en çok kullanılan durumun sırasıyla yalın ad durumu, belirtme durumu ve yönelme ad durumu olduğu saptanmıştır.

Uysal (2010) tarafından yapılan "İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar ve Öneriler" konulu çalışmada Türkçe öğretiminin temel becerileri olan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarında duyma yetisinden yoksun işitme engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar incelemiştir. İşitme engelli öğrencilere Türkçenin temel becerilerini kavratmakta işitme engelli öğrencilerin erken tanınıp cihazlandırılmasının faydalı olduğunu savunan Uysal aynı zamanda dil becerilerinin kazanımının dil gelişimiyle doğru orantılı olduğunu saptamıştır. Yine bu çalışmasında işaret dilinin tarihi seyirinden ve

Türk işaret dilinin tarihi gelişiminden bahsetmiş, Türk işaret dilinin oluşumu ve yapısını incelemiştir.

Karasu (2011) "İşitme Engelli Öğrenciler ve Normal İşiten Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi" konulu çalışmasında koklear implant kullanan işitme engelliler ile normal işiten öğrencilerin okuma beceri ve stratejilerini formel olmayan okuma envanterlerini kullanarak değerlendirmiştir. İlköğretim 3-8. sınıflarda eğitim gören koklear implant kullanan 24 işitme engelli öğrenci ve 24 normal işiten öğrenci ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmada; okuduğunu anlatma, soru-cevap, boşluk doldurma gibi formel olmayan okuma envanterlerini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre koklear implantlı öğrencilerin normal öğrenciler gibi okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve boşluk doldurma gibi becerileri kazanabildiklerini ancak normal işiten öğrencilerin gerisinde bulduklarını tespit etmiştir. Yaptığı çalışma sonucunda ulaştığı diğer bir bulgu ise erken yaşlarda koklear implant kullanan öğrencilerin daha sonra koklear implant kullanmaya başlayan öğrencilere göre okuma performanslarının yüksek olduğudur. İşitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinin sağlanabilmesi için erken cihazlandırma yaşına dikkat çekmiş, doğal/işitsel eğitimin küçük yaşlardan itibaren çeşitli etkinliklerle yoğun bir şekilde verilerek dil ve okuma düzeylerinin gelişmesine fayda sağlanabileceği görüşünü belirtmiştir.

Tozak vd. (2018) kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin ilk okuma becerilerine yönelik destek süreçlerini inceledikleri bir çalışmalarında öğrencilerin okuma ve anlama süreçleri çok yönlü olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada veri toplama süreci ve analizler eş zamanlı olarak yürütülmüş, ortaya çıkan sonuçlara göre araştırmanın genel yönelimine karar verilmiştir. Bu süreçte öğrenci, aile, öğretmen, eğitim kurumu ve destek kurumu (rehabilitasyon merkezi) verileri eşgüdümlü olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilere verilen destek eğitimlerinin ve öğretim sürecinde kullanılan görsel materyallerin çok önemli oldukları ifade edilmiştir (Tozak, Karasu, & Girgin, 2018).

Yorumlama

Okuma, psikolojik, dilbilimsel ve sosyolojik yönleri içeren sofistike (çok gelişmiş, çok karmaşık) bir aktivitedir. Yani okuyucunun bir dizi zihinsel süreç aracılığı ile aktif olarak anlam kazandığı etkileşimli bir süreci içerir. Okuyucu ve metin arasında açık bir etkileşim vardır. Okuma süreci metin ile okuyucuların kişisel deneyimleri arasında anlam oluşturmaya da içermektedir (Shihab, 2011). Bu durumun terimsel karşılığı yorumlamadır (Batic & Haramija, 2015). Normal olarak "okuduğunu anlama" terimi kendi içinde "yorumlama" becerisini de içermektedir (Girgin, 2007). Fakat genel olarak yorumlama, bir okuma olayında

bilişsel alan basamaklarından kavrama ve uygulama basamağının üzerinde bir seviyededir. Ayrıca bir metin okuyucusunun okurken anlamadığı kelime ve cümleleri konunun bütününe göre yorum yaparak kendi bilgi birikimine göre metnin içeriğini mantıksal olarak doldurma yoluna gideceği ileri sürülmektedir (Lee & WamPatten, 1995).

Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme birbirlerine yakından bağlı iki farklı kavramdır. Ölçmede gözlem vardır, bir gözlemlene işidir. Ölçme, insanların, olayların veya eşyaların belirli bir niteliğini gözleme ve sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etme işlemidir (Söylemez, 2018; Turgut, 1995). Ölçme ile elde edilen verilerin sayı türünden ifade edilmesi ölçmeyi diğer gözlem türlerinden daha güvenilir ve daha objektif kılar. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun var olup olmadığını ve niceliğini belirlemeye yarar. Ölçme bize sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir. Bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik veya türden olup olmadığı ise bir değerlendirme sorunudur.

Değerlendirme ölçmeden daha geniş bir kavramdır. Değerlendirme, bir karara varma dır ve ölçme sonuçları üzerinde yapılır (Söylemez, 2018). Değerlendirme bir veya daha fazla gözlem verisini bir ölçüt (kriter, kıstas, norm, miyar vb.)'e vurma işlemidir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Çakmak, 2018; Yıldırım, 1999). Değerlendirme bir şeyin nitelik ya da niceliği üstünde yapılan çalışma sonucu varılan yargı; aynı biçimdeki olayların, bir takım ölçütlere göre, önemini belirtme; türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme olarak tanımlanmaktadır (Söylemez, 2018).

Ölçme betimleyici bir işlemdir; bir sonuç veya özelliğin nesnel olarak niceliğini belirlemek için kullanılır. Değerlendirme bir yargı işlemidir, iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Bunlardan biri ölçme veya diğer gözlem yollarından elde edilen verilerdir; diğeri değer yargılarımıza bağlı, yani istenileni veya beklenileni ifade eden norm veya ölçüt (kriter) kabul ettiğimiz ölçütlerdir (Yıldırım, 1999).

Kısacası, ölçme verileri değerlendirmeye anlam kazanmakta, iyi ve güvenilir bir değerlendirme ise ölçme verilerine ihtiyaç göstermektedir.

Gözlenen niteliğin bir ölçüte vurularak bir değer yargısına varma işlemi olan değerlendirme, eğitim programının son boyutudur. Bu boyut aynı zamanda yapılan öğretimin niteliğini kontrol etme ve program hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya çıkarılmasını da sağlamaktadır. Böylece sisteme sürekli dönüt sağlamaktadır (Demirel & Kaya, 2003). Öğrencilerin okumalarını, okuduklarını anlama ve yorumlama durumlarını

değerlendirmek için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Formel ve formel olmayan değerlendirmeler, öğrencinin okuma, anlama ve yorumlama düzeylerini diğer öğrencilerle karşılaştırabildiği gibi kendi içinde de değerlendirebilir.

İyi bir değerlendirme; öğrencinin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur ve öğrencinin gelişim düzeyini gösterir (Özbay, 2009). Okuma anlamayı değerlendirirken standart testler kullanmanın yanı sıra standart olmayan ölçme yöntemleri de kullanılır. Bu ölçme yöntemleri soru-yanıt testleri, sözel metin okuma testleri, boşluk doldurma ve okuduğunu anlatmadır (Girgin, 1997). Günümüz ilköğretim okullarında okumanın değerlendirilmesinde sınıf içi gözlem, okuma-anlattırma, ödevler, soru-cevap, yazılı ve sözlü yoklama yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Sınıf içi gözlem gözlemde öğrencinin:

- a- Okuma esnasında hedeflenen diksiyon, vurgu, tonlama, imla gibi davranışları
- b- Okuduğunu anlatma çalışması ile akıcı bir okuma becerisi, imla ve tonlamaları, okunanı olay sırasına veya düşünce akışına göre anlatabilme becerisi
- c- Ödevlerle yazılı anlatım becerileri
- d- Soru-cevapla konu ile ilgili dikkatini
- e- Yazılı ve sözlü yoklamalarla belirlenen kazanımları kazanıp kazanmadığı ya da ne ölçüde kazandığı ölçülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini kazanma derecesini ölçebilmek için öğrencinin sistematik olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirme öğrencinin okuduğunu anlamadaki seviyesini ve ilerleme durumlarını göstermesi açısından da ayrıca önem taşımaktadır. Öğrencinin yapabildiği ve yapamadıkları bir bütün olarak gözlemlenmelidir. Değerlendirmede öğrencinin sadece harf-ses, kelime-kavram ilişkisi üzerinde durulması okumanın asıl hedefi olan anlamadan uzaklaştırabilir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin başında, eğitim sürecinde ve eğitimin sonunda olmak üzere üç boyutta ele alınır.

Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar; öğretim sürecinde öğretimi değerlendirme, öğrenme eksikliklerini belirleme amaçlarına yönelik olan izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, proje ödevleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. araçlar kullanılır. Öğretim sonunda ise öğrencinin ulaştığı başarı seviyesini ölçme amaçlı olarak daha çok bilişsel becerilerin ölçülmesinde kullanılan klasik yöntem ve araçlardan

yararlanılır. Açık uçlu sorulardan oluşan yazılı ve sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, eşleştirme maddeleri, doğru yanlış maddeleri vb. ölçme testleri bu gruba girer (Gümüş, 1975; MEB, 2005; Özbay, 2009; Özçelik, 2010; Söylemez, 2018; Tekin, 1993; Yılmaz, 2004).

Değerlendirme araç ve yöntemleri.

Kısa cevaplı maddeler.

Öğrencinin bir konuya ilişkin salt bilgi basamağındaki bilgilerini ölçmek amacıyla kullanılır. Öğrencilere "Kim?", "Ne?", "Ne zaman?", "Neler?" gibi sorular bu amaçla sorularak cevaplar istenebilir. Kısa cevaplı maddeleri puanlamak kolaydır. Bu maddeler için standart bir puanlama anahtarı oluşturulmalıdır (Gündüz & Şimşek, 2014).

Kısa cevaplı sorular iki türdür. Biri soru cümlesi diğeri eksilteli cümle türündedir.

Çoktan seçmeli maddeler.

Çoktan seçmeli maddeler, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri olası cevaptan oluşur. Bu çeşit bir soruyu cevaplandırarak öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer. Soru kökü genellikle soru cümlesi şeklinde olabileceği gibi eksik cümle yapısında da olabilir (Yılmaz, 2004).

Çoktan seçmeli testlerin avantajı büyük gruplara rahatlıkla uygulanabilmesidir. Bu testler aynı anda, derse ilişkin farklı konuların ölçümünü sağlar. Nesnel ve güvenilir puanlama sağlar.

Eşleştirme maddeleri.

Çoktan seçmeli soruların değişik bir şeklidir. Birbiriyle ilgili iki liste veya dizin verilir. Yapılacak iş açıklamaya uygun olarak iki listeyi denkleştirmektir. Bir listede soru yerine geçen kelime, cümle, resim gibi materyal, diğeri listede de bunların cevabı durumunda olanlar karışık olarak verilmiştir. Seçmenin tahmine dayanmaması ve kalanların kendiliğinden eşleşmemesi için, cevap sütunu soru sütunundan daima fazla olur. Cevaplama genellikle birinci dizinin önüne, ikinci dizideki cevap olan ifadelerin önündeki harf veya rakamın yazılması şeklinde olur (Gümüş, 1975).

Öğrencinin okumak için harcayacağı zamanı azaltır. Etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar. Hafıza bilgisini iyi ölçer. "Kim?", "Nerede?", "Ne?" gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır (Gümüş, 1975).

Doğru/Yanlış maddeleri.

Verilen bir cümlenin, mevcut bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesinin istendiği madde türüdür.

Öğrencinin belli konulardaki yanlış veya doğruları ayırt edebilme gücünü ölçmek amacıyla, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış önermelerden oluşan maddelerdir. Öğrenciden beklenen, her önermeyi okuduktan sonra, doğruluğuna veya yanlışlığına karar vermek ve verdiği kararı yönergede belirtildiği biçimde bir işaretle ya da harfle ifade etmesidir. (Yılmaz, 2004).

Verilen yanlış maddelerin öğrenci zihninde yer etme ihtimali nedeniyle eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu nedenle bu tarz maddeler önerilmemekle birlikte yeri ve zamanı geldiğince ender de olsa kullanılabilir.

Açık uçlu sorular.

Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir madde türüdür. Bu sınavlarda öğrencinin durumuna göre belli sayıda (örneğin beş) soru sorulur. Öğrenciden soruların cevabını düşünüp hatırlaması ve bulduğu cevabı yazılı olarak ifade etmesi beklenir (Gündüz & şimşek, 2014).

Görüşme.

Görüşme öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlar. Görüşmeler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır (Söylemez, 2018). Resmi olmayan görüşmeler ise ders sırasında öğrenciye sorular sorularak yapılabilir (MEB,2016).

Tutum ölçekleri.

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimidir. Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Gündüz & şimşek, 2014). Tutumlar bir bireyin bilgi sağlamaya yönelik davranışlarını, ulaşmaya çalıştığı hedefi, olaylara, bireylere ve durumlara verdiği önem ve değerini doğrudan etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçölmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" biçiminde

tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma/katılmama derecesini bildirilmiş olur (Söylemez, 2018). Öğrencinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur (MEB,2016).

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için eğitim-öğretim sürecinin başında, öğretmenin ilk defa girdiği sınıfı tanıması amacıyla tutum ölçekleri uygulanır

Öz değerlendirme.

Öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında karar vermesidir. Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır. Böylece öğrenci kendi kuvvetli ve zayıf yanlarını anlayacaktır. Amaca ulaşmada kendi görev ve sorumluklarının olduğunu da kabullenmiş olacaktır (Özgüven, 2012).

Akran değerlendirme.

Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında çeşitli kararlar verirler. Süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisi kazanmada etkili olmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2014; MEB, 2006).

Gözlem formları.

Gözlem tüm bilim dallarında eskiden beri en yaygın olarak kullanılan bir bilgi toplama tekniğidir. Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin derse katılımlarını, kazanımlarını ve kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler. Öğretmenler bu sayede, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını, okuma becerilerini, okuma zorluklarını tespit edebilir bundaki değişim ve gelişimi görebilirler (Sevim & Söylemez, 2018). “Türkçe derslerinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir” (MEB, 2006).

Öğrenci ürün dosyası.

Öğrenci ürün dosyası öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyasıdır. Öğrenci ürün dosyası, veli ve öğretmenlerin, öğrencinin gelişimini izleyebilmesine imkân verir. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşan öğrenci ürün

dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (Gündüz & Şimşek, 2014).

Performans ödevi.

Performans ödevi, öğrencilerin üst düzey çalışmalarını ölçmek için kullanılır. Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir (MEB, 2006). Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilecekleri, öğrendiklerini günlük hayata aktarabilecekleri mahiyette bir ürün hazırlayabilecekleri ve çok uzun zaman almayacak etkinliklerdir (Başol, 2013; Göçer, 2007; Söylemez, 2018).

Proje ödevleri.

MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre proje: "Öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenen bir konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma; yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlar sonucunda bir ürün ortaya koymak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde bireysel veya grup hâlinde yaptıkları çalışmayı," ifade eder (MEB, 2016).

Öğrenci merkezli olan bu yöntemde öğretmen etkin değildir; sadece öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenebilir.

Standart testler.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarıya ulaşıp ulaşılmadığını anlamamak için yapılan değerlendirme yöntemlerinden hata düzeyi en düşük olanı çoktan seçmeli testlerdir. Çünkü çoktan seçmeli testlerin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri çeşitli formül ve uygulamalar ile sağlanabilmektedir. Çoktan seçmeli bir test maddesinde sorulacak olan bilgiyi sunan soru kipi ve doğru cevabı içeren çeldiriciler bulunmaktadır (İşman & Eskicumalı, 2003).

Soru-yanıt testleri.

Gelişmiş ülkelerin aksine Türk Eğitim Sistemi'nde soru-yanıt testleri içerisinde sıralanan yazılı ve sözlü sınavlar öğretmenler tarafından öğrencileri değerlendirmede sıkça kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının ilgili yönetmelikleri ve öğretmenlerin genel durumları bu sonucun ortaya çıkmasının temel sebeplerindedir. Kolay uygulanırlar ve sonuçları öğrenci değerlendirmesi açısından sübjektiftir (İşman & Eskicumalı, 2003).

Boşluk doldurma.

Kısa cevaplı testler ve doğru-yanlış testleri boşluk doldurma testlerine verilebilecek örneklerdendir. Öğrencilere düz cümle şeklinde verilen ve ekseriyetle içerisinde sorunun cevabını bir şekilde barındıran değerlendirme yöntemlerindedir. Değerlendirme hata oranları çoktan seçmeli testlerden yüksek, yazılı ve sözlü sınavlardan düşüktür (İşman & Eskicumalı, 2003).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Erzurum ilinde bulunan Dedekorkut İşitme Engelliler Ortaokulu 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümlene problemlerinin giderilmesinde görsel materyallerin önemini araştıran bu çalışmada araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; işitme engelli öğrencilerin metinleri okuma- anlama ve metin çözümlene becerilerini kullanmada görsel materyallerin etkisini araştırmak için betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desenin kullanım sebebi, 5-8. sınıfların birer şube olmasıdır. Yine bu şubelerdeki öğrenci sayıları şube içerisinde kontrol grubu oluşturacak yeterlilikte değildir. Bunun için tek gruplu betimsel analiz modeli tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Çakmak, 2018). Bu desene dayalı çalışmada;

- ✓ Ortaokul Türkçe dersinde görsel materyallerle zenginleştirilmiş metinlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümlene becerilerine ve edinilen bilgilerin kalıcılığına etkisi nedir?
- ✓ Ortaokul Türkçe dersinde görsel materyallerle zenginleştirilmiş metinlerin işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyonlarına yönelik etkisi nedir?

sorularına yanıt aranmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı Erzurum ilinde bulunan Dedekorkut İşitme Engelliler Orta Okulu 5-8. sınıf işitme engelli öğrencilerinden oluşmaktadır. 5. sınıfta 4 öğrenci, 6. sınıfta 6 öğrenci, 7. sınıfta 6 öğrenci ve 8. sınıfta 9 öğrenci olmak üzere çalışma grubunda toplamda 25 öğrenci (n=25) bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin odyometri test sonuçları birbirlerinden farklıdır. Bu öğrencilerin 12'si kız, 13'ü erkektir. Çalışmada cinsiyete bağlı bir başarı değerlendirmesi yapılmamıştır.

Bu araştırmanın çalışma evrenine giren öğrencilerde şu özellikler bulunmaktadır:

- a) Çalışma grubundaki bütün öğrenciler okuma-yazma becerilerini kazanmışlardır.
- b) Çalışma grubundaki bütün öğrencilerin 30 günden fazla devamsızlıkları yoktur.
- c) Öğrencilerin işitme kayıpları, odyo sonuçlarına göre %90 ile %60 arasında değişiklik göstermektedir.
- d) Çalışma grubundaki öğrencilerden bir tanesinde üç yaşında takılmış bir implant vardır. Bu öğrencinin işitme kaybı %65 düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak düz (resimsiz) metin okuma-anlama ve metin çözümleme çalışma kâğıtları (DMÇ), resimli okuma-anlama ve metin çözümleme çalışma kâğıtları (RMÇ) ve okuduğunu anlama değerlendirme formu (OADF) kullanılmıştır. Ayrıca OADF sonuçları, Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği (OADÖ) (Ek-13) kullanılarak öğrencilerin anlama seviyelerinin yüzdelerle nicel ifadeleri çıkarılmıştır.

Düz (resimli) metin okuma-anlama ve metin çözümleme çalışma kâğıtları.

Düz metin okuma-anlama ve metin çözümleme çalışma kâğıtları (DMÇ), araştırma kapsamındaki öğrencilerin buldukları sınıf itibarı ile kendilerinde var olması beklenen okuma, anlama ve metin içeriğini ifade edebilme kabiliyetlerinin seviyesini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. DMÇ, 5-8. sınıf öğrenci seviyelerine uygun olarak resimsiz metin şeklinde hazırlanmış Kır Çiçekleri, Yalancı Çoban, Elif'in Mesleği ve Elif'in Diş Kontrolü (Ek-1, Ek-2, Ek-3, Ek-4) isimli hikâyeler, hikâyelerin anlaşılma düzeylerinin tespitine yönelik sorulan açık uçlu, kısa cevaplı ve boşluk doldurma yöntemli sorular ve puanlama cetvellerinden (Ek-1A-B, Ek-2A-B, Ek-3A-B, Ek-4A-B) oluşmaktadır. Hikâyeler yazılmadan önce işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında buldukları sınıf için müfredattaki amaç ve hedefler gözden geçirilmiş, bu amaç ve hedefler doğrultusunda ilgili hikâyelerde bulunması gereken kelime veya kelime gruplarına karar verildikten sonra hikâyeler yazılmıştır. Yazılan hikâyeler ve hikâyelere yönelik sorulan sorular, alanlarında 10-15 senelik tecrübeye sahip sekiz farklı Türkçe öğretmenine okutularak uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak hikâyelerin amaç ve hedefler doğrultusunda içerik geçerlilikleri sağlanmıştır. Ayrıca bir önceki dönem son sınıf (8. sınıf) öğrencileri ile test-tekrar yöntemi kullanılarak DMÇ soru testlerinin güvenilirliği kontrol edilmiştir.

Resimli okuma-anlama ve metin çözümleme kâğıtları.

Resimli metin okuma-anlama ve metin çözümleme çalışma kâğıtları (RMÇ), araştırma kapsamındaki öğrencilerin buldukları sınıf itibarı ile kendilerinde var olması beklenen

okuma, anlama ve metin içeriğini ifade edebilme kabiliyetlerinin seviyesini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. RMÇ, 5-8. sınıf öğrenci seviyelerine uygun olarak resimsiz metin şeklinde hazırlanmış Kır Çiçekleri, Yalancı Çoban, Elif'in Mesleği ve Elif'in Diş Kontrolü metinlerinin içerisindeki nesne isimlerinin resimlerinin eklenmesiyle oluşturulan DMÇ'dekiyle aynı adlı hikâyeler (Ek-5, Ek-6, Ek-7, Ek-8), hikâyelerin anlaşılma düzeylerinin tespitine yönelik sorulan açık uçlu, kısa cevaplı ve boşluk doldurma yöntemli sorular ve puanlama cetvellerinden (Ek-5A-B, Ek-6A-B, Ek-7A-B, Ek-8A-B) oluşmaktadır. Hikâyeler ders olarak işlenmeden önce, hikâyelerde geçen bazı nesne isimlerinin resimli çalışmaları (Ek-5A1, Ek-5A2, Ek-5A3, Ek-6A1, Ek-6A2, Ek-6A3, Ek-7A1, Ek-7A2, Ek-7A3, Ek-8A1, Ek-8A2, Ek-8A3), ön çalışmalar olarak öğrencilere uygulanmıştır. DMÇ çalışmasında olduğu gibi RMÇ çalışmasında da hikâyeler yazılmadan önce işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında buldukları sınıf için müfredattaki amaç ve hedefler gözden geçirilmiş, bu amaç ve hedefler doğrultusunda ilgili hikâyelerde bulunması gereken kelime veya kelime gruplarına karar verildikten sonra hikâyeler yazılmıştır. Yazılan hikâyeler ve hikâyelere yönelik sorulan sorular, alanlarında 10-15 yıllık tecrübeye sahip sekiz farklı Türkçe öğretmene okutularak uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak hikâyelerin amaç ve hedefler doğrultusunda içerik geçerlilikleri sağlanmıştır. Ayrıca bir önceki dönem son sınıf (8. sınıf) öğrencileri ile test-tekrar yöntemi kullanılarak RMÇ soru testlerinin güvenilirliği kontrol edilmiştir.

Okuduğunu anlama değerlendirme formu.

DMÇ ve RMÇ uygulamaları sonucu öğrencilerin yeterliliklerinin tespitine yönelik sorulacak soruların kategorizesini belirleyen Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu (OADF) (Ek-12), DMÇ ve RMÇ'lerde yer alan karakterlere, ana olaylara ve detaylara sırasıyla 30, 60 ve 10 puan verilerek oluşturulmuş, öğrenci değerlendirmesinde kullanılan bir ölçekleme formudur.

Okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği.

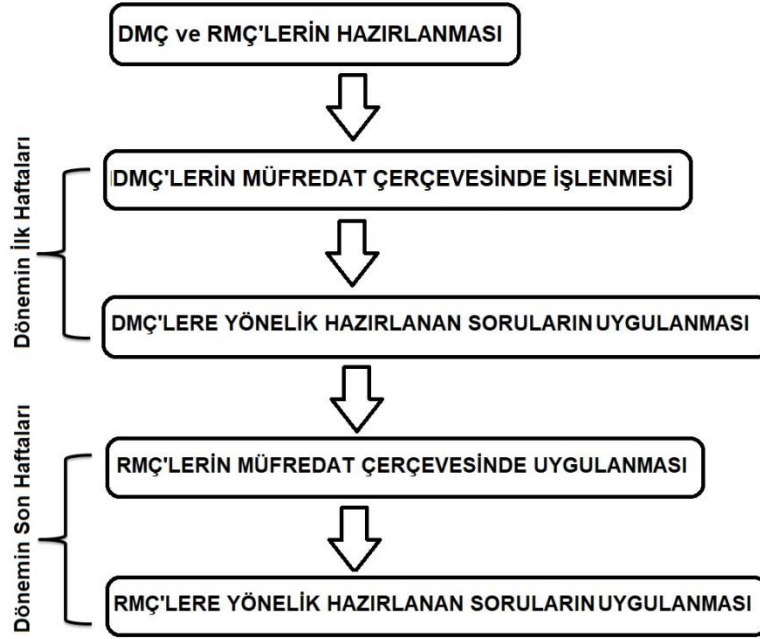
Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği (OADÖ) (Ek-13), Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu'ndan (OADF), elde edilen puanlamalarla öğrencilerin anlama seviyelerinin yüzdeler olarak nicel ifadesini sağlayan ölçüm aracıdır. Bu ölçekte 0-24 arası puan alan öğrenciler okumuyor veya okuyamıyor, 25-40 arası puan alan öğrenciler çok az okuyor, 41-50 arası puan alan öğrenciler kısmen okuyor ve 51-100 arası puan alan öğrenciler okuyor şeklinde bir sonuç değerlendirmesine sahip olacaklardır.

Uygulama

Uygulama basamakları.

- ✓ İşitme engelli öğrencilerin Türkçe dersindeki okuma, anlama ve metin çözümleme problemlerine yönelik sorunlar araştırılmış ve bu konuyla ilgili daha önceden yapılmış araştırmalar incelenmiştir.
- ✓ Okuma, anlama ve metin çözümleme aşamalarında görsel materyallerin kullanım şekilleri hakkında bilgi toplanmıştır.
- ✓ 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyesine uygun düz (resimsiz) metin hikâyeler yazılmış ve bunlar zümre öğretmenlerine okutulup öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- ✓ 6. sınıfa uygulanan metin literatürde bulunan Yalancı Çoban hikâyesinden uyarlanarak öğrenci seviyesine göre yeniden düzenlenmiş ve bu metin zümre öğretmenlerine okutulup öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- ✓ 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyesine uygun yazılan düz metin hikâyelerde öğretilmek istenen seçilmiş kelime karşılıklarına uygun olan görseller yerleştirilerek resimli metinli hikâyeler oluşturulmuş ve zümre öğretmenlerine okutulup öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- ✓ 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyesine uygun resimsiz metin hikâyelerle okuma, anlama ve metin çözümlemeye dair kazanılması gereken edinimleri sorgulamaya yönelik değişik türde sorular hazırlanmış, bunlar zümre öğretmenlerine okutulup öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- ✓ 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyesine uygun resimli metinli hikâyelerle okuma, anlama ve metin çözümlemeye dair kazanılması gereken edinimleri sorgulamaya yönelik değişik türde sorular hazırlanmış, bunlar zümre öğretmenlerine okutulup öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- ✓ DMÇ'ler 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine Türkçe Dersi Müfredatı'na uygun olarak işaret dili vasıtasıyla işlenip öğrencilerin okuma, anlama ve metin çözümlemeye dair kazanımlarını test etmek için ilgili sorular öğrencilere sorulmuştur.
- ✓ Normal müfredata uygun olarak bir aylık bir zaman dilimi için dersler yürütülmüş sonrasında RMÇ'ler 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yine Türkçe Dersi Müfredatı'na uygun olarak işaret dili vasıtasıyla işlenip öğrencilerin okuma, anlama ve metin çözümlemeye dair kazanımlarını test etmek için ilgili sorular öğrencilere sorulmuştur. (DMÇ ve RMÇ uygulamaları arasındaki zaman dilimi yaklaşık bir aydır.

- ✓ Araştırmada izlenen süreç Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada izlenen süreç.

Verilerin Analizi

Çalışmanın ilk kısmını oluşturan DMÇ şeklindeki hikâyeleri ve çalışmanın ikinci basamağını oluşturan RMÇ hikâyelerinden sonra öğrencilere bu hikâyelere yönelik sorulan sorulardan elde edilen puanlamalar, OADF ve OADÖ ile değerlendirilerek nicel veri şekline getirilmişlerdir. Daha sonra çalışmaya dâhil edilen her bir öğrenci için DMÇ ve RMÇ sonuçları ayrı ayrı kendi aralarında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizleri, öğrenci sayısının mutlak bir istatistiksel değerlendirmeye tabi tutulmasına yetecek sayıda olmadığından ötürü, öğrencilerin okuma performanslarının ilk ve son değerlendirmeleri kendi aralarında birebir karşılaştırma yöntemiyle yapılmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirme basamakları aşağıda maddeler halinde sırayla verilmiştir:

1. DMÇ’lerden elde edilen veriler kullanılarak bireysel öğrenci okuma başarıları, sınıf ortalama okuma başarı düzeyleri, sınıf bazında ayrı ayrı çubuk grafikler hâline getirilmiştir.
2. RMÇ’lerden elde edilen veriler kullanılarak bireysel öğrenci okuma başarıları, sınıf ortalama okuma başarı düzeyleri, sınıf bazında ayrı ayrı çubuk grafikler hâline getirilmiştir.
3. DMÇ ve RMÇ sonuçları sınıf bazında okuma başarı ortalamaları, bireysel öğrenci bazında okuma başarı seviyeleri birebir karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

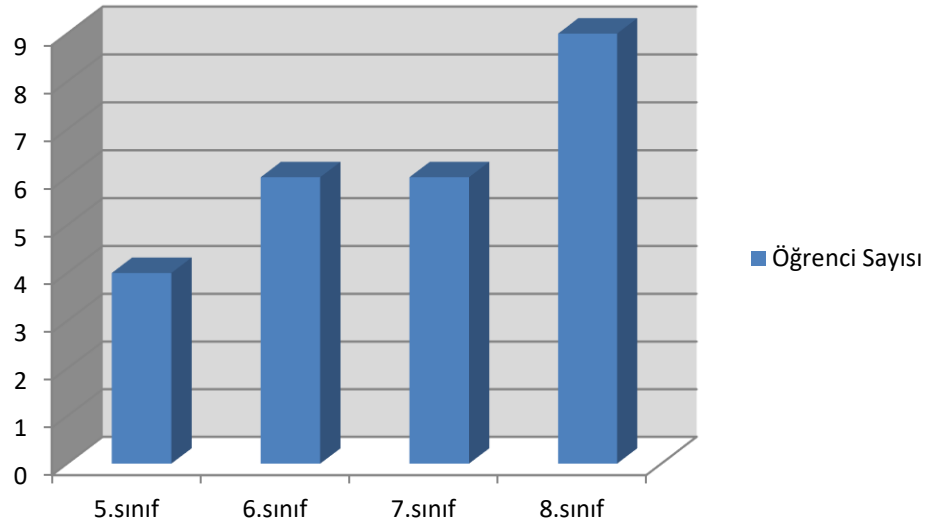
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümlene problemlerinin giderilmesinde görsel materyallerin öneminin araştırılmasına yönelik kullanılan DMÇ, RMÇ, OADF ve OADÖ'lerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

DMÇ ve RMÇ Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan Dedekorkut İşitme Engelliler Ortaokulu 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören ve uygulamaya katılan işitme engelli öğrenci sayıları Şekil 2'de grafik olarak verilmiştir.



Şekil 2. 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrenci sayılarına ait grafik.

Şekil 2'deki grafiğe göre 5. sınıfta 4 öğrenci, 6. ve 7. sınıfta 6'şar öğrenci ve 8. sınıfta 9 öğrenci olmak üzere toplam 25 öğrenci çalışma grubunda yer almaktadır. Çalışma grubu kız-erkek sayısı bakımından homojendir.

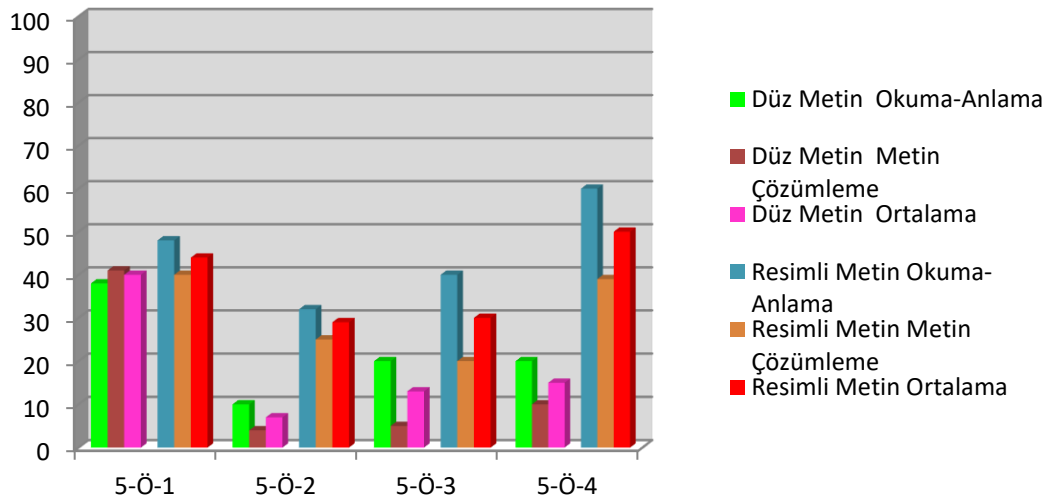
Uygulamaya katılan 5. sınıf öğrencilerine uygulanan DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar

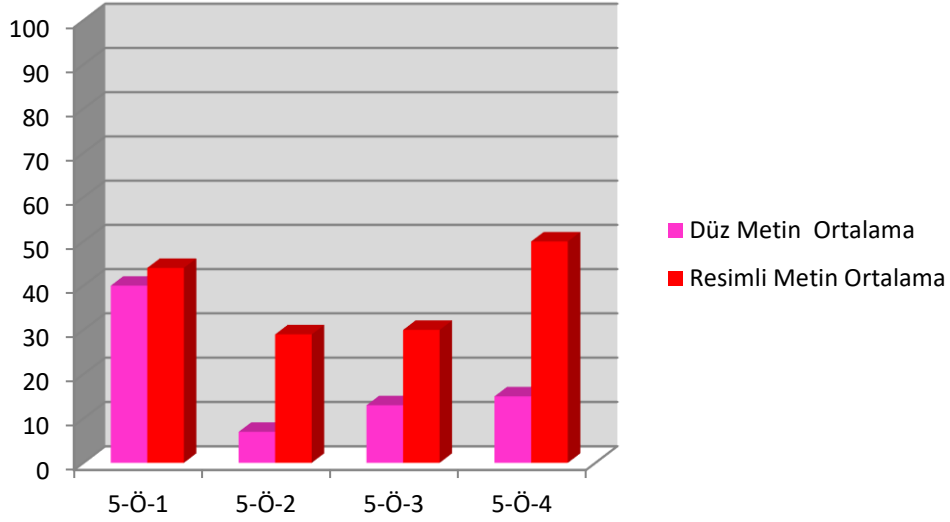
5. Sınıf Öğrencileri	Kır Çiçekleri					
	Düz Metin			Resimli Metin		
	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not
5-Ö-1	38	41	40	48	40	44
5-Ö-2	10	4	7	32	25	29
5-Ö-3	20	5	13	40	20	30
5-Ö-4	20	10	15	60	39	50

Tablo 1’de, 5. sınıf öğrencilerine ilk olarak uygulanan DMÇ testlerinden alınan sonuçların, aynı gruba sonrasında uygulanan RMÇ testlerinden alınan sonuçlardan genel olarak düşük oldukları görülmektedir. DMÇ’lerin okuma-anlama ve metin çözümleme bölümlerinde alınan puan ortalamaları (DMÇ puan ortalamalarının ortalaması=18,75), RMÇ’lerin aynı bölümleri için alınan puan ortalamalarına göre (RMÇ puan ortalamalarının ortalaması=38,25) yaklaşık 20 puan düşüktür.

Uygulamaya katılan 5. sınıf öğrencilerine uygulanan Kır Çiçekleri adlı hikâyeye ait DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Şekil 3’te verilmiştir. Öğrencilerin DMÇ ve RMÇ’lerden elde ettikleri sonuçların ortalamalarının ayrı bir gösterimi grafik olarak Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 3.5. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.



Şekil 4.5. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik.

Şekil 4'te 5. sınıf öğrencileri için DMÇ ortalamaları ile RMÇ ortalamaları kişi bazında grafik olarak verilmiştir. Uygulamaya katılan her öğrenci için kırmızı renkle gösterilen RMÇ ortalamalarının, pembe renkle gösterilen DMÇ ortalamalarından bariz bir şekilde yüksek olduğu açıkça görülmektedir.

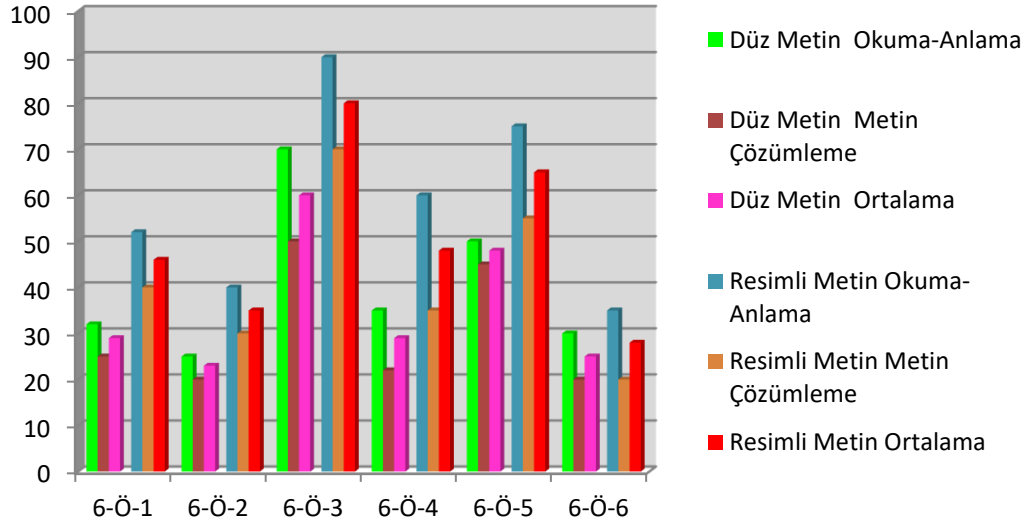
Uygulamaya katılan 6. sınıf öğrencilerine uygulanan DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 6. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar

6. Sınıf Öğrencileri	Yalancı Çoban					
	Düz Metin			Resimli Metin		
	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not
6-Ö-1	32	25	29	52	40	46
6-Ö-2	25	20	23	40	30	35
6-Ö-3	70	50	60	90	70	80
6-Ö-4	35	22	29	60	35	48
6-Ö-5	50	45	48	75	55	65
6-Ö-6	30	20	25	35	20	28

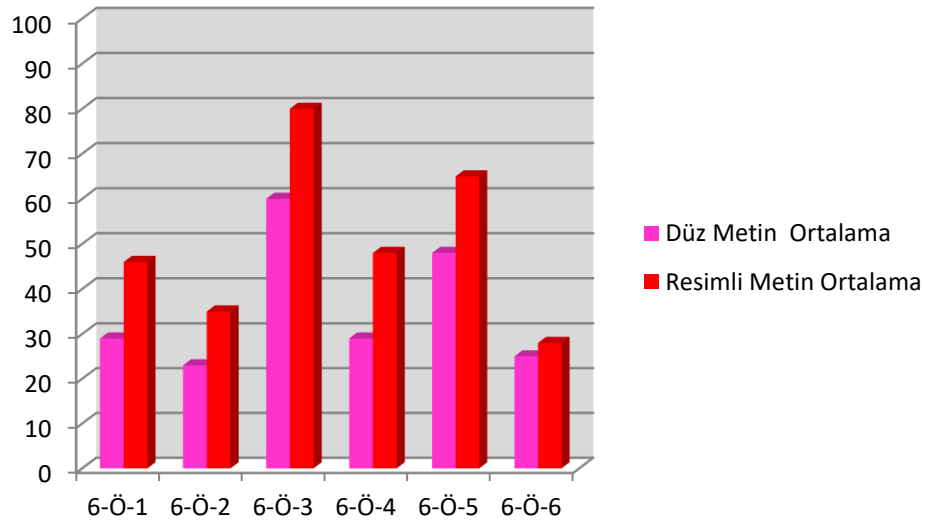
Tablo 2'deki verilere göre, 6. sınıf öğrencilerine uygulanan DMÇ testlerinden alınan sonuçların, aynı gruba uygulanan RMÇ testlerinden alınan sonuçlardan, 5. sınıf öğrencilerinde olduğu gibi genel olarak düşük olduğu görülmektedir. RMÇ'lerin okuma-anlama ve metin çözümleme bölümlerinde alınan puan ortalamaları (RMÇ puan ortalamalarının ortalaması=50,3), DMÇ'lerin aynı bölümleri için alınan puan ortalamalarına göre (DMÇ puan ortalamalarının ortalaması=35,6) yaklaşık 15 puan yüksektir.

Uygulamaya katılan 6. sınıf öğrencilerine uygulanan Yalancı Çoban adlı hikâyeye ait DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Şekil 5’te verilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ’lerden elde ettikleri sonuçların ortalamalarının ayrı bir gösterimi grafik olarak Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 5. 6. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.

Şekil 6’da 6. sınıf öğrencileri için DMÇ ortalamaları ile RMÇ ortalamaları kişi bazında grafik olarak verilmiştir. Uygulamaya katılan her öğrenci için kırmızı renkle gösterilen RMÇ ortalamalarının, pembe renkle gösterilen DMÇ ortalamalarından bariz bir şekilde yüksek olduğu, 5. sınıf öğrencilerinin sonuçlarında olduğu gibi, açıkça görülmektedir.



Şekil 6.6. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik.

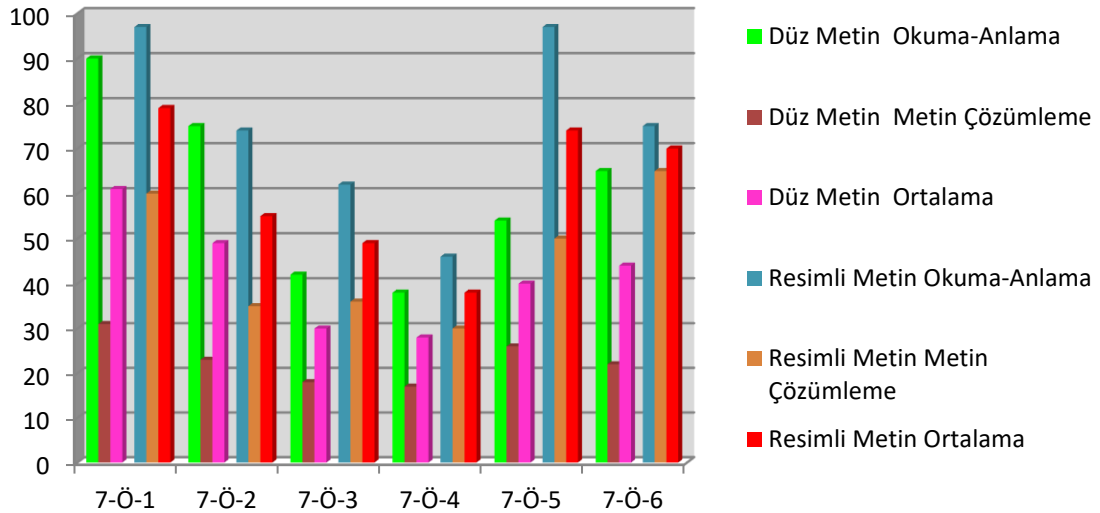
Uygulamaya katılan 7. sınıf öğrencilerine uygulanan DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 7. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar

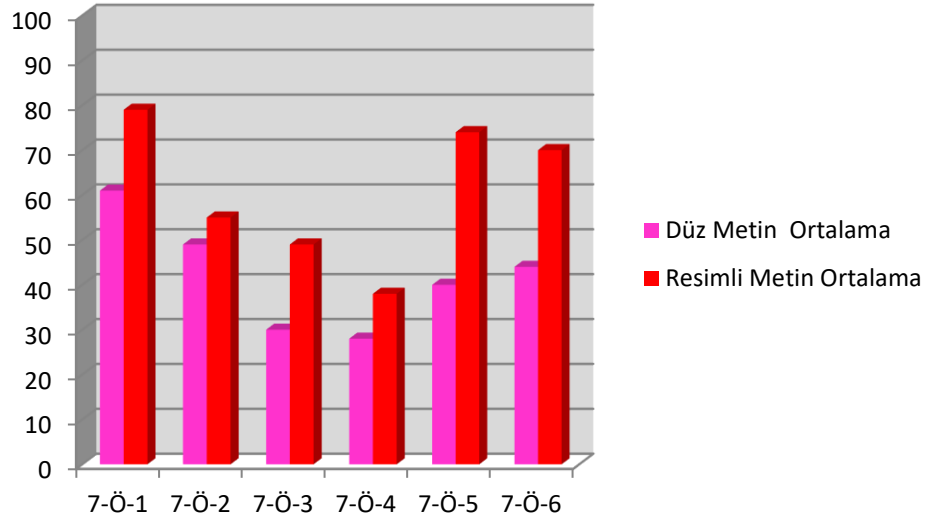
7. Sınıf Öğrencileri	Elif'in Mesleği					
	Düz Metin			Resimli Metin		
	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not
7-Ö-1	90	31	61	97	60	79
7-Ö-2	75	23	49	74	35	55
7-Ö-3	42	18	30	62	36	49
7-Ö-4	38	17	28	46	30	38
7-Ö-5	54	26	40	97	50	74
7-Ö-6	65	22	44	75	65	70

Tablo 3'teki verilere göre, 7. sınıf öğrencilerinin DMÇ sonuçları, RMÇ sonuçlarından düşüktür. RMÇ'lerin okuma-anlama ve metin çözümleme bölümlerinde alınan puan ortalamaları (RMÇ puan ortalamalarının ortalaması=42), DMÇ'lerin aynı bölümleri için alınan puan ortalamalarına göre (DMÇ puan ortalamalarının ortalaması=60,8) yaklaşık 19 puan yüksektir.

Uygulamaya katılan 7. sınıf öğrencilerine uygulanan Elif'in Mesleği adlı hikâyeye ait DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Şekil 7'de verilmiştir. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ'lerden elde ettikleri sonuçların ortalamalarının karşılaştırılması Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 7. 7. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.



Şekil 8. 7. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik.

Şekil 8’de 7. sınıf öğrencileri için DMÇ ortalamaları ile RMÇ ortalamaları kişi bazında grafik olarak verilmiştir. Uygulamaya katılan her öğrenci için kırmızı renkle gösterilen RMÇ ortalamaları, pembe renkle gösterilen DMÇ ortalamalarından yüksektir.

Uygulamaya katılan 8. sınıf öğrencilerine uygulanan DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

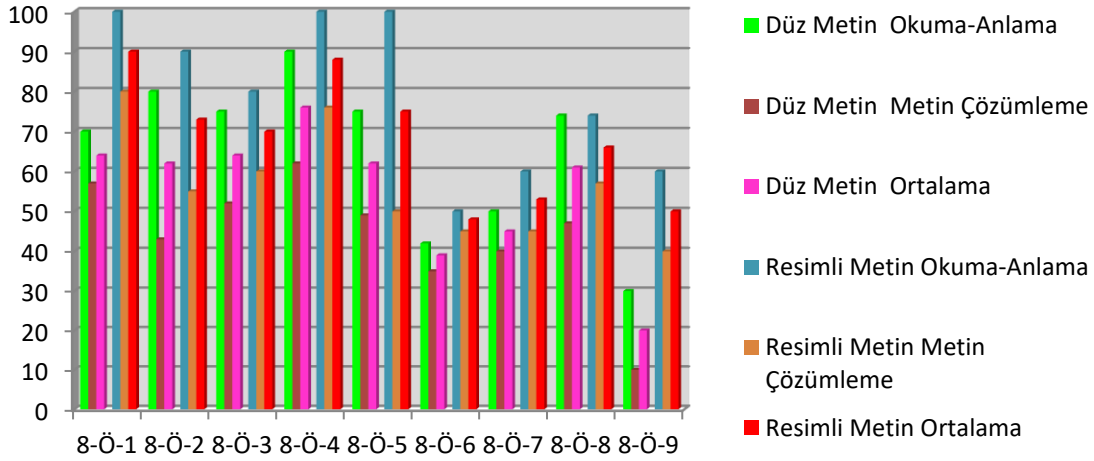
Tablo 4. 8. Sınıf Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçlar

8. Sınıf Öğrencileri	Elif’in Diş Kontrolü					
	Düz Metin			Resimli Metin		
	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not	Okuma-anlama	Metin çözümleme	Ortalama Not
8-Ö-1	70	57	64	100	80	90
8-Ö-2	80	43	62	90	55	73
8-Ö-3	75	52	64	80	60	70
8-Ö-4	90	62	76	100	76	88
8-Ö-5	75	49	62	100	50	75
8-Ö-6	42	35	39	50	45	48
8-Ö-7	50	40	45	60	45	53
8-Ö-8	74	47	61	74	57	66
8-Ö-9	30	10	20	60	40	50

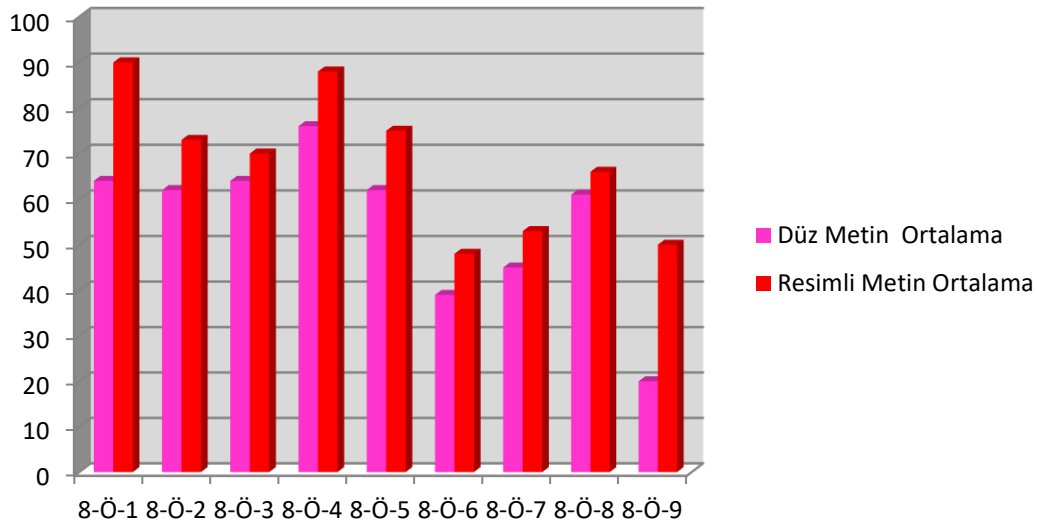
Tablo 4’deki verilere göre, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan DMÇ testlerinden alınan sonuçların, aynı gruba uygulanan RMÇ testlerinden alınan sonuçlardan, çalışma grubunda bulunan diğer sınıfların öğrencilerinde olduğu gibi genel olarak düşük olduğu görülmektedir.

RMÇ'lerin okuma-anlama ve metin çözümlene bölümlerinde alınan puan ortalamaları (DMÇ puan ortalamalarının ortalaması=54,7), DMÇ'lerin aynı bölümleri için alınan puan ortalamalarına göre (RMÇ puan ortalamalarının ortalaması=68,1) yaklaşık 13 puan yüksektir.

Uygulamaya katılan 8. sınıf öğrencilerine uygulanan Elif'in Diş Kontrolü adlı hikâyeye ait DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar Şekil 9'da verilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ'lerden elde ettikleri sonuçların ortalamalarının karşılaştırılması grafik olarak Şekil 10'da verilmiştir.



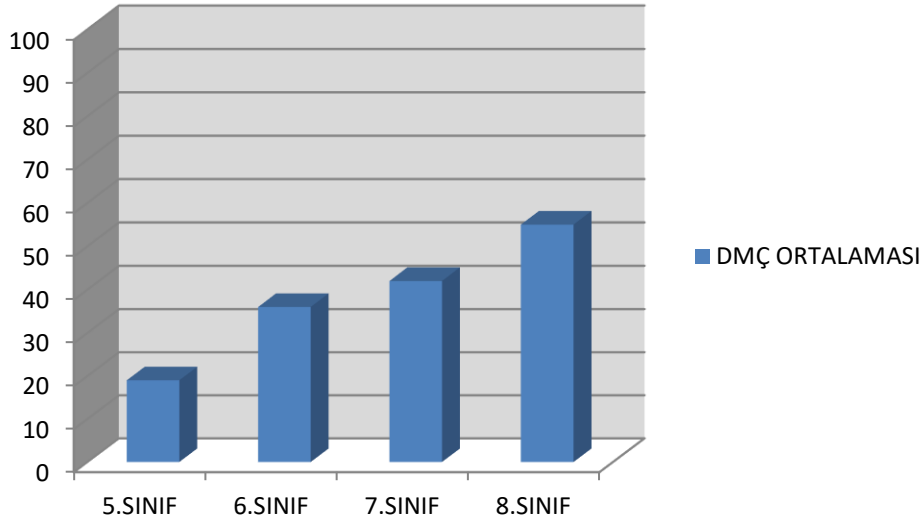
Şekil 9. 8. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ sonuçlarını gösteren grafik.



Şekil 10. 8. sınıf öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ ortalamalarının karşılaştırılmasına ait grafik.

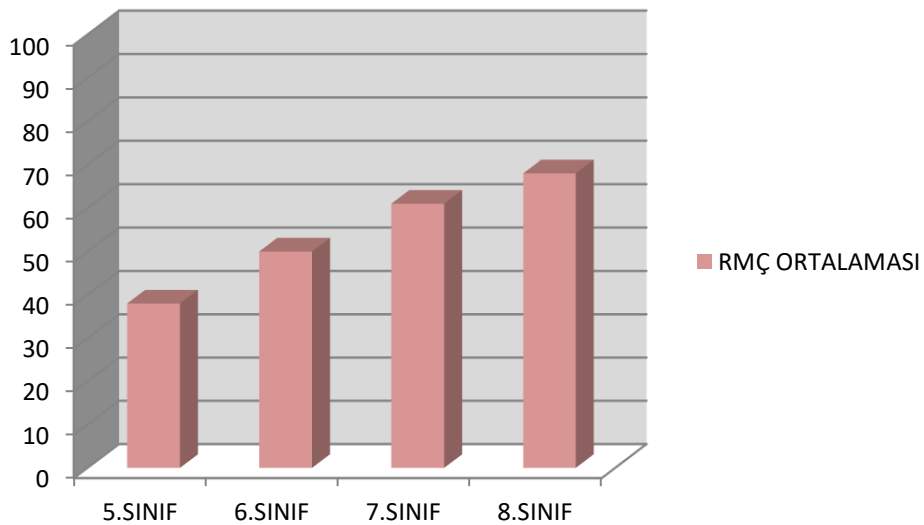
Şekil 10'da 8. sınıf öğrencileri için DMÇ ortalamaları ile RMÇ ortalamaları kişi bazında grafik olarak verilmiştir. Uygulamaya katılan her öğrenci için kırmızı renkle gösterilen RMÇ ortalamaları, pembe renkle gösterilen DMÇ ortalamalarından yüksektir.

DMÇ ve RMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılması sırasıyla Şekil 11 ve Şekil 12’de gösterilmiştir. Ayrıca Şekil 13’te de her iki karşılaştırmanın genel bir gösterimi verilmiştir.

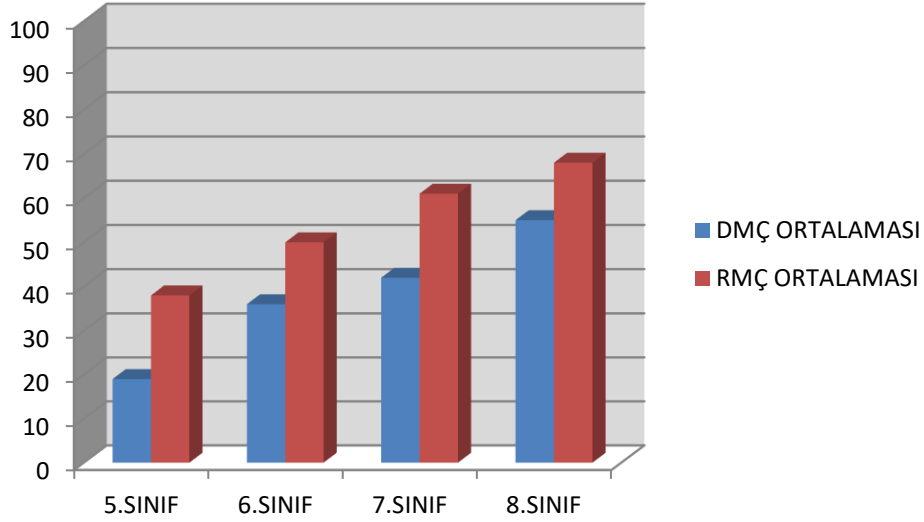


Şekil 11. DMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılmasına ait grafik.

Şekil 11’de verilen sınıf bazında öğrencilerin DMÇ ortalamalarına göre, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma-anlama ve metin çözümleme yetenekleri artmaktadır. Aynı şekilde Şekil 12’de verilen RMÇ ortalama karşılaştırmasında da aynı durum söz konusudur. Fakat ortalama bazında sınıf düzeylerine göre DMÇ ve RMÇ’ler arasındaki yükseliş miktarları birbirlerinden farklıdır. Örneğin 5. sınıflar için DMÇ ve RMÇ arasındaki fark 20 puan iken 8. sınıflar için bu fark 13 puana inmektedir.



Şekil 12. RMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılmasına ait grafik.



Şekil 13. DMÇ ve RMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılmasına ait genel grafik.

Şekil 13'teki DMÇ ve RMÇ ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırılmalarına göre, sınıf düzeyi yükseldikçe DMÇ ve RMÇ ortalamaları artmasına rağmen, DMÇ ve RMÇ ortalamaları arasındaki fark artışında azalma meydana gelmiştir.

OADF ve OADÖ'lerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

DMÇ ve RMÇ testlerinden elde edilen sonuçlar OADF ve OADÖ'lere göre tekrar değerlendirilmiştir. Böylelikle nicel veriler nitel verilere dönüştürülerek sonuçlar hakkında daha doğru tanımlamalar ve çıkarımlar yapılabilmesinin yolu açılmıştır. Aşağıdaki Tablo 5'te, DMÇ ve RMÇ sonuçlarının OADÖ'ye göre kişi bazlı değerlendirmesi yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerinin DMÇ ve RMÇ Testlerinden Elde Ettikleri Sonuçların Kişi Bazında OADÖ Ölçeğine Göre Değerlendirilmesi

	Okumuyor (0-24 puan)		Çok az okuyor (25-40 puan)		Kısmen okuyor (41-50 puan)		Okuyor (51-100 puan)	
	DMÇ	RMÇ	DMÇ	RMÇ	DMÇ	RMÇ	DMÇ	RMÇ
5.sınıf	3		1	2		2		
6.sınıf			4	2	1	2	1	2
7.sınıf			3	1	2	1	1	4
8.sınıf	1		1		1	2	6	7

Tablo 5'teki OADÖ değerlendirmesinde DMÇ sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin 3'ü okumuyor, 1'i çok az okuyor kategorisinde; 6. sınıf öğrencilerinin 4'ü çok az okuyor, 1'i kısmen okuyor, 1'i okuyor kategorisinde; 7. sınıf öğrencilerinin 3'ü çok az okuyor, 2'si kısmen okuyor, 1'i okuyor kategorisinde; 8. sınıf öğrencilerinin 1'i okumuyor, 1'i çok az okuyor, 1'i kısmen okuyor, 6'sı okuyor kategorisinde yer almaktadır.

Yine Tablo 5'teki OADÖ değerlendirmesinde RMC sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin 2'si çok az okuyor, 2'si kısmen okuyor kategorisinde; 6. sınıf öğrencilerinin 2'si çok az okuyor, 2'si kısmen okuyor, 2'si okuyor kategorisinde; 7. sınıf öğrencilerinin 1'i çok az okuyor, 1'i kısmen okuyor, 4'ü okuyor kategorisinde; 8. sınıf öğrencilerinin 2'si kısmen okuyor, 7'si okuyor kategorisinde yer almaktadır.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, Tablo 5'teki sonuçlara göre aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- 5. sınıf öğrencilerinden 1'i iki seviye birden yükselirken (okumuyor seviyesinden kısmen okuyor seviyesine), 1'i bir seviye (çok az okuyor seviyesinden kısmen okuyor seviyesine) ve geriye kalan 2'si de bir seviye (okumuyor seviyesinden çok az okuyor seviyesine) çıkmıştır.
- 6. sınıf öğrencilerinden 1'i okuyor seviyesinde ortalamasını artırarak sabit kalmış, 1'i bir üst seviyeye (kısmen okuyor seviyesinden okuyor seviyesine), 2'si birer seviye (çok az okuyor seviyesinden kısmen okuyor seviyesine) çıkmış, geriye kalan 2'si de ortalamalarını artırarak aynı seviyede (çok az okuyor seviyesi) kalmışlardır.
- 7. sınıf öğrencilerinden 1'i ortalamasını artırarak aynı seviyede kalmış (çok az okuyor seviyesi), 1'i bir üst seviyeye (çok az okuyor seviyesinden kısmen okuyor seviyesine), 1'i iki üst seviyeye (çok az okuyor seviyesinden okuyor seviyesine) çıkmış, 1'i ortalamasını artırarak aynı seviyede kalmış (kısmen okuyor seviyesi), 1'i bir üst seviyeye çıkmış (kısmen okuyor seviyesinden okuyor seviyesine) ve son olarak 1'i ortalamasını artırarak okuyor seviyesinde kalmıştır.
- 8. sınıf öğrencilerinden 1'i bir üst seviyeye (kısmen okuyor seviyesinden okuyor seviyesine), 1'i yine bir üst seviyeye (çok az okuyor seviyesinden kısmen okuyor seviyesine), 1'i iki üst seviyeye (okumuyor seviyesinden kısmen okuyor seviyesine) çıkmış, geriye kalan 6'sı da ortalamalarını artırarak en üst seviye olan okuyor seviyesinde kalmışlardır.

Araştırma bulguları, katılımcıların çoğunun metni anlamlandırmada görsel ipuçlarına ihtiyaç duyduklarını ve bu ipuçlarını anlamlı yapılandırmada kullandıklarını göstermektedir. Buna ilaveten, metnin içerisine yerleştirilen görsellerin öğrenci motivasyonuna olumlu katkı yaptığı uygulama esnasında araştırmacı rol üst üstenen öğretmen gözlemlerinde ifade edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olan sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinden yapılan ilgili tartışmalara yer verilmiştir. Bununla beraber, araştırma sonuçları dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler ışığında gelecekte bu konuyla ilgili yapılması muhtemel çalışmalara yön verecek öneriler sunulmuştur.

Araştırma öncesinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyine uygun olarak hazırlanmış düz (resimsiz) metin şeklindeki hikâyeler ve bu hikâyelere yönelik okuma-anlama ve metin çözümleme şeklinde hazırlanmış sorular (DMÇ) dönemin başında Türkçe dersi müfredatına uygun olarak, Ek-14’te verilen “Okuduğunu Anlama ve Metin Çözümlemeye Ait Öğretmen Yönergesi” inde bulunan açıklamalar dikkate alınarak öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonra yine müfredata uygun olarak derslere devam edilmiştir. Dönemin sonlarına doğru DMÇ olarak hazırlanan hikâyeler resimli hâle getirilerek (RMÇ), Türkçe dersi müfredatına uygun olarak yine Ek-1’deki açıklamalar doğrultusunda öğrencilere uygulanmıştır.

DMÇ olarak hazırlanan “Kır Çiçekleri”, “Yalancı Çoban”, “Elif’in Mesleği” ve “Elif’in Diş Kontrolü” adlı hikâyelerin uygulanma aşamalarından sonra, aynı hikâyelerin resimli hâle getirilmesi ve RMÇ olarak öğrencilere uygulanması aşamalarında öğrencilerin derslere daha aktif katılım sağladıkları görülmüştür. Hangi sınıf seviyesinde olursa olsun, resimli hâle getirilen metinlerin öğrencilerin daha çok dikkatini çektiği uygulama esnasında gözlerden kaçmamıştır. Bu durum daha öncesinde aynı minvalde gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir (Power & Leigh, 1998, Tozak, Karasu & Girgin, 2018).

Bütün sınıf seviyelerinde RMÇ ortalamalarının DMÇ ortalamalarından hem kişi bazında hem de sınıf bazında yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki fark, resimli metinlerin işitme engelli çocukların okuma-anlama ve metin çözümleme yeteneklerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Metinlerin resimleme çalışmaları kelime bazında yapılmıştır. Kontrol amacıyla 6. sınıflar için hazırlanan “Yalancı Çoban” metninin resimlemesi kelime bazında değil, genel olarak yapılmıştır. Sonuçta, sınıf seviyesinin azalmasıyla DMÇ-RMÇ ortalamaları arasındaki fark artarken (5. sınıflar için 20, 7. sınıflar için 19, 8. sınıflar için 13 puan), genel resimleme yapılan hikâyedeki ortalama farkı (6. sınıf için 15 puan) bu değerlendirmenin dışına çıkmıştır. Dolayısıyla işitme engelli çocuklar için yapılacak resimli metin çalışmalarında genel değil,

kelime bazında resimleme ön planda tutulmalıdır. Hatta mümkünse, metinlerde geçen bütün nesne, kavram ve olguların resimlemeleri yapılmalıdır.

Sınıf seviyeleri DMÇ ve RMÇ ortalamaları arasındaki ters orantı, işitme engelli öğrencilerin yaşlarının ilerlemesiyle resimli metinlere daha az gereksinim duydukları sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla daha erken yaştaki gruplar için çok resim az metin, yaşın ilerlemesine paralel olarak da resim-metin farkının metin lehinde artırılması sonucunu doğurmuştur.

Kişisel bazda bütün öğrencilerin resimli metin uygulamalarıyla OADÖ değerlendirmesine göre seviye artışı olmasa da, genel DMÇ ve RMÇ ortalamalarında %10-20 arasında, sayıları az da olsa bazı öğrencilerde %35'e varan ortalama artışları oluşmuştur. Dolayısıyla az veya çok, resimli metin uygulamaları, öğrenciler tarafından hem benimsenmiş, hem de akademik başarı ortalamalarını ders bağlamında arttırmıştır.

Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre; işitme engelli çocuklarda okuma, anlama ve yorumlama (metin çözümleme) problemlerinin erken yaşlarda ve kalıcı olarak giderilmesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- 1- Özelde Türkçe dersine yönelik, genelde ise okuma, anlama ve yorumlamaya dayalı bütün derslerdeki öğretim materyallerinin mümkün olduğunca resimli olması önemlidir. Dolayısıyla acilen bu konudaki gerekli müfredat zenginleştirilmeleri yapılmalıdır.
- 2- İşitme engelli çocuklara eğitim-öğretim sunan okulların bütün öğretim materyallerinin diğer normal okullarda kullanılan materyallerden farklı ve çeşitli olması gereklidir. Bu okullarda görev yapma ihtimali bulunan branş öğretmenlerinin (örneğin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri) lisans eğitimlerinde bu başlık altında ders almaları sağlanmalıdır.
- 3- Odyo sonuçlarına göre, işitme kaybı fazla olan öğrencilerin başarıları da oldukça düşüktür. Bundan ötürü, bütün öğrencilerin odyo sonuçlarına göre bir planlama yapılmalı, metinlerdeki ana fikirler aynı kalsa bile aynı metin içerisindeki resim sıklığı değişiklik arz edecek şekilde esnek metinler oluşturmalıdır. Buna göre “odyo durumu-metin resim sıklığı” ölçeği geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akamatsu, C.T. (1988). Summarizing stories: The role of instruction in text structure in learning to write. *American Annals of the Deaf*, 133, 294-302.
- Aksan, D. (1998). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Andrews, J.F., & Mason, J.M. (1991). Strategy use among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57, 536-545.
- Andrews, J.F., Winograd, P., & DeWille, G. (1994). Deaf children reading fables: Using ASL summaries to improve reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 139, 378-386.
- Arıkmert, H. (2006). *Hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Alfa.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Batic, J. & Haramija, D. (2015). The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *CEPS Journal*, 5(4), 31-49.
- Beydoğan, H.Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler, *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 8-20.
- Birinci, F. G. (2014). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen işitme engelli öğrencilere kelime öğretiminde görsel materyallerin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.363217)
- Brown, P.M., & Brewer, L.C. (1996). Cognitive processes of deaf and hearing skilled and less skilled readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 263-270.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E.K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing-impaired adolescents' narratives: A pilot study. *Volta Review*, 96, 237-245.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (Ed.). (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem.
- deVilliers, P.A., & Pomerantz, S.B. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 13, 409-431.
- Dolman, D. (1992). Some concerns about using whole language approaches with deaf children. *American Annals of the Deaf*, 137, 278-282.
- Donne, V. & Zigmond, N. (2006). Engagement during reading instruction for students who are deaf or hard of hearing in public schools. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 294-303.
- Ekinci, D. (2007). *Türkçe Konuşan İşitme Engelli Çocukların Ad Durum Eklerini Kullanım Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.195762).
- Elaine, K. T., Amanda, S.H., & Easterbrooks, S.R. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: correlation with success in general education. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 526-534.
- Epçaçan, C. (2009), Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.

- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir sağırlar okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM’de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No.8901).
- Ergin, M. (1997). *Üniversiteler için Türk Dili*. İstanbul: Nesil.
- Ewoldt, C. (1984). Problems with rewritten materials, as exemplified by “to build a fire”. *American Annals of the Deaf*, 129, 23-28.
- Genç, P. (2012). *İşitme engellilerle temel sanat eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal-ışitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No.2279).
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili okulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No.61171).
- Girgin, Ü. (2007). *Evaluation of hearing impaired student’s reading comprehension with the cloze procedure*. Retrieved from ERIC database. (ED 500171)
- Göçer, A. (2007). İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmaları. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Göker, O. (1996). *Uygulamalı Türkçe bilgileri 1*. İstanbul: Milli Eğitim
- Göker, O. (1997) *Uygulamalı Türkçe bilgileri 2*. İstanbul: Milli Eğitim
- Göker, O. (1997) *Uygulamalı Türkçe bilgileri 3*. İstanbul: Milli Eğitim
- Greg, Des P., & Leigh, L.G. (1998). Teaching reading and writing to deaf students: A brief history. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 4, 16-19.
- Gümüş, B. (1975). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2. uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Anlatma teknikleri 2. uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2. uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker
- Howarth, S.P., Wood, D. J., Griffiths, A.J., & Howarth, C.I. (1981). A comparative study of the reading lessons of the deaf and hearing primary-school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 429-437.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Israelite, N., & Helfrich, M.A. (1988). Improving text coherence in basal readers: Effects on comprehension of hearing-impaired and normal-hearing readers. *Volta Review*, 90, 261-276.
- Jackson, D., Paul, P., & Smith, J. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf and hard-of-hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 2(3), 172-184.

- Jackson, D.W., Paul, P.V., & Smith, J.C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 172-184.
- Johnson, H.A., Padak, N.D., & Barton, L.E. (1994). Developmental spelling strategies of hearing-impaired children. *Reading and Writing Quarterly*, 10, 359-367.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde insan ve insanlar*. Ankara: Evrim.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nurol.
- Karasu, P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.143978).
- Karasu, P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.296604).
- Karasu, P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 2(1), 65-88.
- Kaya, A. (Ed.) (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı.
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa.
- Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. *Exceptional Children*, 61(4), 318-334.
- Kıncal, R. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Koskinen, P.S., Wilson, R.M., & Jensema, C.J. (1986). Using closed-captioned television in the teaching of reading to deaf students. *American Annals of the Deaf*, 131, 43-46.
- Kyle, F.E., & Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Top Lang Disorders*, 35(2), 144-156.
- Lederberg, A.R., Schick, B., & Spencer, P.E. (2013). Language and literacy development of deaf and hardof-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30.
- Lee, J. & VamPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: MacGraw-Hill, Inc.
- Limbrick, E., McNaughton, S., & Clay, M. (1992). Time engaged in reading. A critical factor in reading achievement. *American Annals of the Deaf*, 137, 309-314.
- Luetke-Stahlman, B., Griffiths, C., & Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retellings of a deaf secondgrade student. *American Annals of the Deaf*, 143, 337-346.ö
- Mayer, C. (1998). Deaf children learning to spell. *Research in the Teaching of English*, 33, 158-180.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1969). *1969 tarih, 1568 sayılı Tebliğler Dergisi*. <http://tebliğler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/33-1969> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Türkçe Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736->

- T% C3% BCrk% C3% A7e% 20% C3% 96% C4% 9Fretim% 20Program% C4% B1% 202018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T% C3% BCrk% C3% A7e% 20% C3% 96% C4% 9Fretim% 20Program% C4% B1% 202018.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T% C3% BCrk% C3% A7e% 20% C3% 96% C4% 9Fretim% 20Program% C4% B1% 202018.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu; Türk milli eğitimin temel ilkeleri*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/06162448_Yzel_YYretim_kurumlarY_yYnetmeliYi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yönetici-Öğretmen-Aile Kılavuzu*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T% C3% BCrk% C3% A7e% 20% C3% 96% C4% 9Fretim% 20Program% C4% B1% 202018.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi
- Özbaş, M. (2009). *Anlama teknikleri 1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgül, İ., E. (2012). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel.
- Power, D. & Leigh, G. R. (1998). *Teaching reading and writing to deaf students: a brief history*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/281581597_Teaching_reading_and_writing_to_deaf_students_A_brief_history
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Sahin, A. (2011). Çocuğun dil ve zihin gelişimi. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.). *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı* (3. baskı) içinde (s. 1-36). Ankara: Pegem.
- Schirmer, B.R., & Mcgough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply? *Review of Educational Research*, 75(1), 83-117.

- Shihiab, İ. (2011). Reading as critical thinking. *Asian Social Science*, 7(8), 209-218.
- Siima, S.B.A. (2011). *Teaching of Reading and Writing to Deaf Learners in Primary Schools in Uganda* (MSc Thesis). University of Oslo. <http://www.duo.uio.no/> adresinden edinilmiştir.
- Söylemez, Y. (2018). Okuma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma Eğitimi* (1. baskı) içinde (s. 197-216). Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tozak, E., Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 6(2), 161-186.
- Trybus, R., & Karchmer, M. (1977). School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf*, 122, 62-69.
- Tüm, G. (2018). Okuma süreçleri. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma Eğitimi* (1. baskı) içinde (s. 105-124). Ankara: Nobel.
- Turan, L. & Uyumaz, F. (2018). Bellek ve özellikleri. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma Eğitimi* (1. baskı) içinde (s. 25-40). Ankara: Nobel.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Türk Dil Kurumu. (1987). *TDK Sözlüğü*. Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Türkkan, R.O., & Türkkan, T. (2007). *Kendi Kendine Etkin Hızlı Okuma*. İstanbul: Pegasus.
- Uysal, A. (2010). *İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar, Öneriler* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.258030).
- Vardar, B. (2007). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Watson, L. (1999). Literacy and deafness: the challenge continues. *Deafness and Education International*, 1(2), 96-106.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitapevi.

EKLER

EK-1. "Kır Çiçekleri" Düz Metin

KIR ÇİÇEKLERİ

Her yer misk gibi toprak kokuyordu. Gecedan beri çisil çisil yağın yağmur, sabahın erken saatlerinde durmuştu. Şimdi güneş pırıl pırıl gökyüzünde parlıyordu. Çiçeklerin üzerinde kalan yağmur damlları güneşin etkisiyle buharlaşıyordu.

Küçük Beyaz Papatya herkesten önce uyandı. Bembeyaz yapraklarını sallayarak kırdaki bütün çiçeklere:

-Günaydın çiçek kardeşler, dedi.

Kırdaki bütün çiçekler güneşin tatlı tatlı okşamasıyla yeni uyanıyorlardı. Menekşe mor renkli yapraklarıyla Küçük Beyaz Papatya'ya cevap verdi.

-Günaydın Küçük Beyaz Papatya. Bugün çok neşelisin! dedi.

Kırmızı Lale hemen söze karıştı:

-Sabaha kadar yağmur onu besledi. Bu yüzden neşelidir, dedi.

Taş dibinde duran Sümbül buram buram kokusuyla Kırmızı Lale'ye hak verdi:

-Evet, doğru söylüyorsun Kırmızı Lale. Gece boyunca yağın yağmur hem Küçük Beyaz Papatyayı hem bütün çiçekleri sulayarak besledi. Şimdi de güneş bizi ısıtarak beslenmemize yardım ediyor. Bu yüzden Beyaz Papatya gibi hepimiz çok mutluyuz, dedi.

Bütün bu konuşulanları Bal Arısı uzaktan dinliyordu. Vızıldayarak uçup Küçük Beyaz Papatyanın üzerine kondu. Öhöö, öhöö diye iki kere öksürüp:

-Eee, sevgili çiçek arkadaşlar! Hepimizin yaşaması için gerekli olan suyu ve güneşini saydınız. Ama toprağı da unutmayalım. Çiçekler kökleriyle toprağı tutunur. Toprakdan suyu içerler. Su ve güneş gibi toprak da çiçeklerin yaşaması için gereklidir, dedi.

Kırdaki bütün çiçekler Bal Arısı'na hak verdi. Hepsi birden:

- Evet, Bal Arısı kardeş çok doğru söylüyorsun. Çiçeklerin yaşaması için toprağı, suya ve güneşe ihtiyacı var, dediler.

Sonra hep birlikte şarkılar söyleyerek bu güzel günün tadını çıkardılar.

Nursel SÖNMEZ

EK-1A. "Kır Çiçekleri" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

KIR ÇİÇEKLERİ

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | |
|---|-------|--------|
| 1. Her yer ne kokuyordu? | ..... | (10 P) |
| 2. Yağmur ne zaman durmuştu? | ..... | (10 P) |
| 3. Herkesten önce kim uyandı? | ..... | (10 P) |
| 4. Çiçekler toprağa nasıl tutunur? | ..... | (10 P) |
| 5. Arı vızıldayarak kimin üzerine konmuş? | ..... | (10 P) |
| 6. Çiçeklerin yaşaması için neye ihtiyaç varmış? | ..... | (10 P) |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40P)

- | | | |
|----------------------------------|-----------------------------|--------|
| 1. Her yer |kokuyordu. | (6 P) |
| 2. Yağmur, sabahın..... | durmuştu. | (6 P) |
| 3. |herkesten önce uyandı. | (6 P) |
| 4. Çiçekler |toprağa tutunur. | (6 P) |
| 5. Vızıldayarak uçup |üzerine kondu. | (6 P) |
| 6. Çiçeklerin yaşaması için..... |ihtiyacı var. | (10 P) |

Nursel SÖNMEZ

EK-1B. "Kır Çiçekleri" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

KIR ÇİÇEKLERİ

SORULAR

I. Karakterler

Yağmur	(4 P)	Mor Menekşe	(4 P)
Toprak	(3 P)	Kırmızı Lale	(4 P)
Güneş	(3 P)	Sümbül	(4 P)
Beyaz Papatya	(4 P)	Bal Arısı	(4 P)

(Toplam 30 P)

II. Ana Olaylar

1. Her yerin toprak kokması	(5 P)
2. Yağmurun yağması	(5 P)
3. Yağmurun durması	(5 P)
4. Güneşin parlaması	(5 P)
5. Beyaz Papatya'nın uyanması	(5 P)
6. Herkese günaydın demesi	(5 P)
7. Mor Menekşe'nin Beyaz Papatya'ya cevap vermesi ve neşesinin sebebini sorması	(5 P)
8. Kırmızı Lale'nin yağmurun Beyaz Papatya'yı beslediği için demesi	(5 P)
9. Sümbül'ün yağmurun ve güneşin bütün çiçekleri beslediğini söylemesi	(5 P)
10. Bal Arısı'nın vızıldayarak uçup Beyaz Papatya'ya konması	(5 P)
11. Yağmurun, güneşin ve toprağın çiçeklerin yaşaması için gerekli olduğunu söylemesi	(5 P)
12. Kırdaki bütün çiçeklerin Bal arısına hak vermesi	(5 P)

(Toplam 60 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

Nursel SÖNMEZ

EK-2. "Yalancı Çoban" Düz Metin (Uyarlama)

YALANCI ÇOBAN

Küçük Çoban koyunlarını alarak otağa gitti. Koyunlar otlarken Küçük Çoban da bir ağaç gölgesinde oturuyordu. Bir süre sonra canı sıkıldı. “Şimdi bir arkadaş olsa da sohbet etsek.” dedi kendi kendine. Köyden birilerini buraya nasıl getirebilirim?” diye düşündü.

Sonra yalancıktan “Kurt geldi, koyunları kaptı, yetişin köylüler!” diye bağırmağa başladı. Küçük Çoban’ın sesini duyan köylüler otağa koştular. Baktılar ki kurt falan yok. Küçük Çoban gülmeye başladı. “ Canım sıkıldı size şaka yapmak istedim.” dedi. Köylüler Küçük Çoban’a çok kızdılar. “Böyle önemli bir konuda şaka yapılır mı?” diye azarladılar.

Ertesi gün Küçük Çoban tekrar koyunlarını alarak otağa gitti. Bir süre sonra koyunlar bağırarak sağa sola koşmağa başladı. Küçük Çoban baktı ki kurt gelmiş koyunlara saldırıyor. Hemen “Kurt geldi, koyunları kaptı, yetişin köylüler!” diye bağırmağa başladı. Köylüler Küçük Çoban’ın sesini duydular ama otağa gitmediler. “Yine yalan söylüyordur, şaka yapıyordur.” dediler. Gerçekten, kurdun geldiğine ve koyunları kaptığına inanmadılar.

Köylüler yardıma gelmeyince bütün koyunları kurt yedi. Küçük Çoban yalan söylediği için çok pişman olmuştu. Önemli konularda şaka yapılmayacağını anlamıştı. Fakat artık çok geçti.

Uyarlayan: *Nursel SÖNMEZ*

EK-2A. "Yalancı Çoban" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

YALANCI ÇOBAN

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | |
|---|-------|---------------|
| 1. Koyunları alarak otlağa kim gitti? | ..... | (10 P) |
| 2. Koyunlar otlarken Küçük Çoban ne yapıyordu? | ..... | (10 P) |
| 3. Küçük Çoban'ın sesini duyan köylüler nereye koştular? | ..... | (10 P) |
| 4. Küçük Çoban koyunları tekrar ne zaman otlağa götürdü? | ..... | (10 P) |
| 5. Köylüler yardıma gelmeyince koyunlara ne oldu? | ..... | (10 P) |
| 6. Küçük Çoban niçin pişman olmuştu? | ..... | (10 P) |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40P)

- | | |
|--|--------------|
| 1. ....koyunları alarak otlağa gitti. | (7 P) |
| 2. Koyunlar otlarken Küçük Çoban | (7 P) |
| 3. Küçük Çobanın sesini duyan köylüler.....koştular. | (6 P) |
| 4. ....Küçük Çoban koyunları alarak tekrar otlağa gitti. | (7 P) |
| 5. Köylüler yardıma gelmeyince | (7 P) |
| 6. Küçük Çoban .....çok pişman olmuş. | (6 P) |

Nursel SÖNMEZ

EK-2B. "Yalancı Çoban" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

YALANCI ÇOBAN

SORULAR

I. Karakterler

Küçük Çoban

(7 P)

Kurt

(Toplam 30 P)

(6 P)

Köylüler

(6 P)

Otlak

(5 P)

Koyunlar

(6 P)

II. Ana Olaylar

(Toplam 60 P)

1. Küçük Çoban'ın koyunları otlağa götürmesi

(5 P)

2. Koyunların otlaması

(5 P)

3. Koyunlar otlarken Küçük Çoban'ın bir ağaç gölgesinde oturması

(5 P)

4. Küçük Çoban'ın canının sıkılması

(5 P)

5. Kurt geldi diye yalan söylemesi

(5 P)

6. Köylülerin koşarak otlağa gelmeleri

(5 P)

7. Köylülerin Küçük Çoban'ı azarlamaları

(5 P)

8. Kurdun gerçekten gelmesi, koyunlara saldırması

(5 P)

9. Köylülerin kurdun geldiğine inanmamaları

(5 P)

10. Kurdun koyunları yemesi

(5 P)

11. Küçük Çoban'ın yalan söylediği için pişman olması

(5 P)

12. Küçük Çoban'ın önemli konularda şaka yapılamayacağını anlaması

(5 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

Nursel SÖNMEZ

EK-3. "Elif'in Mesleği" Düz Metin

ELİF'İN MESLEĞİ

Elif düzenli ve çalışkan bir çocuktur. Akşam yemeğinden sonra odasına gitti. Masaya oturdu ve ödevini yaptı. Sonra kalkıp yattı. Sabah 07:30'da kalktı. Kıyafetlerini giydi, yatağını topladı. Kahvaltıya indi. Annesi ve kardeşiyle birlikte kahvaltı yaptı. Dişlerini fırçaladı, çantasını hazırladı. Kardeşiyle beraber durağa gittiler. Okul servisine bindiler.

Elif yolda giderken camdan dışarıyı seyrediyordu. Kardeşi de camdan dışarı bakıyordu. Okula gidinceye kadar çalışkan bir sürü insan gördüler. Kardeşi çalışkan insanların ne iş yaptıklarını sordu. Elif “ Her insan bir iş yapar. Yaptıkları işlerin de adları vardır. Çiftçi toprağı eker, yiyecek ürünleri yetiştirir. Marangoz tahtayı keser, masa sandalye yapar. Aşçı yemek pişirir. Ressam resim yapar. Mühendis binalar yapar. Postacı mektup dağıtır. Şoför araba sürer. Avukat suçsuz insanları savunur, onların hapse girmesine engel olur. Doktor hastaları muayene eder, onları iyileştirir. Polis suçluları yakalar. Öğretmen öğrencileri eğitir. Cumhurbaşkanı ülkeyi yönetir. ” dedi.

Kardeşine “Sen büyüğünce ne olmak istiyorsun” diye sordu. Kardeşi “Ben büyüğünce polis olmak, suçluları yakalamak istiyorum.” dedi. Elif ise “Ben de çok çalışıp doktor olmak, hastaları iyileştirmek istiyorum.” dedi. Sonra gülererek servisten inip okula girdiler.

Nursel SÖNMEZ

EK-3A. "Elif'in Mesleği" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

ELİF'İN MESLEĞİ

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | | |
|---|---------|--------|---------|
| 1. Elif nasıl bir çocuktur? | ..... | (10 P) | |
| 2. Elif akşam yemeğinden sonra nereye gitti? | ..... | (10 P) | |
| 3. Elif sabah saat kaçta kalktı? | ..... | (10 P) | |
| 4. Elif kimlerle beraber kahvaltı yaptı? | ..... | (10 P) | |
| 5. Polis, ressam, şoför, aşçı, postacı ne iş yaparlar? | | | |
| Polis | (2,5 P) | Ressam | (2,5 P) |
| Postacı | (2,5 P) | Aşçı | (2,5 P) |
| 6. Elif büyüyünce ne olmak istiyor? | ..... | (10 P) | |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40P)

- | | |
|---|-------|
| 1. ....çalışkan ve düzenli bir çocuktur. | (6 P) |
| 2. Akşam yemeğinden sonra .....gitti. | (6 P) |
| 3. Sabah saat .....kalktı. | (7 P) |
| 4. ....birlikte kahvaltı yaptı. | (7 P) |
| 5. ....öğrencileri eğitir. | (7 P) |
| 6. "Ben de büyüyünce çok çalışıp.....olmak, hastaları iyileştirmek istiyorum" dedi. | (7 P) |

NURSEL SÖNMEZ

EK-3B. "Elif'in Mesleği" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

ELİF'İN MESLEĞİ

SORULAR

I. Karakterler

Elif	(3 P)	Postacı	(2 P)
Annesi	(2 P)	Şoför	(2 P)
Kardeşi	(3 P)	Avukat	(2 P)
Çiftçi	(2 P)	Doktor	(2 P)
Marangoz	(2 P)	Polis	(2 P)
Aşçı	(2 P)	Öğretmen	(2 P)
Ressam, Mühendis	(2 P)	Cumhurbaşkanı	(2 P)

(Toplam 30 P)

II. Ana Olaylar

1. Elif'in düzenli ve çalışkan bir çocuk olduğunun söylenmesi	(5 P)
2. Elif'in odasına gitmesi	(5 P)
3. Ödevini yapması	(5 P)
4. Sabah kalkması	(5 P)
5. Kıyafetlerini giymesi	(5 P)
6. Yatağını toplaması	(5 P)
7. Annesi ve kardeşiyle birlikte kahvaltı yapması	(5 P)
8. Dişlerini fırçalaması	(5 P)
9. Kardeşiyle birlikte durağa gidip servise binmesi	(5 P)
10. Yolda giderken çalışan insanları görmesi	(5 P)
11. Kardeşinin çalışan insanların ne iş yaptıklarını sorması	(5 P)
12. Elif'in kardeşine meslekleri anlatması	(5 P)

(Toplam 60 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

Nursel SÖNMEZ

EK-4. "Elif'in Diş Kontrolü" Düz Metin

ELİF'İN DİŞ KONTROLÜ

Elif anasınıfına gidiyordu. Öğretmeni Elif ve sınıfa “ Yarın hep birlikte diş doktoruna gideceğiz. Dişlerimizi kontrol ettireceğiz. Diş sağlığı ve bakımı hakkında bilgi alacağız.” dedi. Elif “ Öğretmenim, benim dişlerimde hiç çürük yok. Her gün iki kere dişlerimi fırçalıyorum.” dedi. Öğretmeni ise "Arkadaşlarından diş çürük olanlar olabilir. Diş bakımını bilmeyenler olabilir. Bilmeyenler öğrenirler biz de bildiklerimizi tekrar etmiş oluruz.” dedi.

Ertesi gün bütün sınıf diş hekimine gitti. Öğrencilerin hepsi birer dişçi koltuğuna oturdu. Elif de yumuşak bir dişçi koltuğuna oturdu. Hemşire Elif'e bir önlük taktı. Diş doktoru Necati Bey Elif'in dişlerini kontrol etti ve gülümsedi. “ Aferin Elif, dişlerinde hiç çürük yok. Demek ki dişlerini doğru bir şekilde fırçalamışsın. Bu şekilde devam et.” dedi.

Sonra hep beraber konferans salonuna geçtiler. Diş doktoru Necati Bey, bütün sınıfa: “ Her gün iki kere dişlerimizi fırçalamalıyız. Fırçayı dişlerimizin üzerinde, yukarıdan aşağı aşağıdan yukarı süpürür şekilde kullanmalıyız. Dişlerimizle fındık, ceviz gibi sert kabuklu cisimleri kırmamalıyız. Çünkü dişlerimiz zarar görebilir. Her altı ayda bir diş kontrolü için diş doktoruna gitmeliyiz.” dedi.

Elif akşam diş doktorunun söylediklerini anne ve babasına anlattı. Anne ve babası Elif'in dişlerinin sağlıklı olduğuna çok sevindiler. Kızlarını tebrik ettiler. Her zaman sağlıklı dişlere sahip olabilmesi için dişlerini günde iki kere fırçalamasını hatırlattılar. Altı ay sonra tekrar diş doktoru Necati Bey'e diş kontrolü için gideceklerini söylediler.

Elif o akşam sağlıklı dişlere sahip olduğu için mutlu bir şekilde uyudu.

Nursel SÖNMEZ

EK-4A. "Elif'in Diş Kontrolü" Düz Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

ELİF'İN DİŞ KONTROLÜ

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | |
|--|-------|---------------|
| 1. Elif ve sınıfı nereye gidecek? | ..... | (10 P) |
| 2. Dişçiye gideceklerini kim söyledi? | ..... | (10 P) |
| 3. Elif'in oturduğu diş koltuğu nasıldı? | ..... | (10 P) |
| 4. Diş doktoru Necati Bey gülümseyerek Elife ne dedi? | ..... | (10 P) |
| 5. Kaç ayda bir dişlerimizi kontrol ettirmeliyiz? | ..... | (10 P) |
| 6. O akşam Elif niçin mutlu bir şekilde uyudu? | ..... | (10 P) |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40P)

- | | |
|--|--------------|
| 1. ....anasımına gidiyordu. | (6 P) |
| 2. Yarın hep birlikte .....gideceğiz. | (7 P) |
| 3. Elif de dişçi koltuğuna oturdu. | (6 P) |
| 4. Aferin dişlerinde .....yok. | (7 P) |
| 5. Her .....diş kontrolü için diş doktoruna gitmeliyiz. | (7 P) |
| 6. Elif o akşam sahip olduğu için mutlu bir şekilde uyudu. | (7 P) |

Nursel SÖNMEZ

EK-4B. "Elif'in Diş Kontrolü" Düz Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

ELİF'İN DİŞ KONTROLÜ

SORULAR

I. Karakterler

Elif	(5 P)	Diş doktoru Necati Bey	(5 P)
Öğretmen	(5 P)	Anne	(4 P)
Arkadaşlar	(3 P)	Baba	(4 P)
Hemşire	(4 P)		

(Toplam 30 P)

II. Ana Olaylar

1. Elif'in anasınıfına gitmesi	(5 P)
2. Öğretmenin diş doktoruna gideceklerini söylemesi	(5 P)
3. Elif'in dişlerinde çürük olmadığını ve günde iki kere fırçaladığını söylemesi	(5 P)
4. Bütün sınıfın diş hekimine gitmesi	(5 P)
5. Hemşirenin Elif'e önlük takması	(5 P)
6. Diş Doktoru Necati Bey'in Elif'in dişlerini muayene etmesi	(5 P)
7. Aferin demesi	(5 P)
8. Hep birlikte konferans salonuna gitmeleri	(5 P)
9. Diş doktoru Necati Bey'in diş bakımını anlatması	(5 P)
10. Elif'in akşam anne babasına diş doktorunun söylediklerini anlatması	(5 P)
11. Anne babasının kızlarını tebrik etmesi	(5 P)
12. Elif'in mutlu bir şekilde uyuması	(5 P)

(Toplam 60 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

Nursel SÖNMEZ

EK-5A1. "Kır Çiçekleri" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin alışması

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:



Yağmur



Lale



Güneş



Menekşe



Toprak



Sümbül



Papatya



Bal arısı

EK-5A2. "Kır Çiçekleri" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme Çalışması

Kelimelerle Resimleri Eşleştirin



Lale

Toprak

Papatya

Menekşe

Sümbül

Bal arısı

Güneş

Yağmur

EK-5A3. "Kır Çiçekleri" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması Çalışması

Resimlerin İsimlerini Yazınız



EK-5. "Kır Çiçekleri" Resimli Metin

KIR ÇİÇEKLERİ

Her yer misk gibi



kokuyordu.

.....

Geceden beri çisil çisil yağan



, sabahın erken saatlerinde durmuştu.

.....

Şimdi



pırlıl pırlıl gökyüzünde parlıyordu.



.....

Çiçeklerin üzerinde kalan yağmur damlaları



güneşin etkisiyle buharlaşıyordu.

Küçük



herkesten önce uyandı. Bembeyaz yapraklarını

.....

sallayarak kırdaki bütün çiçeklere:



-Günaydın çiçek kardeşler, dedi.

Kırdaki bütün çiçekler güneşin tatlı tatlı okşamasıyla yeni uyanıyorlardı.



mor renkli yapraklarıyla Küçük



'ya cevap verdi.

.....

.....

-Günaydın Küçük Beyaz Papatya. Bugün çok neşelisin! dedi.



hemen söze karıştı:

.....



-Sabaha kadar

onu besledi. Bu yüzden neşelidir, dedi.

.....



Taş dibinde duran
verdi:

.....

buram buram kokusuyla



'ye hak

.....

Evet, doğru söylüyorsun Kırmızı Lale.



Gece boyunca yağan

hem Küçük



hem bütün

çiçekleri

.....

.....

sulayarak besledi. Şimdi de



bizi ısıtarak beslenmemize yardım

.....

ediyor. Bu yüzden Küçük



gibi hepimiz çok mutluyuz, dedi.

.....



Bütün bu konuşulanları

uzaktan dinliyordu. Vızıldayarak

.....



uçup Küçük

nın üzerine kondu. Öhöö, öhöö diye iki kere öksürüp:

.....

-Eee, sevgili çiçek arkadaşlar! Hepimizin yaşaması için gerekli olan suyu



ve

saydınız. Ama



ı da unutmayalım.

.....

.....

Çiçekler kökleriyle toprağa tutunurlar. Toprakta suyu içerler.



ve

.....



gibi



da çiçeklerin yaşaması için gereklidir, dedi.

.....

.....

Kırdaki bütün Bal Arısı'na hak verdiler. Hepsi birden:



Evet,

kardeş çok doğru söylüyorsun. Çiçeklerin yaşaması için

.....



a,



a ve



e ihtiyacı var, dediler.

.....

.....

.....

Sonra hep birlikte şarkılar söyleyerek bu güzel günün tadını çıkardılar.

Nursel SÖNMEZ

EK-5A. "Kır Çiçekleri" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

KIR ÇİÇEKLERİ

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | |
|---|-------|--------|
| 1. Her yer ne kokuyordu? | ..... | (10 P) |
| 2. Yağmur ne zaman durmuştu? | ..... | (10 P) |
| 3. Herkesten önce kim uyandı? | ..... | (10 P) |
| 4. Çiçekler toprağa nasıl tutunur? | ..... | (10 P) |
| 5. Arı vızıldayarak kimin üzerine konmuş? | ..... | (10 P) |
| 6. Çiçeklerin yaşaması için neye ihtiyaç varmış? | ..... | (10 P) |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40P)

- | | | |
|----------------------------------|-----------------------------|--------|
| 1. Her yer |kokuyordu. | (6 P) |
| 2. Yağmur, sabahın..... | durmuştu. | (6 P) |
| 3. |herkesten önce uyandı. | (6 P) |
| 4. Çiçekler |toprağa tutunur. | (6 P) |
| 5. Vızıldayarak uçup |üzerine kondu. | (6 P) |
| 6. Çiçeklerin yaşaması için..... |ihtiyacı var. | (10 P) |

NURSEL SÖNMEZ

EK-5B. "Kır Çiçekleri" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

KIR ÇİÇEKLERİ

SORULAR

I. Karakterler

Yağmur	(4 P)	Mor Menekşe	(4 P)
Toprak	(3 P)	Kırmızı Lale	(4 P)
Güneş	(3 P)	Sümbül	(4 P)
Beyaz Papatya	(4 P)	Bal Arısı	(4 P)

(Toplam 30 P)

II. Ana Olaylar

1. Her yerin toprak kokması	(5 P)
2. Yağmurun yağması	(5 P)
3. Yağmurun durması	(5 P)
4. Güneşin parlaması	(5 P)
5. Beyaz Papatya'nın uyanması	(5 P)
6. Herkese günaydın demesi	(5 P)
7. Mor Menekşe'nin Beyaz Papatya'ya cevap vermesi ve neşesinin sebebini sorması	(5 P)
8. Kırmızı Lale'nin yağmurun Beyaz Papatya'yı beslediği için demesi	(5 P)
9. Sümbül'ün yağmurun ve güneşin bütün çiçekleri beslediğini söylemesi	(5 P)
10. Bal Arısı'nın vızıldayarak uçup Beyaz Papatya'ya konması	(5 P)
11. Yağmurun, güneşin ve toprağın çiçeklerin yaşaması için gerekli olduğunu söylemesi	(5 P)
12. Kırdaki bütün çiçeklerin Bal Arısı'na hak vermesi	(5 P)

(Toplam 60 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

NURSEL SÖNMEZ

EK-6A1. "Yalancı Çoban" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin Çalışması

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:



YALANCI ÇOBAN



KURT



KÖYLÜLER



KOYUNLAR



OTLAK



AĞAÇ

EK-6A2. "Yalancı Çoban" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme Çalışması

KELİMELELERLE RESİMLERİ EŞLEŞTİRİN



KURT

KÖYLÜLER

KOYUNLAR

OTLAK

AĞAÇ

YALANCIÇOBAN

EK-6A3. "Yalancı Çoban" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması Çalışması

RESİMLERİN İSİMLERİ YAZINIZ



.....



.....



.....



.....



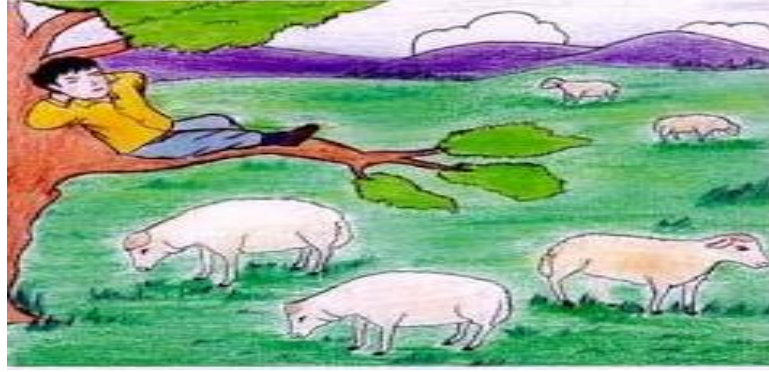
.....



.....

EK-6. "Yalancı Çoban" Resimli Metin (Uyarlama)

YALANCI ÇOBAN



Küçük Çoban koyularını alarak otlağa gitti. Koyunlar otlarken Küçük Çoban da bir ağaç gölgesinde oturuyordu. Bir süre sonra canı sıkıldı.



"Şimdi bir arkadaş olsa da sohbet etsek" dedi kendi kendine. Köyden birilerini buraya nasıl getirebilirim." diye düşündü.



Sonra yalancıktan "Kurt geldi, koyunları kaptı, yetişin köylüler!" diye bağırmaya başladı



Küçük Çoban'ın sesini duyan köylüler otlağa koştular.



Baktılar ki kurt falan yok.



Küçük Çoban gülmeye başladı. “ Canım sıkıldı size şaka yapmak istedim.” dedi. Köylüler Küçük Çoban'a çok kızdılar. “Böyle önemli bir konuda şaka yapılır mı?” diye azarladılar



Ertesi gün Küçük Çoban tekrar koyunlarını alarak otlığa gitti. Bir süre sonra koyunlar bağırarak sağa sola koşmaya başladı. Küçük Çoban baktı ki kurt gelmiş koyunlara saldırıyor.



Hemen “Kurt geldi, koyunları kaptı, yetişin köylüler!” diye bağırmaya başladı. Köylüler Küçük Çoban’ın sesini duydular ama otlığa gitmediler. “Yine yalan söylüyordur, şaka yapıyordur.” dediler. Gerçekten, kurdun geldiğine ve koyunları kaptığına inanmadılar.



Köylüler yardıma gelmeyince bütün koyunları kurt yedi. Küçük Çoban yalan söylediği için çok pişman olmuştu. Önemli konularda şaka yapılmayacağını anlamıştı. Fakat artık çok geçti.

Uyarlayan: NURSEL SÖNMEZ

EK-6A. "Yalancı Çoban" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

YALANCI ÇOBAN

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | |
|---|-------|--------|
| 1. Koyunları alarak otlağa kim gitti? | ..... | (10 P) |
| 2. Koyunlar otlarken Küçük Çoban ne yapıyordu? | ..... | (10 P) |
| 3. Küçük Çoban'ın sesini duyan köylüler nereye koştular? | ..... | (10 P) |
| 4. Küçük Çoban koyunları tekrar ne zaman otlağa götürdü? | ..... | (10 P) |
| 5. Köylüler yardıma gelmeyince koyunlara ne oldu? | ..... | (10 P) |
| 6. Küçük Çoban niçin pişman olmuştu? | ..... | (10 P) |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40 P)

- | | |
|--|-------|
| 1. ....koyunları alarak otlağa gitti. | (7 P) |
| 2. Koyunlar otlarken Küçük Çoban | (7 P) |
| 3. Küçük Çoban'ın sesini duyan köylüler.....koştular. | (6 P) |
| 4. ....Küçük Çoban koyunları alarak tekrar otlağa gitti. | (7 P) |
| 5. Köylüler yardıma gelmeyince | (7 P) |
| 6. Küçük Çoban .....çok pişman olmuş. | (6 P) |

NURSEL SÖNMEZ

EK-6B. "Yalancı Çoban" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

YALANCI ÇOBAN

SORULAR

I. Karakterler

Küçük Çoban

(7 P)

Kurt

Köylüler

(6 P)

Otlak

Koyunlar

(6 P)

(Toplam 30 P)

(6 P)

(5 P)

II. Ana Olaylar

1. Küçük Çoban'ın koyunları otlığa götürmesi

(5 P)

2. Koyunların otlaması

(5 P)

3. Koyunlar otlarken Küçük Çoban'ın bir ağaç gölgesinde oturması

(5 P)

4. Küçük Çoban'ın canının sıkılması

(5 P)

5. Kurt geldi diye yalan söylemesi

(5 P)

6. Köylülerin koşarak otlığa gelmeleri

(5 P)

7. Köylülerin Küçük Çoban'ı azarlamaları

(5 P)

8. Kurdun gerçekten gelmesi, koyunlara saldırması

(5 P)

9. Köylülerin kurdun geldiğine inanmamaları

(5 P)

10. Kurdun koyunları yemesi

(5 P)

11. Küçük Çoban'ın yalan söylediği için pişman olması

(5 P)

12. Küçük Çoban'ın önemli konularda şaka yapılamayacağını anlaması

(5 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

NURSEL SÖNMEZ

EK-7A1. "Elif'in Mesleği" Resimli Metinde Kullanılan G6rsellerin alışması

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:



CUMHURBAŞKANI



MUHENDİS



AŐI



OGRETMEN



AVUKAT



POLİS



İFTI



POSTACI



DOKTOR



ŐOFOR



MARANGOZ



RESSAM

EK-7A2. "Elif'in Mesleği" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme alışması

Kelimelerle Resimleri Eşleştirin



CUMHURBAŞKANI

DOKTOR

POLİS

POSTACI

ŞOFÖR

ÇİFTÇİ

MARANGOZ

ÖĞRETMEN

MÜHENDİS

RESSAM

AVUKAT

EK-7A3. "Elif'in Mesleği" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması alışması

Resimlerin İsimleri Yazınız



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

EK-7. "Elif'in Mesleği" Resimli Metin

ELİF'İN MESLEĞİ

Elif dzenli ve alışkan bir çocuktur.
Akşam yemeğinden sonra odasına gitti.



Masaya oturdu ve ödevini yaptı.



Sonra kalkıp yattı.



Sabah 07:30'da kalktı.



Kıyafetlerini giydi, yatağını topladı.



Dişlerini firaladı.



Çantasını hazırladı. Kahvaltıya
indi.



Annesi ve kardeşiyle birlikte kahvaltı
yaptı.



Kardeşiyile beraber durağa gittiler.



Okul servisine bindiler.



Elif yolda giderken camdan dışarıyı seyrediyordu. Kardeşi de camdan dışarı bakıyordu. Okula gidinceye kadar çalışan bir sürü insan gördüler. Kardeşi çalışan insanların ne iş yaptıklarını sordu. Elif “ Her insan bir iş yapar. Yaptıkları işlerin de adları vardır.



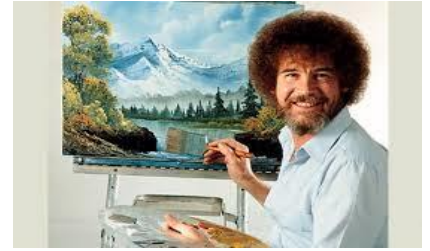
Çiftçi toprağı eker, yiyecek ürünleri yetiştirir.



Marangoz tahtayı keser, masa sandalye yapar.



Aşçı yemek pişirir.



Ressam resim yapar.



Mühendis binalar yapar.



Postacı mektup dağıtır.



Öğretmen öğrencileri eğitir.



Şoför araba sürer.



Cumhurbaşkanı ülkeyi yönetir. ” dedi.

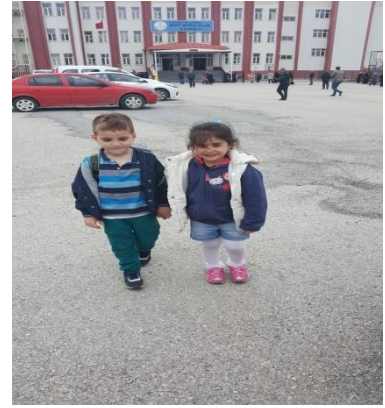


Avukat suçsuz insanları savunur, onların hapse girmesine engel olur.

Kardeşine “Sen büyüğünce ne olmak istiyorsun?” diye sordu. Kardeşi “Ben büyüğünce polis olmak, suçluları yakalamak istiyorum.” dedi. Elif ise “Ben de çok çalışıp doktor olmak, hastaları iyileştirmek istiyorum.” dedi.



Doktor hastaları muayene eder, onları iyileştirir.



Sonra gülererek servisten inip okula girdiler.



Polis suçluları yakalar.

NURSEL SÖNMEZ

EK-7A. "Elif'in Mesleği" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

ELİF'İN MESLEĞİ

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | |
|---|---------|----------------|
| 1. Elif nasıl bir çocuktur? | ..... | (10 P) |
| 2. Elif akşam yemeğinden sonra nereye gitti? | ..... | (10 P) |
| 3. Elif sabah saat kaçta kalktı? | ..... | (10 P) |
| 4. Elif kimlerle beraber kahvaltı yaptı? | ..... | (10 P) |
| 5. Polis, ressam, şoför, aşçı, postacı ne iş yaparlar? | | |
| Polis | (2,5 P) | Ressam (2,5 P) |
| Postacı | (2,5 P) | Aşçı (2,5 P) |
| 6. Elif büyüyünce ne olmak istiyor? | ..... | (10 P) |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40P)

- | | |
|--|-------|
| 1. ....çalışkan ve düzenli bir çocuktur. | (6 P) |
| 2. Akşam yemeğinden sonra .....gitti. | (6 P) |
| 3. Sabah saat .....kalktı. | (7 P) |
| 4. ....birlikte kahvaltı yaptı. | (7 P) |
| 5. ....öğrencileri eğitir. | (7 P) |
| 6. "Ben de büyüyünce çok çalışıp.....olmak, hastaları iyileştirmek istiyorum." dedi. | (7 P) |

NURSEL SÖNMEZ

EK-7B. "Elif'in Mesleği" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

ELİF'İN MESLEĞİ

SORULAR

I. Karakterler

Elif	(3 P)	Postacı	(2 P)
Annesi	(2 P)	Şoför	(2 P)
Kardeşi	(3 P)	Avukat	(2 P)
Çiftçi	(2 P)	Doktor	(2 P)
Marangoz	(2 P)	Polis	(2 P)
Aşçı	(2 P)	Öğretmen	(2 P)
Ressam, Mühendis	(2 P)	Cumhurbaşkanı	(2 P)

(Toplam 30 P)

II. Ana Olaylar

1. Elif'in düzenli ve çalışkan bir çocuk olduğunun söylenmesi	(5 P)
2. Elif'in odasına gitmesi	(5 P)
3. Ödevini yapması	(5 P)
4. Sabah kalkması	(5 P)
5. Kıyafetlerini giymesi	(5 P)
6. Yatağını toplaması	(5 P)
7. Annesi ve kardeşiyle birlikte kahvaltı yapması	(5 P)
8. Dişlerini fırçalaması	(5 P)
9. Kardeşiyle birlikte durağa gidip servise binmesi	(5 P)
10. Yolda giderken çalışan insanları görmesi	(5 P)
11. Kardeşinin çalışan insanların ne iş yaptıklarını sorması	(5 P)
12. Elif'in kardeşine meslekleri anlatması	(5 P)

(Toplam 60 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

NURSEL SÖNMEZ

EK-8A1. "Elif'in Diş Kontrolü" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin Çalışması

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:



ÇÜRÜK DİŞ



SAĞLAM DİŞ



DİŞ DOKTORU



ÖĞRETMEN



ÖĞRETMEN



ELİF



ANA SINIFI



DİŞÇİ KOLTUĞU

EK-8A2. "Elif'in Diş Kontrolü" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimleriyle Eşleştirme Çalışması

Kelimelerle Resimleri Eşleştirin



Diş Doktoru

Öğretmen

Dişçi Koltuğu

Çürük Diş

Anasınıfı

Öğrenciler

Elif

Sağlam Diş

EK-8A3. "Elif'in Diş Kontrolü" Resimli Metinde Kullanılan Görsellerin İsimlerinin Yazılması Çalışması


Resimlerin İsimleri Yazınız





EK-8. "Elif'in Diş Kontrolü" Resimli Metin

ELİF'İN DİŞ KONTROLÜ


Elif  gidiyordu.  i Elife ve diğer 

.....
.....
.....
"Yarın hep birlikte  na gideceğiz.
.....



Dişlerimizi kontrol ettireceğiz. Diş sağlığı ve bakımı hakkında bilgi alacağız." dedi.



 "Öğretmenim, benim dişlerim  .
.....

Her gün iki kere dişlerimi  ." dedi.
.....

Öğretmeni ise "Arkadaşlarından  olanlar olabilir.
.....

Diş bakımını bilmeyenler olabilir. Bilmeyenler öğrenirler biz de bildiklerimizi tekrar etmiş oluruz." dedi.

Ertesi gün bütün sınıf  na gitti.  hepsi
.....

birer  na oturdu. Elif de yumuşak bir  na
.....

 oturdu. Doktor Elif'e bir  taktı. Diş doktoru Necati



Bey Elif'in dişlerini etti ve gülümsedi. " Aferin Elif,



dişlerinde hiç çürük yok. Demek ki dişlerini doğru bir şekilde mışsın.

Bu şekilde devam et." dedi.

Sonra hep beraber konferans salonuna geçtiler. Diş doktoru Necati Bey, bütün sınıfa:



" Her gün iki kere dişlerimizi malıyız. Fırçayı dişlerimizin üzerinde, yukardan

aşağı aşağıdan yukarı süpürür şekilde kullanmalıyız. Dişlerimizle fındık, ceviz gibi sert kabuklu cisimleri kırmamalıyız. Çünkü dişlerimiz zarar görebilir. Her altı ayda bir diş kontrolü için diş doktoruna gitmeliyiz." dedi.



akşam nun söylediklerini anne ve babasına

anlattı. Anne ve babası Elif'in dişlerinin sağlıklı olduğuna çok sevindiler. Kızlarını tebrik



ettiler. Babası Elif'in lerinin fotoğrafını çekti.

Her zaman sağlıklı dişlere sahip olabilmesi için dişlerini günde iki kere



masını hatırlattılar. Altı ay sonra tekrar diş doktoru Necati Bey'e diş kontrolü

için gideceklerini söylediler.



o akşam sağlıklı



sahip olduğu için mutlu bir şekilde uyudu.

EK-8A. "Elif'in Diş Kontrolü" Resimli Metin Okuduğunu Anlama Soru Seti

ELİF'İN DİŞ KONTROLÜ

SORULAR

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

(Toplam 60 P)

- | | | |
|--|-------|---------------|
| 1. Elif ve sınıfı nereye gidecek? | ..... | (10 P) |
| 2. Dişçiye gideceklerini kim söyledi? | ..... | (10 P) |
| 3. Elif'in oturduğu diş koltuğu nasıldı? | ..... | (10 P) |
| 4. Diş doktoru Necati Bey gülümseyerek Elife ne dedi? | ..... | (10 P) |
| 5. Kaç ayda bir dişlerimizi kontrol ettirmeliyiz? | ..... | (10 P) |
| 6. O akşam Elif niçin mutlu bir şekilde uyudu? | ..... | (10 P) |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

(Toplam 40P)

- | | |
|--|--------------|
| 1. ....anasımına gidiyordu. | (6 P) |
| 2. Yarın hep birlikte .....gideceğiz. | (7 P) |
| 3. Elif de dişçi koltuğuna oturdu. | (6 P) |
| 4. Aferin dişlerinde .....yok. | (7 P) |
| 5. Her .....diş kontrolü için diş doktoruna gitmeliyiz. | (7 P) |
| 6. Elif o akşam sahip olduğu için mutlu bir şekilde uyudu. | (7 P) |

NURSEL SÖNMEZ

EK-8B. "Elif'in Diş Kontrolü" Resimli Metin, Metin Çözümleme Soru Seti

ELİF'İN DİŞ KONTROLÜ

SORULAR

I. Karakterler

Elif	(5 P)	Diş Doktoru Necati Bey	(5 P)
Öğretmen	(5 P)	Anne	(4 P)
Arkadaşlar	(3 P)	Baba	(4 P)
Hemşire	(4 P)		

(Toplam 30 P)

II. Ana Olaylar

1. Elif'in anasınıfına gitmesi	(5 P)
2. Öğretmenin diş doktoruna gideceklerini söylemesi	(5 P)
3. Elif'in dişlerinde çürük olmadığını ve günde iki kere fırçaladığını söylemesi	(5 P)
4. Bütün sınıfın diş hekimine gitmesi	(5 P)
5. Hemşirenin Elif'e önlük takması	(5 P)
6. Diş Doktoru Necati Beyin Elif'in dişlerini muayene etmesi	(5 P)
7. Elif'e "Aferin." demesi	(5 P)
8. Hep birlikte konferans salonuna gitmeleri	(5 P)
9. Diş doktoru Necati Beyin diş bakımını anlatması	(5 P)
10. Elif'in akşam anne babasına diş doktorunun söylediklerini anlatması	(5 P)
11. Anne babasının kızlarını tebrik etmesi	(5 P)
12. Elif'in mutlu bir şekilde uyuması	(5 P)

(Toplam 60 P)

III. Detaylar (her detay 2 puan)

(Toplam 10 P)

NURSEL SÖNMEZ

EK-9. Düz Metin Okuduğunu Anlama ve Metin Çözümleme Öğrenci Cevap Kağıtları Örnekleri

Ad Soyad Sınıf

EK:1

KIR ÇİÇEKLERİ

Her yer misk gibi toprak kokuyordu. Gecedan beri çisil çisil yağan yağmur, sabahın erken saatlerinde yağmur durmuştu. Şimdi güneş pırıl pırıl gökyüzünde parlıyordu. Çiçeklerin üzerinde kalan yağmur damlaları güneşin etkisiyle buharlaşıyordu.

Küçük Beyaz Papatya herkesten önce uyandı. Bembeyaz yapraklarını sallayarak kırdaki bütün çiçeklere:

-Günaydın çiçek kardeşler, dedi.

Kırdaki bütün çiçekler güneşin tatlı tatlı okşamasıyla yeni uyanıyorlardı. Menekşe mor renkli yapraklarıyla Küçük Beyaz Papatya'ya cevap verdi.

-Günaydın Küçük Beyaz Papatya. Bugün çok neşelisin! dedi.

Kırmızı Lale hemen söze karıştı:

-Sabaha kadar yağmur onu besledi. Bu yüzden neşelidir, dedi.

Taş dibinde duran Sümbül buram buram kokusuyla Kırmızı Lale'ye hak verdi:

-Evet, doğru söylüyorsun Kırmızı Lale. Gece boyunca yağın yağmur hem Küçük Beyaz Papatya'yı hem bütün çiçekleri sulayarak besledi. Şimdi de güneş bizi ısıtarak beslenmemize yardım ediyor. Bu yüzden Beyaz Papatya gibi hepimiz çok mutluyuz, dedi.

Bütün bu konuşulanları Bal Arısı uzaktan dinliyordu. Vızıldayarak uçup Küçük Beyaz Papatyanın üzerine kondu. Öhöö, öhöö diye iki kere öksürüp:

-Eee, sevgili çiçek arkadaşlar! Hepimizin yaşaması için gerekli olan suyu ve güneşi saydınız. Ama toprağı da unutmayalım. Çiçekler kökleriyle toprağı tutunurlar. Topraktan suyu içerler. Su ve güneş gibi toprak da çiçeklerin yaşaması için gereklidir, dedi.

Kırdaki bütün çiçekler Bal Arısı'na hak verdiler. Hepsi birden:

- Evet, Bal Arısı kardeş çok doğru söylüyorsun. Çiçeklerin yaşaması için toprağı, suya ve güneşe ihtiyacı var, dediler.

Sonra hep birlikte şarkılar söyleyerek bu güzel günün tadını çıkardılar.

NURSEL SÖNMEZ

EK:1-A

KIR ÇİÇEKLERİ

SORULAR

48
Kır çiçekleri

(30)

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. 60P.

1. Her yer ne kokuyordu? misk gibi toprak 10P. 10
2. Yağmur ne zaman durmuştu? Sabahın erken saatlerinin 10P. 10
3. Herkesten önce kim uyandı? Sabahın erken saatlerinde 10P. —
4. Çiçekler toprağa nasıl tutunur? yağmur damlaları güneşin 10P. —
5. Arı vızıldayarak kimin üzerine konmuş? Küçük Beyaz papatyanın 10P. 10
6. Çiçeklerin yaşaması için neye ihtiyaç varmış? Sevgili çiçek arkadaşları 10P. —

NURSEL SÖNMEZ

EK:1-B

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz. 40P.

1. Her yer misk gibi toprak kokuyordu. 6P. 6
2. Yağmur, sabahın erken saatlerinde yağmur durmuştu. 6P. 6
3. Hepimizi yaşaması için gerekli herkesten önce uyandı. 6P. —
4. Çiçekler ama toprağı da unutmayalım toprağa tutunur. 6P. —
5. Vızıldayarak uçup Küçük Beyaz papatyanın üzerine kondu. 6P. 6
6. Çiçeklerin yaşaması için çiçekleri sulayarak besli ihtiyacı var. 10P. —

NURSEL SÖNMEZ

45
Kırbelobuz

KIR ÇİÇEKLERİ

I. Karakterler 30 P.

Yağmur :	4P.	4
Güneş :	3P.	3
Küçük :	3P.	3
Beyaz :	4P.	—
papatya	4p.	4
menekşe	4P.	4
..... :	4P.	
..... :	4P.	

II. Ana Olaylar

60P.

1. Her yerin toprak kokması : 5P. 5
2. yağmurun durması : 5P. 5
3. Güneşin parlaması : 5P. 5
4. damlaların buharlaşması : 5P. 5
5. papatyanın uyanması : 5P. 5
6. Öyle uyanıyor ki kırmızı Lale Gece : 5P. —
7. gerekli olan suyu ve güneşi : 5P. —
8. : 5P.
9. : 5P.
10. : 5P.
11. : 5P.
12. : 5P.

III. Detaylar 10 P. (Her detay 2 puan)

(Arka sayfaya yazınız)

NURSEL SÖNMEZ

EK-10. Resimli Metin Okuduğunu Anlama ve Metin Çözümleme Öğrenci Cevap Kağıtları Örnekleri

Adı: Soyadı: Sınıfı:

 <p>Yağmur</p>	 <p>Lale</p>
 <p>Güneş</p>	 <p>Menekşe</p>
 <p>Toprak</p>	 <p>Sümbül</p>
 <p>Papatya</p>	 <p>Bal arısı</p>

Kelimelerle

Resimleri

Eşleştirin



Lale

Toprak

Papatya

Menekşe

Sümbül

Bal arısı

Güneş

Yağmur

Resimlerin İsimlerini Yazınız



Toprak



Yağmur



Güneş



Papaya



Bal arısı



menekşe



Lale



Lale



Bal arısı



Bal arısı



Sümbül

KIR ÇİÇEKLERİ

Her yer misk gibi kokuyordu.



...T.o.p.r.a.k

Geceden beri çisil çisil yağan , sabahın erken saatlerinde durmuştu.



...y.a.ğ.m.u.r

Şimdi pırıl pırıl gökyüzünde parlıyordu.



...G.ü.n.e.ş...



...G.ü.n.e.ş...

Çiçeklerin üzerinde kalan yağmur damlaları güneşin etkisiyle buharlaşıyordu.



.....

Küçük herkesten önce uyanı. Bembeyaz yapraklarını



...B.e.m.b.e.y.a.z

sallayarak kırdaki bütün çiçeklere:

-Günaydın çiçek kardeşler, dedi.



Kırdaki bütün çiçekler güneşin tatlı tatlı okşamasıyla yeni uyanıyorlardı.



...m.e.n.e.k.ş.e

mor renkli yapraklarıyla Küçük



'ya cevap verdi.

...p.a.p.a.t.y.a



...m.e.n.e.k.ş.e

-Günaydın Küçük Beyaz Papatya. Bugün çok neşelisin! dedi.



..Lale.....

hemen söze karıştı:



-Sabaha kadar

..yağmur.....

onu besledi. Bu yüzden neşelidir, dedi.



Taş dibinde duran
verdi:

..Sümbül.....

buram buram kokusuyla



..Lale.....

'ye hak

Evet, doğru söylüyorsun Kırmızı Lale.



Gece boyunca yağan
çiçekleri

..yağmur.....

hem Küçük



hem bütün

..arısı.....

sulayarak besledi. Şimdi de



..Güneş.....

bizi ısıtarak beslenmemize yardım

ediyor. Bu yüzden Küçük



..papalya.....


gibi hepimiz çok mutluyuz, dedi.

Bütün bu konuşulanları






..Bal.....arısı.....



uzaktan dinliyordu. Vızıldayarak


uçuş Küçük  nın üzerine kondu. Öhöö, öhöö diye iki kere öksürüp:
..Bal...arısı...


-Eee, sevgili çiçek arkadaşlar! Hepimizin yaşaması için gerekli olan suyu

ve  saydınız. Ama  ıda unutmayalım.
..Güneş... ..toprak...

Çiçekler kökleriyle toprağa tutunurlar. Topraktan suyu içlerler.  ve
..yağmur...

 gibi  da çiçeklerin yaşaması için gereklidir, dedi.
..Güneş... ..toprak..

Kırdaki bütün  Bal Arısı'na hak verdiler. Hepsi birden:
..Bal...arısı

Evet,  kardeş çok doğru söylüyorsun. Çiçeklerin yaşaması için
..Bal...arısı

 a,  ya ve  e ihtiyacı var, dediler.
..Toprak... ..yağmur... ..Güneş...

Sonra hep birlikte şarkılar söyleyerek bu güzel günün tadını çıkardılar.

NURSEL SÖNMEZ

38
okul salonu

EK:1-A

KIR ÇİÇEKLERİ

SORULAR

20

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. 60P.

1. Her yer ne kokuyordu? misk gibi toprak Geceden 10P. 10
2. Yağmur ne zaman durmuştu? Sabahın saatlerinde 10P. 10
3. Herkesten önce kim uyandı? erken papatya durmuştu 10P.
4. Çiçekler toprağa nasıl tutunur? Lale toprak gibi güneşin 10P.
5. Arı vızıldayarak kimin üzerine konmuş? Bal arısı erken 10P.
6. Çiçeklerin yaşaması için neye ihtiyaç varmış? Sümbül çok dedi 10P.

NURSEL SÖNMEZ

EK:1-B

18

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.40P.

1. Her yer miski gibi toprak Geceden kokuyordu. 6P. 6
2. Yağmur, sabahın Sabahın saatlerinde durmuştu. 6P. 6
3. erken papatya durmuştu herkesten önce uyandı. 6P.
4. Çiçekler Lale toprak gibi güneşin toprağa tutunur. 6P.
5. Vızıldayarak uçup Bal arısı erken üzerine kondu. 6P. 6
6. Çiçeklerin yaşaması için Sümbül çok dedi ihtiyacı var. 10P.

NURSEL SÖNMEZ

44
Kır çiçekleri

26

KIR ÇİÇEKLERİ

I. Karakterler	30 P.
Yağmur :	4P. 4
papatya:	3P. 3
menekşe:	3P. 3
Bal arısı	4P. 4
Güneş:	4p. 4
Sümbül	4P. 4
yağmur	4P. 4
Lale:	4P. 4

15

II. Ana Olaylar 60P.


1. Her yerin toprak kokması : 5P. 5
2. Geceden beri gisil gisil yağan : 5P. 5
3. Küçük beyaz papatya herkesten : 5P. 5
4. Önce uyandı. Bem beyaz yaprakların : 5P. 5
5. Gün aydın küçük beyaz papatya : 5P. 5
6. Kırmızı Lale hemen söze karıştı : 5P. 5
7. Sabaha kadar yağmur onu besledi : 5P. 5
8. Bütün bu konuşulanları Bal Arısı : 5P. 5
9. papatyenin üzerine kondu : 5P. 5
10. Çiçek arkadaşlar Hepimizin : 5P. 5
11. ama toprağı unutmayalım : 5P. 5
12. Çiçek kökleriyle toprağı bedi : 5P. 5

III. Detaylar 10 P. (Her detay 2 puan)

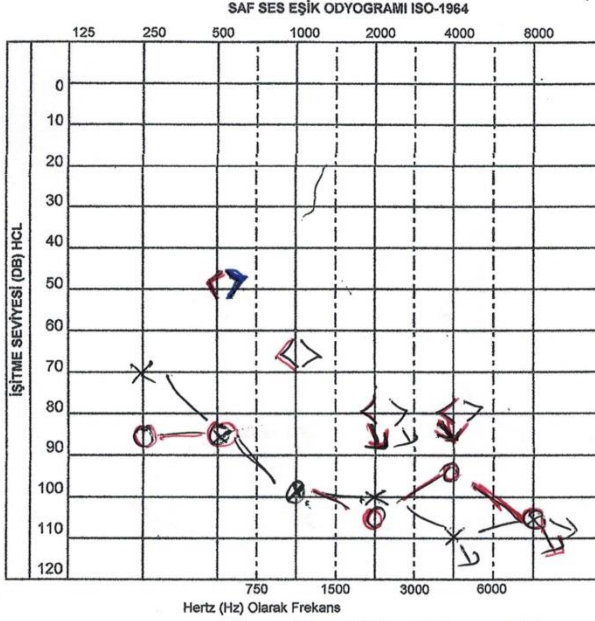
(Arka sayfaya yazınız)

NURSEL SÖNMEZ

EK-11. Öğrenci Odyo Örnekleri

	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZ MÜDÜRLÜĞÜ ODYOGRAM FORMU	

Adı	[REDACTED]	Tarih/Odyometre	06.03.2017 / MA53
Soyadı	[REDACTED]	Doğum Yılı	14 Yaş
Cinsiyeti		İşi/Mesleği	
Gönderen Doktor		Dosya No	3479
Testi Yapan		Son Odyo Tarihi	



SEMBOLLER			
		Sol (Mavi)	Sağ (Kırmızı)
Hava	Maskesiz	x	o
	Maskeli	[x]	[o]
Kemik	Maskesiz	>	<
	Maskeli]]	[[

SAF SES ORTALAMASI (db ile)(500-4000 Hz)			
	Sol (Mavi)	Sağ (Kırmızı)	
Hava	99 db	96 db	
Kemik	69 db	69 db	

KONUŞMAYI ALMA EŞİĞİ (db) "SRT"			
Çift/Hplr	Aletle	Sol	Sağ
db	db	db	db


KONUŞMAYI AYIRT ETME (% ile) "SPEECH DISCRIMINATION"			
Çift/Hplr	Aletle	Sol	Sağ
db	db	db	db

Verilen Sesin İşitme Seviyesi

EN RAHAT SES YÜKSEKLİĞİ "MCL" (db) ile			
Çift/Hplr	Aletle	Sol	Sağ

TEDİRĞİN EDİCİ SES YÜKSEKLİĞİ "UCL" (db ile)			
Çift/Hplr	Aletle	Sol	Sağ

DİĞER TESTLER

Kanı ve Tavsiyeler:	
---------------------	--

Weber lat olma					
----------------	--	--	--	--	--

SISI (% ile)	Sağ				
	Sol				

Tone Dacey db ile	Sağ				
	Sol				

MASKE TİPİ:	
-------------	--

KISALTMALAR			
DY: Davranış Yok	NA: Netice Alınamadı	HS: Hissedilmiş Seviyesi	İŞ: İşitme Seviyesi
TP: Test Yapılmadı			
TY: Test Yapılmadı			

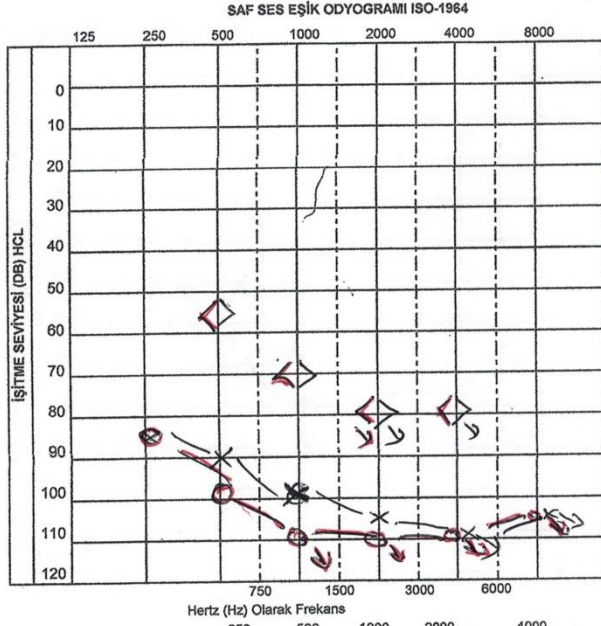
Kanı ve Tavsiyeler:	
---------------------	--

FRM-TBF-369/01/24.01.2014



ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZ MÜDÜRLÜĞÜ
ODYOGRAM FORMU

Adı	[REDACTED]	Tarih/Odyometre	06.03.2017 / MA53
Soyadı	[REDACTED]	Doğum Yılı	7505
Cinsiyeti		İşi/Mesleği	
Gönderen Doktor		Dosya No	3680
Testi Yapan		Son Odyo Tarihi	



SEMBOLLER

		Sol (Mavi)	Sağ (Kırmızı)
Hava	Maskesiz	x	o
	Maskeli	[x]	[o]
Kemik	Maskesiz	>	<
	Maskeli] [[]

SAF SES ORTALAMASI (db ile)(500-4000 Hz)

	Sol (Mavi)	Sağ (Kırmızı)
Hava	101dB	107,5dB
Kemik	71dB	71dB

KONUŞMAYI ALMA EŞİĞİ (db) "SRT"

Çift/Hplr	Alette	Sol	Sağ
db	db	db	db

KONUŞMAYI AYIRT ETME (% ile)
"SPEECH DISCRIMINATION"

Çift/Hplr	Alette	Sol	Sağ
db	db	db	db

Verilen Sesin İşitme Seviyesi

EN RAHAT SES YÜKSEKLİĞİ "MCL" (db) ile

Çift/Hplr	Alette	Sol	Sağ

TEDİRĞİN EDİCİ SES YÜKSEKLİĞİ "UCL" (db ile)

Çift/Hplr	Alette	Sol	Sağ

DİĞER TESTLER

[REDACTED]

A.Ü. Tıp Fak. KBB. AD. D. Odyoloji Ünitesi

Weber lat olma

--	--	--	--	--	--

SISI (% ile)

	Sağ	Sol

Tone Dacey db ile

	Sağ	Sol

MASKE TİPİ:

--

KISALTMALAR

DY: Davranış Yok	NA: Netice Alınmadı
TP: Test Yapılmadı	HS: Hissediş Seviyesi
TY: Test Yapılmadı	İŞ: İşitme Seviyesi

Kanı ve Tavsiyeler:

--

FRM-TBF-369/01/24.01.2014

EK-12. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu

Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu (OADF)

Karakterler: 30 puan

(Karakterler sıralanarak, önem sırasına göre puanlanır)

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

Ana olaylar: 60 puan

(Ana olaylar sıralanarak, önem sırasına göre puanlanır, 12 olaydan fazla yazılmaz)

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

Detaylar: 10 puan

(Öğrencinin ilave ettiği, ana olaylarda bulunmayan her bir detay 2 puan)

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

NURSEL SÖNMEZ

EK-13. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (OADÖ)

PUAN	TANIMI	ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI
0-24 “Okumuyor”	Okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalmakta.	-Öyküdeki önemli olayları atlar -Çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçıırır. -Karakterler hakkında çok az bilgi verir.
25-40 “Çok az okuyor”	Okuma stratejilerinin çok az kullanımı.	-Öyküdeki bazı önemli olayları atlar. -Çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçıırır. -Bazı karakterleri anlar. -Karakterler hakkında bazı bilgiler verebilir.
41-50 “Kısmen okuyor”	Orta derecede okuma stratejilerinin kullanımı.	-Çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlar. -Genelde öykünün ana fikrini anlar. Bir çok karakteri anlar.
51-100 “Okuyor”	Okuma stratejilerini oldukça etkin kullanımı	-Önemli olayların çoğunu anlar. -Çoğu zaman öykünün ana fikrini anlar. Önemli karakterleri ve bu karakterlerdeki değişimi anlar.

Nursel SÖNMEZ

EK-14. Okuduğunu Anlama ve Yorumlamaya (Metin Çözümleme) Ait Öğretmen Yönergesi

Okuduğunu Anlama ve Yorumlayabilmeye İlişkin Açıklamalar

1. Öğrenciyi motive edecek, ilginç ve yeteri kadar kolay bir öykü seçilir.
2. Okuduğunu anlama formu hazırlanır. Bu form; soru-cevap, boşluk doldurma ve çözümleme tekniklerinden oluşur.
3. Öğrenci kendisini rahat hissettiği zaman uygulama yapılır.
4. Öğrenci öyküyü sessizce okumaya başlamadan önce, öyküyü okuyup bitirdikten öyküyü anlatacağı ve öykü hakkındaki sorulara cevap yazacağı öğrenciye söylenir.
5. Öğrenci öyküyü sessizce okumaya başlamadan önce öykünün başlığı ve resimleri hakkında konuşur.
6. Öğrenci okuduğu öykü hakkındaki soruların cevaplarını önceden hazırlanmış forma yazması istenir. Eğer öğrenci herhangi bir ilave yapmak isterse, ana olaylar kısmında kayıtlı değilse formun sunundaki detaylar kısmına ilave edilir.
7. Öğrenci bir karakteri yazarken, öğretmen açık uçlu soru sorarak öğrenciyi öykünün önemli kısımları hakkında daha fazla düşünmesi için cesaretlendirir. Öğrenci olayları yazınca, ana olaylar kısmında bu olaylar puanlanmışsa ona göre puan verilir.
8. Okuduğunu anlama formuna göre olaylar ayrılır. Öyküyle ilgili doğru ilave edilen her detaya 2 puan verilir.
9. Öğrenci öykü ile ilgili soruları cevapladıktan sonra puanlar toplanır.
10. Bunları yaparken öğrenci cesaretlendirilir ve güven verilir. Öğrencinin gayreti kabul edilir ve ödüllendirilir.

NURSEL SÖNMEZ

EK-15. Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

1-Öğrencinin adı-soyadı:.....

2-Öğrencinin okulu-sınıfı-şubesi:.....

3- Öğrencinin cinsiyeti:.....

4- Öğrencinin yaşı:.....

5- Öğrencinin okula başlayış yaşı:.....

6- İkinci bir engeli var mı?.....

7- İyi işiten kulaktaki işitme kaybı:.....

8- Anne ve baba meslek durumu:.....

Nursel SÖNMEZ

ÖZGEÇMİŞ

1974 yılında Erzurum iline bağılı Tortum ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 2002 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. Aynı yıl MEB'de Türkçe Öğretmeni olarak göreve başladı. 2013 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Kamu Yönetimi alanında Yüksek Lisansı'nı tamamladı. Hâlen Erzurum Dede Korkut İşitme Engelliler Okulu'nda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda ilgili okulun müdür muavinliği görevini yürütmektedir.

