

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE
ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
PARAGRAFIN ÖNCEDEN DİNLENMESİ STRATEJİSİNİN
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Görkem ÇINAR

Bolu-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE
ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
PARAGRAFIN ÖNCEDEN DİNLENMESİ STRATEJİSİNİN
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Görkem ÇINAR

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Nurhan CORA İNCE

Bolu, Temmuz-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Görkem ÇINAR tarafından hazırlanan “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirmesinde Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin Etkililiğinin İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (19.07.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Nurhan CORA İNCE

Üye : Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.



Görkem ÇINAR

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde pek çok kişinin katkısı, emeği ve sevgisi bulunmaktadır. Yüksek lisans tezimin uygulamalarını yürüttüğüm, Samsun ili Havza ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulu idareci, öğretmen ve öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez çalışmalarımın başlangıcından tezimin basılı hale gelmesine kadar ki sürede tecrübesini ve bilgi birikimini benden esirgemeyen, insani değerleriyle de örnek aldığım çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Nurhan CORA İNCE' ye çok teşekkür ederim. Ayrıca tez jürime katılan ve yüksek lisans tezim için yararlı önerilerde bulunan Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ' a, Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY' e, Dr. Öğr. Üyesi Alparslan KARABULUT' a ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK' a teşekkür ederim.

Bu süreçte yardımlarını ve desteklerini benden esirgemeyen Arş. Gör. Yunus Emre ÖMÜR' e teşekkür ederim.

Üniversite hayatımın başlangıcından yüksek lisans tezimin basılmasına kadar her an gösterdiği iyi niyetle yanımda olan, aynı zamanda yüksek lisans tezimde kullandığım okuma metinlerini inceleme ve değerlendirmede bana yardımcı olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Metin AKYÜZ' e teşekkür ederim.

Hayatımın her anında, koşulsuz bir şekilde bana inanan, güvenen ve destek olan anneme, babama ve ablama çok teşekkür ederim.

Bu süreçte desteğini, sevgisini, iyi niyetini sabırlı bir şekilde hiç esirgemeyen, sevgisinden güç aldığım hayatımdaki en önemli kişiye nişanlım Yasemin ATEŞ' e teşekkür ederim. İyi ki varsın.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
I. BÖLÜM	1
1. Giriş	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırma Sınırlılıkları	6
1.4. Sayıltılar/ Varsayımlar	6
1.5. Tanımlar	7
II. BÖLÜM	8
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	8
2.1. Özel Eğitimin İçeriği	8
2.2. Zihinsel Yetersizlik ve Türleri	9
2.3. Okuma	11
2.3.1. Okumanın prensipleri	12
2.3.2. Okumanın türleri	13
2.3.2.1. Sesli okuma	14
2.3.2.1.1. Kelime tanıma	14
2.3.2.1.2. Okuma güçlüğü	15
2.3.2.1.3. Okumada hata türleri	15
2.3.2.1.4. Okuma güçlüklerini ortadan kaldıracak stratejiler	17
2.3.2.2. Sessiz okuma	19
2.3.2.2.1. Okuduğunu anlama becerisi	20
2.4. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)	20
2.5. İlgili Araştırmalar	21
III. BÖLÜM	25

3.Yöntem.....	25
3.1. Desen.....	25
3.2. Denekler	29
3.3. Verilerin Toplanması	31
3.3.1. Yanlış analizi envanteri	32
3.3.2. Okuma metinleri	37
3.3.2.1. Uygulama ortamı	38
3.3.2.2. Uygulama süreci	39
3.3.3. Öğrencilerin okuma ses kayıtları.....	42
3.4. Verilerin Analizi.....	42
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	43
IV. BÖLÜM	46
4. Bulgular	46
4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular	46
4.1.1. Birinci öğrenciye ilişkin bulgular	48
4.1.2. İkinci öğrenciye ilişkin bulgular.....	49
4.1.3. Üçüncü öğrenciye ilişkin bulgular.....	50
4.2. Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	51
4.2.1. Birinci öğrenciye ilişkin bulgular	53
4.2.2. İkinci öğrenciye ilişkin bulgular.....	54
4.2.3. Üçüncü öğrenciye ilişkin bulgular.....	55
V. BÖLÜM	58
5.1. Tartışma.....	58
5.2. Sonuç ve Değerlendirme	60
5.2.1. Öneriler.....	61
5.2.1.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler	62
5.2.1.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	62
KAYNAKÇA	64
EKLER	69
EK -1. ARAŞTIRMA İZİNLERİ	70
EK-2. ETİK KURUL İZİN BELGESİ	72
EK-3. YANLIŞ ANALİZİ ENVATERİ UYGULAMA İZİNİ	73

EK-4. GÖNÜLLÜ KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU	74
EK-5. VELİ İZİN FORMU	75
EK-6. YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ.....	77
EK-7. SORU ÖLÇEĞİ.....	80



ÇİZELGELER, ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Okuma Düzeyleri ve Yüzdellikleri.....	32
Çizelge 3.2. Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri.	34
Çizelge 3.3. Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Çizelgesi.....	35
Çizelge 3.4. Okuma Metinleri ve Kelime Sayıları	38
Şekil 4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri	47
Şekil 4.2. Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerileri	52



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NJCD	: National Joint Committee on Learning Disabilities
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri



ÖZET

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE PARAGRAFIN ÖNCEDEN DİNLENMESİ STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

ÇINAR, Görkem

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nurhan CORA İNCE

Temmuz – 2019, xi +79 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, hatasız ve akıcı okuma yapabilmek için geliştirilen stratejilerden biri olan “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”ne bağlı kalınarak hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri öğretim programının, hafif derece zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, bu becerileri öğrenmelerinde etkililiğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın deneklerini, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Samsun ili Havza ilçesinde bulunan Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulu bünyesinde normal sınıf ortamında kaynaştırma eğitimi alan, hafif derece zihinsel yetersizliği bulunan, araştırma için belirlenen ön koşul becerilerine sahip biri yedinci sınıf diğer ikisi sekizinci sınıf öğrencisi toplam üç öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin araştırma dahilinde yaptığı okumalar “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin okuma düzeyleri serbest okuma, öğretim ve endişe düzeyi olarak üç gruba ayrılır. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hataları

belirlenerek kelime tanıma becerileri, sessiz okuma sonunda sorulan sorulara verdikleri cevaplarla da okuduğunu anlama becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi oturumlarında üç öğrenciden alınan veriler öğrencilerin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için on altı okuma parçasından yararlanarak, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Araştırma sonunda elde verilerin değerlendirilmesi grafiksel analiz ile yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” doğrultusunda geliştirilmiş olan okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerisi öğretim programının, zihinsel yetersizliği bulunan üç öğrencide de hedeflenen okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu ve öğrencilerin belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaştıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi, yanlış analizi envanteri, kelime tanıma, okuduğunu anlama

ABSTRACT**EXAMINATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE LISTENING PASSAGE
PREVIEW STRATEGY IN THE DEVELOPMENT OF READING AND
UNDERSTANDING SKILLS OF STUDENTS WITH MENTAL DISABILITY**

ÇINAR, Görkem

Thesis of Master' s Degree

Division of Special Education

The Department of Education of Mentally Disabled

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Üyesi Nurhan CORA İNCE

July – 2019, xi + 79 Pages

The aim of this study is to determine whether the vocabulary recognition and reading comprehension skills curriculum, which is prepared in accordance with the Listening Passage Preview Strategy which is one of the strategies developed for accurate and fluent reading, is effective for students with mild intellectual disabilities.

The subjects of the study were three students, one seventh grade and two eight grade students, who have mild mental deficiency and have prerequisite skills determined for the research. The subjects of the research dwell in the Havza country of Samsun province and enroll at Çiftlik Naciye Öngel Primary Scholl. The readings of the students were evaluated using the “Running Records” . As a result of the assessment, students' reading levels are divided into three groups as free reading, teaching and anxiety levels. Reading errors made by students during reading aloud were determined and their word recognition skills and reading comprehension skills were determined with the answers to the questions asked at the end of silent reading. The data obtained

from the three students at the beginning level of the research show that the students are at the level of anxiety.

In the research, multiple probe model between subjects which is one of the single subject research methods was used. Instructional plans were developed in line with the Listening Passage Preview Strategy by using sixteen reading passages to teach targeted reading comprehension and word recognition skills. At the end of the research, the evaluation of the obtained data was done by graphical analysis. As a result of the study, it was determined that the reading comprehension and word recognition skills curriculum developed in line with the Listening Passage Preview Strategy was effective in learning comprehension and word recognition skills of the three students with intellectual disabilities and the students reached the determined reading level.

Key words: Reading, Listening Passage Preview Strategy, Running Records, Word recognition, Reading comprehension

I. BÖLÜM

1. Giriş

Okuma ve yazma becerileri çocuklara ilkokul yıllarından itibaren Türkçe dersleri aracılığıyla kazandırılmaya başlanan temel becerilerdir. Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinlediğini veya okuduğu metni anlaması ve bunu konuşma ve yazma becerisiyle ifade edebilmesi amaçlanmıştır (Demirel, 1999). Yazının icadından günümüz teknolojisine ulaşana kadar olan süreç boyunca okuma ve yazma becerisi önemini gittikçe daha da arttırmıştır. Bu sebeple günümüzde okuma ve okuduğundan anlam çıkarma kavramları üzerinde birçok çalışma yapma gereksinimi duyularak hem kavramların tanımlanmaları hem de okuma ve anlam çıkarma da nasıl daha iyi sonuçlar alınarak iyileştirmeler yapılabilir konularına değinilmiştir.

Okuma becerisi ve okuma alışkanlıklarının çocuklara erken yaşta kazandırılması, çocukların ileriki dönemlerinde gerek akademik hayatlarında gerekse sosyal yaşamlarına olumlu yönde etki etmesini sağlayacaktır. Okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında çocukların kendilerinin yanı sıra aile ve eğitim gördükleri okullardaki öğretmenlerine de büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Bireyler yaşamları boyunca bütün öğrendiklerini ve kitaplardaki tüm bilgileri bilgi edinmek için kullandıkları en temel beceri olan okuma becerisi sayesinde, edinebilirler. Okuma, çocukların bilgi edinme ve bununla birlikte yaşantı birikimi sağlamalarında etkili olan bir beceridir (Güzel, 1999). Dil öğreniminde ve de uygulama aşamasında okuma en temel olandır. Bununla birlikte okuma bir öğrenme sürecidir. Yazılı kaynaklardan yararlanmak, okullarda yapılan öğrenme ve öğretme süreci çok önemlidir. Zihinsel gelişim sürecinde okumaya güç kazandıran konuşma ve yazma becerileridir (Sidekli, 2010).

Birçok araştırmacı okuma ve okuduğunu anlama konusunda tanımlar geliştirmişlerdir. Güneş (1997, 55)' e göre okumanın tanımı ‐yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.‑ Akyol (2018, 1)' a göre okuma ‐Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.‑ Akıcı okuma ise okumanın prensiplerinden öne çıkan bir diğer kavramdır. Akyol (2006, 4) akıcı okumayı şu şekilde tanımlamıştır: ‐Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır.‑

Okuma ve öğrenme becerileri insan hayatının iki temel kavramıdır. İnsan, yaşamı boyunca sıklıkla her ikisine de başvurur. Yaşamın içinde pek çok aktivite okuma becerisi gerektirir. Eğitimin öncelikli amacı bu becerilerin kazanımı ve geliştirilmesidir. Ancak ölkemizde de okuma güçlüğü yaşayan çocuklar mevcuttur (Dağ, 2010).

Okuma güçlüğü; ‐öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük veya herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlmek bakımından karşılaşılan zorluktur‑ (Özsoy, 1984, 18). Okuma güçlüğü yaşayan kişi, okuma becerisini geliştirirken zorlanır ve okuma esnasında pek çok hata yaparak akıcı okuyamamakta ve okuduğunu da anlayamamaktadır (Dağ, 2010).

Gelişim bakımından, normal gelişim gösteren çocuklardan daha farklı gelişim gösteren çocukların eğitimi için daha farklı yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır. ‐Her birey bir değerdir söylemi, eğitsel sistem içerisinde benzerlik ve farklılığı ile öğretimin bireyselleştirilmesi ve eğitimin, öğrenci için nitelikli hale getirilmesi yaklaşımını gündeme getirmiştir‑ (Diken, 2015, 3). Özel gereksinimli çocukları, kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla üstün özellikli çocukları destekleyecek, engelli bireyi ise kendine yeterli hale getirecek veya yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyerek topluma kaynaştırıp, bağımsız ve üretici bireyler olmasını sağlayacak

becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2003) tanımıyla özel eğitimin kapsamı vurgulanmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde ve okuma sırasında yaptığı hataların azaltılmasında paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğine yönelik çok az sayıda çalışma yapıldığı için böyle bir araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Ülkemizde ise genel olarak normal gelişim gösteren çocuklarda okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerini geliştirmek için çalışmalar yürütülmüştür. Ekiz vd. ve Yüksel tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullandıkları “Paragrafın Önceden Dinlenmesi” stratejisinin olumlu sonuçlar verip, okuduğunu anlama konusunda ilerleme sağlandığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Doğuyurt ve Bilgin-Doğuyurt (2016)’ un yapmış oldukları çalışmada kelime tanıma yani okuma esnasında çocukların yapmış oldukları okuma hatalarının azaltılması ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin uygulanmasıyla beraber okuma yetersizliklerinde iyileşmelerin görüldüğü tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma sırasında yaşadığı yukarıda anlatılan problemlerin giderilmesi açısından “Paragrafın Önceden Dinlenmesi” stratejisi ise yurt dışında zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin kelime tanıma ve okuduğunu anlama sorunlarının çözümünde kullanılmıştır. Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert (1999) tarafından yürütülen bu çalışma, paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde de istendik yönde sonuçlar alınabileceğini göstermiştir. Bu noktadan hareketle, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de okuma konusunda daha akıcı seviyeye ulaşabilecekleri, kelime tanıma becerilerinin artarak daha az kelime hatası yapıp okuduklarını anlayabilecekleri seviyeye ulaştırabilmek mümkündür. Yapılan araştırmalar sonucu, zihinsel yetersizliği olan çocuklarında gerek akademik hayatlarında gerekse sosyal yaşamlarına yardımcı olacak olan okumanın geliştirilmesi araştırma adına büyük önem taşımaktadır.

Okuma sırasında yapılan hatalar öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda büyük sıkıntılara yol açmaktadır. Bunun için çeşitli araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Fakat yapılan çalışmalar zihinsel yetersizliği olmayan çocuklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma sırasındaki hatalarını azaltmaya ve okuduğunu anlama becerisini artırmaya yönelik çalışmalar kısıtlıdır. Aynı şekilde öğrencilerin hatasız ve akıcı okumalarını sağlayacak birçok strateji vardır. Fakat Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy) yeni bir strateji olup konu hakkında çalışmalara az rastlanmaktadır. Ülkemizde daha önce bu strateji kullanılarak yapılan çalışmaların tamamında normal gelişim gösteren çocuklar ile çalışılmıştır. Bu araştırma ülkemizde, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi kullanılarak zihinsel yetersizliği olan çocukların kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Bu yüzden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuma hatalarını azaltırken ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy) etkili olup olmadığıyla ilgili böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde sesli okuma sırasında yapılan okuma hatalarını azaltmada ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin etkililiğini incelemektir.

Bu doğrultuda belirlenen alt amaçlar ise şu şekildedir:

- 1) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını azaltmada Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi etkili midir?
- 2) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin Yanlış Analiz Envanteri ile ölçülen metinleri okuma düzeyleri nedir?

- 3) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi etkili midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde ve okuma hatalarının azaltılarak kelime tanıma becerisinin gelişmesinde etkili stratejilerin ve öğretmenin öğrenciyle sistematik ve bire bir şekilde ilgilenmesinin önemi büyüktür. Bu araştırmada kullanılan “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” yeni fakat bu konuda etkili bir tekniktir. Bu çalışma ile Türkiye’deki okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerileri ile ilgili alan yazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Akademik becerilerin kazanılması, zihinsel bir engeli olmayan öğrenciler için ne kadar gerekliyse; zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için de o kadar gerekli ve önemlidir. Bu becerilerin zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler tarafından kazanılması, öğrencilerin hayatlarını bağımsız olarak sürdürmeleri için çok önemlidir. En temel akademik becerilerden biri olan okuma becerisini öğrenebilme, zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için hayati bir önem taşımaktadır. Bu öğrencilerin, okuma becerilerini doğru bir şekilde kavrayabilmeleri için onlara uygun stratejiler ve öğretim programları kullanılarak öğrencilere yol gösterilmelidir.

Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin hatasız okuyarak kelime tanıma becerisini geliştirmesi, bu sayede akıcı okumayı benimseyerek okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi için bu öğrencilerin kelimelerin doğru telaffuzunu duyması, onlara model olunması gerekmektedir. Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi bu becerilerin öğretiminde öğrencilere bu ortamı sağlamaktadır. Öğrenciler bu strateji kullanılarak yapılan okuma çalışmalarında metindeki kelimelerin okunuşunu ya da metinde vurgunun nerede yapıldığını çok kısa süre önce dinleyecekleri için, okuma sırası kendilerine geldiğinde sözcükleri daha az hata yaparak okumaları dolayısıyla daha akıcı okuyup okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi sağlanacaktır.

Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerde kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin kullanılmasının etkili olacağı konusunda alan yazına katkıda bulunacağı düşünölmektedir. Bu çalışmada paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama öğretim planının, zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için kelime tanıma ve okuduğunu anlama öğretiminde, alanda çalışanalara katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Aynı şekilde öğrencilerin hatalarının tespitinde kullanılacak Yanlış Analiz Envanteri de bu amaçlar doğrultusunda geliştirilmiş bir okuma performansı değerlendirme aracıdır. Yöntem ve konu itibariyle de literatürde bu şekilde araştırmaların oldukça sınırlı olması araştırmanın bir diğer önemidir.

1.3. Araştırma Sınırlılıkları

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun ili Havza ilçesinde Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulunda eğitim görmekte olan hafif derece zihin engelli 1 tane yedinci sınıf, 2 tane sekizinci sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.

1.4. Sayılılar/ Varsayımlar

Bu araştırmada, çalışma grubundaki hafif derece zihin engelli öğrencilerin çalışmada belirlenen denek seçimi kriterlerini karşılamaları denek seçiminde yeterli varsayılmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri dışındaki diğer becerilerdeki performans düzeylerinin, okuma sırasındaki okuma hatalarının azaltılmasında ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin kullanım amaçlarının gerçekteşmesini etkilemeyeceği varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Özel Eğitim: “ Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997).

Zihinsel Yetersizlik: Bireyin gelişim sürecinde iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, kendini yönetme, toplumsal yararlılık, işlevsel akademik beceriler, sağlık ve güvenlik, boş zaman ve iş gibi uyumsal davranışların iki ya da daha fazlasında sınırlılık göstermenin yanında genel olarak zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik yaşanması durumudur (Eripek, 1996).

Okuma: “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2018, 1).

Sesli Okuma: “Yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işidir” (Güneş, 2013, 150).

Sessiz Okuma: Sadece göz ile takip edip, ses organlarından herhangi birisini hareket ettirmeksizin yapılan okumaya “sessiz okuma” denir (Tazebay, 1997).

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi: Uzman okuyucunun, metnin bir bölümünü sesli okurken öğrencinin sessiz bir şekilde metni takip edip daha sonra aynı bölümü öğrencinin kendisinin sesli şekilde okuyarak bu aşamaları metin bitene kadar devam ettirmesidir (Yüksel, 2010).

II. BÖLÜM

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde özel eğitimin içeriği, zihinsel yetersizliğe ilişkin tanımlamalar, okuma ve hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuduğunu anlamada yaşadığı problemlerin çözümüne ilişkin bu zamana kadar geliştirilmiş stratejilerin neler olduğu ve öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler üzerinde durulmuştur. Okuma ve okuma türleri konusunda genel bilgiler ışığında pek çok açıklamalar yapılmıştır.

2.1. Özel Eğitimin İçeriği

İnsanlar bireysel farklılıklarla dünyaya gelirler. Dışarıdan bakıldığında ilk olarak kişinin boyu, kilosu, saç rengi gibi fiziksel farklılıkları dikkat çeker. Kişiler arasında, fiziksel farklılıklar olduğu gibi; zihinsel farklılıklar da mevcuttur. Bireyin dünyaya gözlerini açmasıyla birlikte zihinsel farklılıklar oluşabileceği gibi sonradan da edinilebilir. “Bazı öğrenciler sahip oldukları engel türüne, içinde yaşadıkları çevresel ve biyolojik risk koşullarına ya da öğrenmede daha ileri performanslarına (üstün zeka/yetenek) bağlı olarak normal gelişim gösteren akranları gibi normal eğitim müfredatından normal koşullarda aynı düzeyde faydalanamayabilir” (Diken ve diğerleri, 2010, 2).

Özel eğitimden faydalanmak isteyen bireylerin, yasalarla da desteklenerek önü açılmıştır. Çocukları topluma kazandırmak, kendi kendine yaşamını sürdürebilecek kapasiteyi kazandırmak eğitimin amacıdır. Özel eğitim bireyin gelişimi, var olan yeteneklerinin ve gizil güçlerinin ortaya çıkması, yetersizlik durumlarında ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yeterlilik kazandırılması, bireyin bir başkasına bağımlı olarak hayat sürdürmesini önlemek, bağımsız bir birey olarak yaşamını sürdürebilmesi için

kişinin amacına ulaşım mutlu olması, hem ailenin hem de toplumun refahı açısından oldukça önemlidir (MEB, 2014).

Buna göre özel eğitim, 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamenin tanımlar bölümünün b bendine göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, sosyal ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için bu alanda özel olarak yetiştirilmiş personel, uzmanlar tarafından geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerine göre uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır (MEB, 1997).

Özel eğitime ilişkin pek çok değişik tanımlamalar yapılmıştır. Zihin, beden ve diğer gelişim özellikleri bakımından normal çocuklara göre gelişim farklılıkları gösteren çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalara “özel eğitim” denilmektedir (Özsoy ve diğerleri, 1989). Özel gereksinimli çocukları, kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla üstün özellikli çocukları destekleyecek, engelli bireyi ise kendine yeterli hale getirecek veya yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyerek topluma kaynaştırıp, bağımsız ve üretici bireyler olmasını sağlayacak becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2003).

2.2. Zihinsel Yetersizlik ve Türleri

Bireyin gelişim sürecinde iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, kendini yönetme, toplumsal yararlılık, işlevsel akademik beceriler, sağlık ve güvenlik, boş zaman ve iş gibi uyumsal davranışların iki ya da daha fazlasında sınırlılık göstermenin yanında genel olarak zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik yaşanması durumudur (Eripek, 1996). Bir diğer tanım ise; Kişinin zihinsel gelişim yetersizliğinden, eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz etkilenmesidir. Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocukların sosyal davranışları ve zihinsel işlevleri akranlarına göre geridir (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003).

Zihinsel öğrenme yetersizliklerini, zihinsel işlevlerine ve sosyal uyum becerilerinde mevcut yetersizliklerine göre sınıflandırmak gerekirse bunlar hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlik olarak ayrılabilir.

Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü: Bu grupta yer alan kişiler normale çok daha yakın ve zihinsel yetersizliklerinin hafif olması sebebiyle ayırt edilmeleri genelde okul zamanlarında yavaş öğrenmeleri sebebiyle gerçekleşmektedir. En az düzeyde yardımla çalışıp, bağımsız ve günlük yaşantılarını sürdürebilecek durumdadırlar (Ersoy, 2000). Bunlarla birlikte öz bakım becerileri daha da geliştirilebilir. Yaşlıtlarına göre biraz daha geç öğrenen bu öğrencilerin dikkatleri daha dağınık ve konuşmalarındaki bozukluklar daha yaygındır. Aynı zamanda grup ile birlikte yapılan etkinliklerde uyum konusunda güçlük çekerler (Ay vd., 2005). Temel okuma-yazma ve sayma becerilerinde akranlarına göre gecikme yaşarlar (Topaloğlu, Karabulut, Cebeci, 2003). Ancak bu temel akademik becerileri öğrenebilirler (Ay vd., 2005).

Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü: Bu grupta yer alan öğrencilerin ise durumları okula başlamadan önce fark edilir. Normal gelişim gösteren çocuklara göre gelişim özellikleri bakımından farklılık gösterirler. Eğer erken tanı konulursa ve yeterli eğitim alma fırsatı sağlanırsa kısmi olarak bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilirler. Konuşma özellikleri bakımından genellikle kendilerini ifade etmede sorunlar yaşarlar. Sosyal açıdan kural öğrenmeleri daha güç, öğrenme ve kavramlaştırma becerileri daha yavaş olmakla birlikte kısıtlıdır (Ay, vd., 2005). Kişinin gecikmeli olan dil gelişimi, sosyal ya da davranışları ile ilgili problemlerinin yanı sıra temel okuma ve yazma, sayma becerilerinde akranlarına oranla gecikmeler yaşarlar (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003). Günlük yaşamları içerisinde kendilerine yardımcı olabilecek basit aritmetik becerileri kazanabilirler (Ersoy, 2000).

Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü: Bu grupta yer alan bireylerin ise ciddi biçimde konuşmalarında, dil gelişimlerinde sosyal hayatlarında, davranışlarında ve temel öz bakım becerilerinde sorunlar vardır. Akademik öğrenmelerinde ve bağımsız

bir birey olarak yaşamada güçlük çekerler. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği (öğretilebilir) olan çocukların yaşamış olduğu, bilgileri bellekte tutma becerilerindeki sorunlar, uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesiyle ve uygun bir ortamın sağlanmasıyla her ne kadar öğretim sürecinde eksiklikler oluşsa da başarabilecekleri düzeye ulaştırılmalarında çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2002). Basit motor ve iletişim becerileri kazandırılabilirler (Ersoy, 2000).

2.3. Okuma

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, okuyucu, yazar ve çevresel unsurların etkileşimine dayalı bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2018). Coşkun (2002, 231)' e göre, “görme, dikkat algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlene ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç” olarak tanımlanmıştır. Diğer bir tanımlama ise; “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Güneş, 1997, 55) şeklindedir.

Yazının icadından günümüze kadar öğrenmenin temelinde yer alan okuma, bireylerin içinde buldukları yeri anlamlandırmaları için önemli etkenlerden birisidir. İnsanların bilgi çağı denilen günümüz dünyasına ayak uydurabilmeleri için yeni bilgiler edinmeleri gerekir. Bu durum sağlıklı ve doğru okumanın önemini artırmaktadır. Okuma; bilgi edinmenin ve edindiğin bilgiyi başkalarıyla paylaşmanın en etkili yoludur. Sosyal hayatımızı kolaylaştırmak için okuma yazma becerilerini kazanmak hayati bir öneme sahiptir. Toplu taşıma araçlarının üzerindeki yazıları, trafik işaret ve levhaları, tabelalardaki yazıları okuyup anlamak günlük hayatımızı kolaylaştırır (Akyol, 2018).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler öz bakım becerilerini öğrenip ve bağımsız bir şekilde uygulamaya başladıktan sonra akranlarıyla kaynaşp, iletişim kurmak isterler. Bu süreçte öğrenciler kendilerini okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde eksik hissederler. Dinleme becerisi eğer dinlemeyi sağlayan organlarımızda bir yeti kaybı yoksa doğuştan gelir. Aynı şekilde bireyin konuşma

becerisini etkileyecek zihinsel ya da bedensel bir engeli yoksa ve konuşma becerisi ile ilgili kritik süreci sağlıklı bir şekilde atlattıysa konuşma becerisi edinilir. Okuma ve yazma becerisinde işleyen süreç dinleme becerisindeki gibi doğuştan gelmez, sonradan öğrenilir. Bu süre zarfında öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken en zorlandıkları dönem okuma ve yazmayı öğrettikleri dönemdir.

Öğrencilerin okuma becerisi kazanmasında ilköğretim birinci sınıfında verilmeye başlanan eğitim büyük önem taşımaktadır. Öğrenilen bu okuma becerisini geri kalan hayatlarında kullanmaya devam ederler. Okuma eğitimi eğer amacına uygun verilmezse öğrencilerin zihinsel durumları onların okuma becerisi kazanmasını ve geliştirmesini olumsuz yönde etkiler. Okuma öğrenemeyen bireyin karşılaşacağı olumsuzluklar sadece okuldaki başarısızlıkla sınırlı kalmaz, bireyin olgunlaşmasını, sosyal ilişkilerini de etkileyerek bireyin tam bağımsız olmasını engeller (Vassaf, 2003).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin çok azı anlamlı okuma yapabilmektedir. Özel öğrenciler eğitim süreçleri boyunca onlara en uygun öğretim programlarıyla okuma becerilerindeki sıkıntıları azaltabilirler. Bundan dolayı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle yoğun okuma çalışmaları yapılması günümüzde önem kazanmıştır.

2.3.1. Okumanın prensipleri

Akyol (2018) etkili bir okuma için çalışmalarından yola çıkarak bir takım prensiplerin tespitinde bulunmuştur:

“Okuma anlam kurma sürecidir: Hiçbir yazılı kaynak kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır. Ön bilginin önemi okumanın tanımı tarafından kapsanmalı ve okuma programına da yansıtılmalıdır. Anlam kurma sürecinde okuyucu metindeki anlamı değiştirirken kendisi de değişmektedir. Çünkü bu

süreçte karşılaştırma, analiz ve sentez yaparak daha farklı düşüncelere oluşma söz konusudur.

Okuma akıcı olmalıdır: Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri halinde, konuşurcasına yapılan okumaya denir.

Okuma stratejik olmalıdır: Stratejik olmaktan maksat okuyucunun, yazılı materyalin güçlük seviyesini (karmaşıklığını) göz önünde bulundurarak, konu ile ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktararak, uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasıdır.

Çocuk okumaya güdülenmelidir: Zayıf okuyucular genellikle dikkatsiz, düzensiz ve bazen de ortalığı karıştırıcıdırlar. Böyle çocuklara öğretmen tarafından derhal yardım eli uzatmalı ve kendine güvenleri artırılmalıdır. Güdülenme (isteklendirme) çok çeşitli yollardan yapılabilir ve bu konuda bireyler arasında da farklılıklar vardır.

Okuma hayat boyu devam etmelidir: Okuma devamlı gelişen bir beceridir ve bir defada halledilebilecek bir husus değildir. Hayat boyu devam eden bir etkinliktir. Bunun için hemen her gün zamanımızın bir kısmını okumaya ayırmalıyız. Zamanın azlığı ya da çokluğundan ziyade devamlılığı önemlidir. (s. 3)”

2.3.2. Okumanın türleri

Okumanın türleri birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. “Okuma türleri, okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli ve sessiz okuma vb.), metnin türüne (seçmeli

okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve kişilere (bağımsız okuma, birlikte okuma vb.) göre gruplandırmaktadır. Okumanın öğretimi sürecinde en çok sesli ve sessiz okuma üzerinde durulmaktadır” (Güneş, 2013, 149).

2.3.2.1. Sesli okuma

Sesli okuma; “yazıyı görme kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işidir. Göz, yazının görüntülerini almakta; bunlar, ses organlarıyla seslendirilmekte; seslendirilen kelimeler işitilmekte ve zihne gönderilmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazanılmasına hizmet etmektedir. Bu nedenle sesli okuma, ilk okuma-yazma öğretiminin başında önemli bir çalışma olmaktadır” (Güneş, 2013, 150).

Okumanın öğelerinden biri olan akıcı okuma ise “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır” (Akyol, 2006, 4). Akıcı okuma becerilerini geliştiremeyen bir öğrenci, yavaş, kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız okur. Kelime tanımaya çok zaman harcar ve metnin anlamına dikkatini veremez. Buna karşılık akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler, kelimeleri zahmetsizce ve doğru olarak okuyabilirler, cümleleri ve kelimeleri tanıırken en az düzeyde bilişsel enerji harcarlar ve metnin uygun yerlerinde ses tonlamalarına ve duraklamalara dikkat ederek okurlar (Rasinski, 2010; akt. Duran ve Sezgin, 2012, 145-164).

2.3.2.1.1. Kelime tanıma

Kelimeyi tanımak, okumanın gerçekleşmesinde öncelikli olanıdır. Öğrencinin okuma süresi boyunca kelimeleri doğru bir şekilde tanınması oldukça önemlidir. Kelime,

birçok ipucu (harf, hece, telaffuz vb.) ile tanınmaktadır. Zihinsel sözlüğünü kullanan öğrenci, kelimeyi tanıyarak anlamı belirlemesine imkan sağlar. Kelime tanımada yapılan yanlışlıklar sırasıyla cümlelerin, paragrafların ve dolayısıyla tüm metnin anlaşılmasına veyahut yanlış anlaşılmasına yol açar. Kelime ve cümleler anlamlandırıldıktan sonra kısa süreli belleğe atılır ve buradan önbilgiler de kullanılarak bütün anlamlandırılmaya çalışılır. Daha sonra elde edilen anlam uzun süreli belleğe atılarak okuma ve anlama süreci gerçekleştirilmiş olur (Akyol, 2006).

2.3.2.1.2. Okuma güçlüğü

Okuma güçlüğü; “öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük veya herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlmek bakımından karşılaşılan zorluktur”(Özsoy, 1984, 18).

Hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrenciler, eğitim hayatları boyunca okuma güçlükleri, davranış problemleri sebebiyle pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar (Otabia ve Rivera, 2006). Nitelikleri sebebiyle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma ve yazmayı yavaş da olsa öğrenebileceklerini göstermiştir. Ancak ortalama bir öğrenci için ayrılan süreden daha fazla vakit ayrılarak daha çok dikkat ve kaynağa gerek duyulacağı belirtilmektedir (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCD], 1993).

2.3.2.1.3. Okumada hata türleri

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci okuma esnasında çok sayıda okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve dolayısıyla okuduğunu anlayamamaktadır. Öğrenciler ilk okumayı öğrenirken okuma sırasında dikkatlerini anlamdan çok telaffuza yoğunlaştırmaktadırlar. Öğrenciler bundan dolayı kelime tanıma problemi yaşamaktadırlar. Okuma hatası, okunan metinde sözcüğü yanlış okuma, sözcüğü atlama,

yeni farklı bir sözcük ekleme, üç saniye içerisinde sözcüğü okuyamama olarak tanımlanmaktadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002). Kelime tanıma yetersiz ve yanlış ise akıcı okuma yapılamaz ve öğrenci cümleleri dolayısıyla metni anlayamaz (Akyol, 2019). Kelimeleri yeteri kadar tanımayan çocuğun okumasında çeşitli okuma hataları görülür. Akyol'a (2018) göre okuma sırasında yapılan yanlışlar ve nedenleri şunlardır:

Atlayıp geçmeler ve eklemeler: Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eklemeler çok fazla değil ve anlamı da bozmuyorsa fazla endişelenilecek bir durum yoktur. Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde ve harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Söz konusu yanlışlar çok hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanabilir.

Ters çevirmeler: Çocuklar arasında - özellikle birinci sınıf - en çok görülen hatalardan birisidir. Harfler çevrilebilir. Örneğin “d” yerine “b” ; “b” yerine “p” gibi. Kelimeler çevrilir “vay” yerine “yav” gibi. Bu yanlışlar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan kısa bir süre sonra giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir.

Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaparak okuyorsa hemen daha alt düzeye ait bir materyal verilmelidir. Tekrarlamalar hissedilir bir şekilde azalmışsa, problem kelime tanımayla ilgilidir. Kolay materyal verince de tekrarlamalar değişmiyorsa, o zaman problem karmaşık bir hal almıştır. Bu alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek okutturulabilir. Ayrıca, koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir” (s. 271).

Yanlış Okuma: “Öğrencinin kelimeyi doğru seslendirememesinden kaynaklanır. “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı.” cümlesindeki “dağcıydı” yerine “bağcıydı” kelimesinin okunması yanlış okuma hatasına örnek olarak gösterilebilir” (Akyol, 2001, 165).

2.3.2.1.4. Okuma güçlüklerini ortadan kaldıracak stratejiler

Öğrencilerin okuma güçlüklerini ve sesli okuma sırasındaki okuma hatalarını ortadan kaldırabilmek için birçok strateji geliştirilmiştir (Yüksel, 2010, 124-134). Bunlar; tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılı okuma, ahenkli okuma ve 3P metodudur. Okuma hatalarını azaltıp, akıcı okuma yapabilmek için geliştirilen stratejilerden bir diğeri de “paragrafın önceden dinlenmesi (Listening Passage Preview Strategy)” stratejisidir.

Tekrarlı Okuma: “Bir metni daha akıcı okuyan bir kişiyle birlikte okumaları ve ardından; kendilerinden daha akıcı okuyan kişi kadar hızlı okuyabilene kadar metni kendi başlarına okumaya devam etmeleri suretiyle grupça ya da bireysel olarak yapılan etkinliktir” (Karasu, 2008, 5).

Eşli Okuma: Eşli okuma, ikili gruplar halinde yapılan okuma çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler birbirlerine yardım ederek metni okumaya ve anlamaya çalışırlar. Öğretmen metinle ilgili sorular sorarak onlardan cevaplamalarını isteyebilir. Metnin seçimi ders kitabından ya da uygun bir kitaptan olabilir (N’Namdi, 2005; akt. Duran ve Sezgin, 2012, 145-164).

Yankılı Okuma: İyi okuyan bir öğrencinin veya öğretmenin kısa paragraf, kelime ya da cümlelerin yüksek bir şekilde okunup öğrencilerinse ise bunu tekrar etmesi stratejisidir (Güneş, 2007).

Ahenkli Okuma: Öğretmen ve öğrenci aynı anda metni veya cümleyi okur. Okuma sürecinde, öğretmen metni okurken ara sıra durur, öğrencinin bir sonraki

kelimeyi okuması için bekler. Okuma süreci bu şekilde sürdürülür (Hudson, Lane, Pullen, 2005; akt. Fidan ve Akyol, 2011, 16-29).

3P Metodu: Yöntemin iki temel unsuru vardır. İlki, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise öğreticinin öğrenciye “duraksama, yöneltme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama (pause) evresinde, bağlama uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltmezse ya da hata yaparsa bir sonraki aşama olan yöneltme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine yardım etmeyi kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006; akt. Dağ, 2010).

Okuma güçlüğü ortadan kaldırarak daha akıcı okuma yapılabilmesi için her geçen gün stratejiler daha da geliştirilmekte ve okuma ile ilgili sorunların çözümlenmesinde farklı alternatif stratejiler ortaya çıkmaktadır. Yukarıda açıklamaları yapılan bazı stratejilere ilave olarak geliştirilen stratejiler şöyledir (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Reif, 2015; Rief ve Stern, 2010).

Eko Okuma: Bu okuma bütün bir grupta veya tek bir öğrenci ile yapılabilmektedir. Öğretmen metnin kısa bir parçasını yüksek sesle okur. Ardından öğrenciler öğretmenin önceden okuduğu işaret ettiği veya altını çizdiği cümleleri tekrarlar. Karşılıklı ve sıra okumalarla metin sonuna kadar devam ettirilir.

Ses Kaydı Eşliğinde Okuma: Akıcı okuyan biri tarafından kaydedilen bir metni ilk olarak öğrenci dinler ve ardından kayıtle beraber okur. Kayıtle beraber okuma, öğrenci akıcı okuyana kadar devam eder. Ayrıca ses kaydının arka arkaya defalarca dinlenmesi ve tekrarlı olarak okunması da otomatik çözümlmeyi destekler.

Okuyucu Tiyatroları: Bu teknikte çeşitli tiyatro oyunları, fıkralar, kısa hikayeler gibi metinler kullanılabilir. Öğrencilere metinlerdeki rollerden verilerek

dramatize etmeleri istenir. Çocuk rolünü yapabilmesi için prova yaparak metni birkaç kez okur. Drama sırasında da öğrenciler rollerini okuyarak gerçekleştirirler.

Öğretmen-Öğrenci Okuması: Önce öğretmen metni yüksek sesle okur ve öğrenciye akıcı okumanın nasıl olması gerektiğine ilişkin model olur. Daha sonra öğrenci öğretmenin eşliğinde aynı metni yüksek sesle okur. Bu okuma sırasında öğrencinin ihtiyaç duyması durumunda, öğretmen gereken yardım ve desteği sağlar. Eğer öğrenci herhangi bir sözcükte takılırsa, öğretmen sözcüğü okur öğrenci de tekrar eder. Öğrenci tarafından metin akıcı bir şekilde okunana kadar birkaç defa daha okunur.

Tekrarlı Okuma, Grafiksiz Dönütler Verme ve Hedef Koyma: Öğrenci kısa bir metnin tamamını okur. Bu sırada öğretmen öğrencinin ilk bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısını (okuma hızını) belirleyerek öğrenci ile birlikte bu değeri grafiğe işler. Bu süreç öğrenci tarafından metnin tamamı okutulmuş olarak tekrarlanır. Üçüncü okuma öncesinde öğrencinin performansını geliştirmeye yönelik olarak bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı ile ilgili bir hedef konulur. Bunun için grafik üzerinden öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısının %3 ila %5' lik bir oran hesaplanır. Öğrencinin hedef okuma hızına ulaşması ile öğretim sonlandırılır (Akt. Doğanay-Bilgi, 2016).

2.3.2.2. Sessiz okuma

Sadece göz ile ses organlarından herhangi birisini hareket ettirmeksizin yapılan okumaya “sessiz okuma” denir (Tazebay, 1997). “Sessiz okuma süresince göz yazıyı tanır tanımaz algılar ve uzun ya da kısa süreli belleğe gönderir” (Güneş, 1997, 57). “Bu algılama hızlı okuma ve anlamayı olumlu etkiler. Yanlış olan ise okunan metinleri okuyucunun içinden sesli okuyarak takip etmesidir. Bu yanlış okuma tutumu, hem okuma hızını hem de algılamayı olumsuz etkiler” (Güneş, 1997, 78-83).

2.3.2.2.1. Okuduğunu anlama becerisi

Okunan metni anlamak, okuyucunun metinde yer alan ve anlam ifade eden her bir birimi anlayıp, bu birimlerin arasında ilişki kurması neticesinde okumuş olduğu metinde geçen bilgileri anlayarak, yorum yapması ve çıkarımlarda bulunmasıyla gerçekleşen bir beceridir (Güzel- Özmen, 1998).

“Öğrenme konusunda en önemli değişkenlerden birisi öğrencinin okuduğunu anlamasıdır. İlköğretim yıllarında kazanılan akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencinin ileri dönemlerdeki öğrenmelerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Akıcı okuma öğrencinin okuduğunu daha iyi anlaması için gereklidir” (Kaman ve Şahin, 2013, 641)

Okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır” (Akyol, 2008, 29). “İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur, okuduğunu da anlamak ister” (Demirel, 1999, 56). Güneş (2004)’ e göre anlama, “metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçları çıkarma ve değerlendirme biçimidir” (s. 60).

Kelime tanıma becerisi gelişmiş bir okuyucu, kelime tanıma becerisi az ya da gelişmemiş bir okuyucuya göre daha hızlı kelime seslendirmesi yapıp okuduklarından anlam çıkarmaya daha fazla enerji ayırırlar. Zayıf okuyucular ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya daha az vakit ayırırlar. Bu tür okuyucular okuma sırasında yavaş ve yanlış okurlar dolayısıyla okuduklarının çoğunu da anlayamazlar (Yılmaz, 2008).

2.4. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi(Listening Passage Preview Strategy), bu stratejide uzman okuyucu metnin bir bölümünü sesli okur, okuyucunun sesli

okuması sırasında öğrenci sessiz bir şekilde metni takip eder ve ardından aynı bölümü sesli olarak okur. Öğrenciye gerektiğinde düzeltici geribildirim verilir. Bu strateji beş aşamada uygulanabilir (Rose, T.L., & Sherry, L., 1984, Van Bon, W.H.J., Bokseveld, L.M., Font Freide, T.A.M., & Van den Hurk, J.M., 1991, akt. Yüksel, 2010).

1. Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir odada öğrenci ile birlikte oturularak, seçilen okuma metnini birlikte rahatça okuyabilecek şekilde pozisyon alınır.
2. Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün önce sesli olarak kendisine okunacağı, sonra aynı kısmı kendisinin sesli olarak okuyacağı anlatılır.
3. Metnin bir bölümü (yaklaşık 2 dakika boyunca) sesli olarak okunurken öğrenci sessiz bir şekilde takip eder. Eğer küçük yaşta bir öğrenciyle çalışılıyorsa öğretici parmağıyla öğrencinin takip etmesine yardım eder.
4. Okuma durdurulur ve öğrenciye okumaya başlaması, takıldığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenir. Eğer 3-5 sn boyunca herhangi bir kelimeyi okuyamazsa kelimenin doğru okunuşu söylenir ve okumaya devam etmesi sağlanır.
5. Seçilen metin bitinceye kadar 3. ve 4. adımlar tekrarlanır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Paragrafın Önceden Dinlenmesi ve Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak yapılan çalışmaların hem ülkemizdeki hem de yurt dışındaki örneklerine yer verilmiştir.

Yüksel (2010) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmasında “Paragrafın Önceden Dinlenmesi” ve “Kelime Kutusu Stratejisi” ni kullanmıştır. Bu yöntemler ile öğrencinin okuma düzeyine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Kullanılan bu çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında bir beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci için uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmış ve çalışmanın sonunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselerek okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler yaşandığı görülmüştür.

Ekiz ve diğerleri (2011) “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” ve “Kelime Kutusu Tekrar Tekniği” ni kullanarak okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki eksikliklerini kaldırmayı amaçlayarak uygulanan yöntemlerin okuma güçlüğüne etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma, bir birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda kullanılan stratejilerin okuma güçlüğü çeken öğrencinin okuma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Öğrenci, okuma ve anlama düzeyi ön çalışmada “Endişe Düzeyi” son çalışmada ise “Öğretim Düzeyine” kadar yükselmiştir. Okuma sırasında öğrencinin hata sayısı ön çalışmada 43 iken son çalışmada bu sayı 15’e gerilemiştir. Kullanılan yöntemlerle okuma güçlüğü çeken öğrencinin okuma seviyesinin yükselmesi ve okumada yaşanan problemlerin iyi bir oranda azalması araştırmada başka bir önemli bulgudur.

Fidan ve Akyol (2011) dördüncü sınıf, hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ile çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma öğrencinin okuma becerileriyle ilgili yetersizliklerinin tespiti ve bu yetersizliklerin giderilmesine yöneliktir. Uygulamadan önce okuma beceri düzeyi için kişisel değerlendirme formları ve Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanterine göre okuma düzeyi endişe düzeyinde tespit edilmiş ancak yapılan çalışmalar ile okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Serbest Düzeye” yükselmiştir.

Dündar ve Akyol (2014) okuma ve anlama problemi olan bir öğrencinin bu problemlerin tespiti ve ortadan kaldırılmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Okuma ve anlama hatalarının değerlendirilmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Öğrencinin yaptığı hataların genellikle motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiş olup motivasyonu sağlamak için 7 okuma parçası yazılarak öğrencinin kişisel özellik ve günlük yaşantılarına göre parçalarda değişiklik yapılmıştır. Okuma için motivasyon sağlandıktan sonra hataların ortadan kaldırılması için “Tekrarlı Okuma Yöntemi” seçilerek çalışmalar bu yöntemle sürdürülmüştür. Ön test sonuçlarında öğrencinin endişe düzeyinde olan sonuçları son testte öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Demir (2015) ilkokul öğrencilerinin doğru okuma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin ne tür anlamsal, söz dizimsel ve görsel hatalar yaptıklarını “Yanlış Analizi Envanteri” kullanarak tespit etmiştir. Çalışma, ikinci sınıf öğrencilerinden 5’ i kız, 8’ i erkek toplam 13 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Öğrencilerin dördünün serbest okuma, yedisinin öğretim ve ikisinin ise endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sesli okuma sırasında öğrencilerin yapmış olduğu hata türleri tespit edilmiş olup araştırma sonundaki bulgularda hata sayısı ile metinlerin konusu arasında bir ilişki olduğu, öğrencilerin ilgilerini çeken ve gerçek yaşamla ilişkisi olan öyküleyici metinlerde daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Doğuyurt ve Bilgin-Doğuyurt (2016) ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören ve okuma güçlüğü çeken iki öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak “Paragrafın Önceden Dinlenmesi” ve “3P (Pause, Prompt, Praise)” stratejilerinin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerden birincisi endişe düzeyinden bağımsız düzeye, ikincisi ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaşmış olup okumadaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Cora İnce (2007) işbirlikli öğrenme yaklaşımının, okuduğunu anlama becerilerinin öğretimine etkisini belirlemede tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın ön koşul becerilerine sahip dokuz zihinsel engelli, yirmi yedi normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte çalışmıştır. Hedeflenen okuduğunu anlama

becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için kırk beş hikayeden oluşan öğretim planları geliştirilmiş ve haftada üç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama öğretim programının zihinsel engelli öğrencilerin hedeflenen okuduğunu anlama becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Emmanuelle (1997) birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma performanslarındaki gelişimlerini değerlendirirken öğretmenlerin Yanlış Analizi Envanteri' ni nasıl kullanacaklarına dair bilgileri "Yanlış Analizi Envanteri' nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı" adlı çalışmasında belirlemeye çalışmıştır. Bu niteliksel çalışmanın örneklemini beş birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert (1999) akıcı okuma becerisi zayıf dört öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada, önceden dinleme, tekrarlı okuma ve okuma sonrasında ödül verme stratejilerinin birleştirilmiş veya tekli olarak uygulanarak etkileri birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Tek denekli araştırmalardan çoklu uygulama deseni uygulanarak yapılan araştırmada sonuçlar en etkilisinin birleştirilerek uygulanan stratejiler olduğunu ancak araştırma sonucunda öğrencilerin bu tekniklerden yararlanma durumlarının farklılaştığını bulmuşlardır.

Roundy ve Roundy (2009) öğrencilerin okuma yaparken daha akıcı olabilmeleri için tekrarlı okuma ve paragrafın önceden dinlenmesinin akıcı okumayı geliştirdiğine yönelik etkileri incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin okumaya karşı özgüven ve özsayıgılarının arttığı, okuma hızlarında artış gözlemlendiği tespit edilmiş olup tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer alacaktır.

3.1. Desen

Bu çalışma, tek denekli araştırma yöntemlerinden Çoklu Yoklama Modeli' nin bir türü olan Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli aşamaları dikkate alınarak desenlenmiştir. Bu bölümde tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli ve çoklu yoklama modeli ele alınarak açıklanmaya çalışılacaktır.

Tek Denekli Araştırmalar: Araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının bir olduğu durumlarda kullanılan deneysel yöntemlerdir. Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Araştırmada birden fazla denek olması durumunda bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisi, denekler arasında karşılaştırma yapılmaksızın her bir denekte ayrı ayrı incelenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001.). **Bağımlı Değişken:** “Üzerinde değişiklik sağlanması beklenen değişkendir.” **Bağımsız Değişken:** “Bağımlı değişkende istendik değişikliği yaratan değişken” olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri: Bu modelde bir öğretim veya değiştirilmek istenen bir davranış için geliştirilen bir programın etkililiğini birçok bağımlı değişken üzerinde değerlendirmeyi hedeflemiş bir araştırma modelidir. Çoklu başlama düzeyi modellerinde ortam, davranış, katılımcı vb. gibi durumlar için eşzamanlı bir şekilde

başlama düzeyi evresi düzenlenir ve uygulama bitene kadar ilk günden itibaren veriler toplanmaya başlanır. Birinci aşamada, öğretim yapılacak üç bağımlı değişken belirlenir. Seçilen bu bağımlı değişkenler işlevsel olarak benzerlik göstermeli fakat birbirlerinden bağımsız olmalıdırlar (Tekin-İftar, 2018).

Çoklu başlama düzeyi modelleri uygulanırken izlenecek aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz: Başlama düzeyi verisi her üç denekten de alınmaya başlanır. Birinci denekten kararlı bir veri elde edildiğinde öğretime geçilir. Diğer denekler için başlama düzeyi evresine devam edilerek, bağımlı değişkene ait veriler toplanır. Birinci denekte bağımlı değişkende performans, ölçütü karşılamaya başladığı anda ve ikinci denek için başlama düzeyinde kararlı veri elde edildiğinde öğretime geçilir. Üçüncü denek için başlama düzeyi evresine devam edilir. İkinci denekte bağımlı değişkende ölçüt karşılanıp, üçüncü denek için başlama düzeyinde ise kararlı veri toplanmışsa öğretime geçilir. Üçüncü denekte bağımlı değişkende kararlı veri elde edilinceye değin öğretime devam edilir (Blackhurst vd, 1995; Gast ve Ledford, 2010; Murphy ve Bryan, 1980; Tawney ve Gast, 1984; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin-İftar, 2018).

Çoklu başlama düzeyi modellerinin üç türü mevcuttur. a) Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli: Değiştirilmek istenen üç davranışın veya öğretimin aynı katılımcı ve ortamda sergilenmesi gereklidir. b) Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli: Birbirlerinden bağımsız fakat araştırmada etkisi incelenen bağımsız değişkenden de etkilenme olasılığı olan davranış değiştirme veya öğretimin yapılacağı üç ortam belirlenir. Hedeflenen ise belirlenen bu üç ortamda da aynı katılımcıya aynı davranışın kazandırılmasıdır. c) Denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli: Bu modelde ise, davranış değiştirme yapılacak, birbirinden bağımsız fakat araştırmada etkisi incelenen bağımsız değişkenden de etkilenme olasılığı olan üç denek belirlenir. Hedef, üç deneğe de aynı ortamda aynı davranışın kazandırılmasıdır. Bu modelin en temel yararı, bir uygulamanın etkilerini birden fazla denekte üzerinde sınamasıdır. Özellikle geriye dönüşü olmayan akademik davranışların kazandırılmasında önem taşımaktadır (Tekin-İftar, 2018).

Çoklu Yoklama Modelleri: Davranış değiştirme veya bir öğretim programının etkililiğini birden çok durumda değerlendirmeyi hedefleyen bir modeldir. Bu modeller de, başlama düzeyi modellerindeki gibi uygulamanın geriye çekilmesine gerek yoktur. Bu yüzden, bu modelde de hedeflenen davranışın geriye dönüşü olan veya olmayan davranış olması mühim değildir. Ayrıca arttırılması veya azaltılması hedeflenen bütün davranışlar için uygun bir modeldir. Çoklu yoklama modellerinin faydaları arasında ilk olarak sürekli başlama verisi almaya gerek duyulmaması ve bu yüzden bu modelin daha etik olduğunun düşünülmesi, olgunlaşma ve sınanma etkisini kontrol bakımından güçlü bir model olması, veri toplama açısından daha doğal bir süreç olduğundan öğretime daha fazla benzemesi gösterilebilir. Ancak, başlama düzeyinde devamlı veri toplama gerektirmediğinden kovaryans etkiyi gizleyebilir ve özellikle yoklama denemeli çoklu yoklama modelini planlamak, yoklama verisi toplamak için zamana ilişkin karar vermek, birbirinden bağımsız durumlar bulmak kolay olmayabilir. (Tekin-İftar, 2018).

Çoklu yoklama modellerinde de deneysel kontrolün kurulabilmesi için bazı ön koşulların karşılanması gerekir. Bunlardan birincisi, katılımcıların birbirinden bağımsız olması, yani bir katılımcıda öğretime başlandığında diğer katılımcıların başlama düzeylerinde herhangi bir değişikliğe yol açmamasıdır. İkincisi ise, katılımcıların işlevsel açıdan birbirlerine benzemesi ve uygulanacak öğretim programından benzer şekilde etkilenebilir olmasıdır (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Gast ve Ledford, 2010; Kazdin, 1982; Kennedy, 2005; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999; Tawney ve Gast, 1984; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988; Tekin-İftar, 2018).

Çoklu yoklama modeli uygulanırken ilk aşamada başlama düzeyinde birinci durumdan en az üç kararlı veri almak için yoklama denemesi yapılır, tüm bağımlı değişkenlerden ilk başlama düzeyi verisi alınır. Birinci durumdan kararlı veri elde edildikten sonra bağımsız değişken uygulanmaya başlanır. Birinci durumda ölçüt karşılanana ve kararlı veri alınana kadar uygulamaya devam edilir. Diğer durumlar içinse önceden belirlenmiş zamanlarda yoklama verisi alınır. Birinci durumun eğilim, düzey vb. görülen değişiklikler, yoklama ve uygulama evresi karşılaştırılarak ve birinci durumun uygulama verilerinin diğer durumların yoklama verileri ile karşılaştırılarak

değerlendirilmeye alınır. Bu süreç diğer durumlar içinde aynı şekilde tekrarlanır. Çoklu yoklama modellerinin üç türü mevcuttur. Bunlardan birincisi, üç davranış üzerinde bir bağımsız değişkenin etkili olup olmadığının incelendiği, bu üç davranışında aynı katılımcıda ve aynı ortamda sergilenmesini gerektiren “Davranışlar Arası Çoklu Yoklama” modeli, ikincisi, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı ortamda incelendiği, katılımcı üzerinde bir davranışın farklı ortamlarda kazandırılması ya da o davranışın ortadan kaldırılmasının amaçlandığı “Ortamlar Arası Çoklu Yoklama” modeli ve son olarak “Denekler Arası Çoklu Yoklama” modelidir (Tekin-İftar, 2018).

Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli: Bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı denek üzerinde incelenerek, aynı davranış veya öğretimin aynı ortamda üç farklı deneğe de kazandırılması veya ortadan kaldırılmasını hedefleyen bir modeldir. Önkoşulları, deneklerin birbirlerinden bağımsız olması ve çalışmada etkisi incelenen bağımsız değişkenden etkilenme olasılıklarıdır. Bağımsızlık kavramı burada deneklerin birisine yapılan uygulamanın diğerlerinde etkili olmamasıdır. Benzerlik, belirlenen hedeflerin her denek için aynı uygulamayla değiştirilebilir olmasıdır. Denekler arası çoklu başlama düzeyine kıyasla bu model uygulama açısından kolaydır. Sürekli başlama düzeyi verisinin toplanmamasından ve etkili uygulamayı geri çekmeyi gerektirmediğinden daha etik olduğu da söylenebilir. Veri toplamaktan ziyade daha fazla uygulama gerçekleştirilmesinden dolayı öğretime daha fazla benzemektedir. Dış geçerliliği de yüksek bir modeldir öyle ki elde edilen bulgu üç denekte de yinelenmektedir (Tekin-İftar, 2018).

Denekler arası çoklu yoklama modelinin etkililiğinin belirlenmesi için, birinci denek için başlama verisi toplama işlemi yapılırken, diğer deneklerde sadece birinci oturumda yoklama verisi toplanır. Birinci denek için toplanan verilerde kararlılık oluştuğunda bağımsız değişken uygulanmaya başlanır. Bu aşamada, ikinci için başlama verisi toplanırken, üçüncü denek için yoklama verisi toplanır. İkinci denekte başlama verisinin kararlılığını uygulama aşaması izler. İkinci deneğin uygulama aşamasında ise üçüncü denek için başlama verisi toplanır. İkinci denekle ilgili uygulamada kararlılığa ulaşıncaya, üçüncü denek için uygulama başlatılır. Ayrıca bazı oturumlarda diğer

deneklerle ilgili izleme verisi toplanır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; akt. Cora-İnce, 2007, 49).

Bu araştırmada, yapılan açıklamalar ile birlikte, hem zamandan tasarruf etmek, hem uygulayıcı hem de katılımcılarda bıkkınlık oluşturmaması açısından “Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır.

Bu araştırmada bağımlı değişken; öğrencinin sessiz okuma yaptığı metin ile ilgili sorulara cevap verme ve okuduğunu anlama becerisidir. Bir diğer bağımlı değişkeni ise öğrencinin sesli okuma sırasında kelime tanıma becerisi ve okumada yapılan hataların azaltılmasıdır. Bağımsız değişkenini ise, hafif derece zihinsel engelli öğrencilerin metin ile ilgili sorulara cevap verebilmesi, okuduğunu anlama, kelime tanıma ve okuma sırasında yaptığı hatalarını olumlu yönde etkileyecek “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” oluşturmaktadır. Çoklu yoklama modellerindeki gibi bu çalışmada da deneysel kontrol; başlama düzeyinde bağımlı değişkende amaçlanan doğrultuda bir değişiklik olmaması fakat Paragrafın Önceden Dinlenmesi stratejisi kullanılarak yapılan oturumlarda her bir bağımlı değişkende istendik yönde, değerlerin giderek arttığı gösterilmeye çalışılmıştır.

3.2. Denekler

Araştırma, Samsun ili Havza ilçesinde bulunan Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1 tane 7. sınıf, 2 tane 8. sınıf olmak üzere hafif derece zihin engelli toplamda 3 kaynaştırma öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmanın bu okulda uygulanma sebebi, araştırmacının aynı okulda görev yapıyor olmasındandır.

Araştırmanın gerçekleştiği okul, Havza ilçe merkezine 37 km uzaklığında bir köydedir. Okulun bulunduğu yerleşim yerinde yaşayan insanlar arasında kültürel açıdan fark bulunmamaktadır. Okulda öğrenim gören öğrencilerin aileleri de bu bölgede yaşamaktadır. 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve 8 branş öğretmenin görev yaptığı bu

okulda toplamda 6 derslik ve 96 öğrenci mevcuttur. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı, bu okulda Türkçe öğretmeni olarak 3,5 yıldır kadrolu öğretmendir.

Araştırmaya dahil olacak öğrencilerin seçimi aşamasında, araştırmacı ve aynı zamanda uygulayıcı olan öğretmenin kadrolu olarak görev yaptığı Samsun ili Havza ilçesinde yer alan Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulu' nda mevcut toplam 9 kaynaştırma öğrencisinden, okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerisi yönünden araştırmanın önkoşullarını sağlayabilen 3 öğrencinin uygun olduğu düşünülmüştür.

Birinci öğrenci; 12 yaş 10 aylık olup 7. sınıfa gitmektedir. 2 yıldır kaynaştırma eğitimi almaktadır. Öğrenci, kelimelerden cümle oluşturabilmekte ve kuralına uygun cümle okuyabilmektedir. Ailesinin eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşüktür. Evde kendisine ait bir çalışma odası mevcut değildir.

İkinci öğrenci; 14 yaş 1 aylık olup 8. sınıfa gitmektedir. 2 yıldır kaynaştırma eğitimi almaktadır. Öğrenci, kelimelerden cümle oluşturabilmekte ve kuralına uygun cümle okuyabilmektedir. Ailesinin eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşüktür. Evde kendisine ait bir çalışma odası mevcut değildir.

Üçüncü öğrenci; 14 yaş 3 aylık olup 8. sınıfa gitmektedir. 3 yıldır kaynaştırma eğitimi almaktadır. Öğrenci, sesleri tanımakta, kelimelerden cümle oluşturabilmekte ve kuralına uygun cümle okuyabilmektedir. Ailesinin eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşüktür. Evde kendisine ait bir çalışma odası mevcut değildir.

Araştırmacı, uygulama yapacağı katılımcıların Türkçe derslerine girdiği için seçtiği öğrencilerin uygun olabileceği fikrini ilk olarak okuldaki yöneticiler ile görüşerek, araştırmasının amacı ile sürecin nasıl işleyeceğini ayrıntılı olarak görüşüp gerekli izinleri almıştır. Böylelikle dersine girdiği öğrencilerin okuma sırasında yaptığı hataları azaltarak daha akıcı okumalarını ve okuduklarını anlamalarını, ileriki dönemde öğrencilerin akademik hayatını olumlu yönde etkileyerek bir katkıda bulunmak araştırmacının kararında önemli bir etkidir.

Bir diğ er aş ama, araştırma için seç ilen öğrencilerin velilerine gerekli izin formunun hazırlanıp gönderilmesidir (EK 5). Öğrenci velilerine, yapılacak araştırmanın konusu, amacı, araştırma sürecine dair bilgiler ayrıntılı olarak aktarılarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için gerekli 3 öğrenci, yani örneklemin yeterliliği tespit edildikten sonra velilerinden onay gelen öğrencilere, araştırmanın amacı ve süreç anlayabilecekleri şekilde anlatılarak, araştırmaya dahil olup olmayacaklarına kendi istekleriyle karar verebilecekleri, bu süreçte tedirginlik duymamaları gerektiği, isterlerse bu araştırmada bulunmama veya araştırma sürecinde diledikleri zaman vazgeçme haklarının da bulunduğu belirtilmiştir (EK 4). Gerekli izinler ve onaylar alındıktan sonra 3 öğrenci öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasından önce Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de gereken tüm izinler alınmıştır (EK 1). Böylece 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1 tanesi 7. sınıf, 2 tanesi 8. sınıf toplam 3 öğrenci ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilerden 1 tanesi 2006 doğumlu, 2 tanesi ise 2005 doğumludur. Öğrencilerin anne ve babaları sağ, öğrenciler aynı evin içerisinde büyükanne ve büyükbaba dahil geniş bir ailede yaşamaktadırlar. Çocukların kendilerine ait bir çalışma odaları yoktur. Ebeveynlerin eğitim seviyesi, annelerin okuma yazma bilmemesi, babaların ise sadece okuma yazma bilmesi ile sınırlıdır. Bu sebeple, çocuklarına eğitim ve öğretim yönünden destekleri yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin hafif derecede zihinsel engeli bulunmaktadır. İlkokul döneminde okuma yazma becerilerinde sıkıntı yaşamışlardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki sorunları ve kelime tanımada yaptıkları hataları kapsamlı olarak tespit etmek ve bu sıkıntıların giderilmesini veya en aza indirgenmesini amaçlayan araştırmacı bu doğrultuda uygulama aşamasına başlamıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, verilerin toplanmasında Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Metinleri ve Öğrencilerin Ses Kayıtları kullanılmıştır.

3.3.1. Yanlış analizi envanteri

Bu araştırmada verilerin toplanmasında Akyol' un (2006), Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986) yararlanarak Türkçeye uyarladığı ‘‘Yanlış Analizi Envanteri’’ kullanılmıştır. Bu envanter öğrencilerin bireysel okuma ve okuduğunu anlama seviyelerini saptamak için kullanılır. Envanter sesli okuma esnasında kullanıldığında yapılan okuma hatalarını, metin sessiz okunduktan sonra da sorulan sorularla anlama seviyesini saptamaya çalışmaktadır. Yanlış analiz envanteri standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanterle  tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2018)

‘‘ a) Serbest Düzey: Çocuğun ğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan, düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

b) ğretim Düzeyi: Çocuğun ğretmen ya da bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

c) Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ya da çok fazla okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder. (s. 98)’’

Çizelge 3.1. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri (Ekwall ve Shanker, 1988, aktaran: Akyol,2018: 103).

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma Becerisi	Anlama Düzeyi
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için Çizelge 3.1 kullanılmıştır. Bu çizelgeye göre anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar ile kelime tanıma düzeyi %99 ve üzeri olanlar serbest okuma düzeyine sahip okuyuculardır. Anlama düzeyi %51-89 arası ve kelime tanıma düzeyi %90-99 arası olanlar öğretim düzeyine sahip okuyuculardır. Anlama düzeyi %50 ve altında olanlar ile kelime tanıma düzeyi %90 ve altında olanlar ise endişe düzeyine sahip okuyuculardır.

Akyol (2018) serbest okuma düzeyindeki okuyucuların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

“Ritmik ve uygun bir sesle okurlar.
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurlar.
Uygun okuma vaziyeti (oturuş, kitap – göz mesafesi) alarak okurlar.
Sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlıdır.
Sorulara verilen cevaplar uygun ve yeterlidir.
Dudak hareketleri yoktur.
Parmakla takip yoktur.
Kafayı sallama yoktur.
Kelime kelime veya hece hece okuma yoktur. (s. 106)”

“Öğretim Düzeyi” okuyucularının özellikleri de genel olarak serbest düzeye uymaktadır. Özellikle öğretim sonrası ilgili materyal açısından serbest düzeye ulaşılacaktır.

Akyol (2018) endişe düzeyindeki okuyucuların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

“Anormal derecede gürültülü veya yumuşak sesle okurlar.
Kelime kelime okurlar.
Vurgulama yetersizlikleri vardır.
Noktalama işaretlerine dikkat etmezler.
Parmakla takip ederler.
Dudakları hareket ettirirler veya kafa sallarlar.
Hece hece okurlar.

Sık sık öğretmenden yardım isterler.
 Okunan metne ilgisizdirler.
 Yorgunluk belirtileri sergilerler, esnerler.
 Okumaya devam etmede isteksizdirler. (s. 107)”

Bu araştırmada sesli okuma sırasında yapılan hataları belirlemek için izelge 3.2 den yararlanılmıştır.

Çizelge 3.2. Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri (Clay, 1993).

Yanlış Türleri	İşaretler
1. Atlayıp Geçmeler	O
2. Eklemeler	↑
3. Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	()
4. Tekrarlar	—
5. Kendi Kendini Düzeltme	√
6. Yanlış Okuma	×
7. Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme	?!,,:;- ()
8. Ters evirmeler	←
9. Parmakla Takip	P
10. Kafa Hareketleri	^^^

Not: Kelime yanlışı hesaplamada sadece 1,2,3,6 ve 8. maddeler yanlış kabul edilmiştir.

Çizelgede verilen hata türleri, bu araştırmada öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hata türlerini ve bu hataların sembolik ifadeleri tespit etmek için kullanılmıştır.

Öğrencilerin sesli okuma sırasında kelime tanıma düzeylerini belirlemek için Clay (1993)' in çalışmasından yararlanılmıştır.

Çizelge 3.3. Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Çizelgesi (Clay, 1993).

Yanlış Oranı	Yüzelik Dilim	Kelime Tanıma Düzeyi
1: 200	99. 5	
1: 100	99	
1: 50	98	Serbest
1: 35	97	
1: 25	96	
1: 20	95	
1: 17	94	
1: 14	93	Öğretim
1: 12. 5	92	
1: 11.75	91	
1: 10	90	
1: 9	89	Endişe
1: 8	87. 5	
1: 7	85. 5	
1: 6	83	
1: 5	80	
1: 4	75	
1: 3	66	
1: 2	50	

Öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hataların oranını hesaplarken öğrencinin yaptığı hata sayısını metindeki toplam kelime sayısına bölüp, daha sonra da çıkan sonucu 100 ile çarpmak gerekmektedir. Örneğin öğrenci 200 kelimelik bir metinde 20 tane yaptıysa hata oranı; 20 bölü 200, çarpı 100' e eşittir. Bu şekilde hata oranı %10' dur.

$$\text{Hata Oranı} = 20 / 200 \cdot 100 = 10$$

Bu durumda % 100 - % 10 = % 90 doğruluk elde edilir.

Aynı şekilde Çizelge 3.3' e göre hesaplandığında 20/200 işleminin sonucunda yanlış oranı 1:10 bulunur. 1:10 oranına denk gelen oran %90' dır. Kelime tanımada bu oran öğretim düzeyine tekabül eder.

Okuduğunu anlama düzeyini belirlerken ise öğrenci metni sesli ve ardından sessiz okuduktan sonra öğrenciye metin ile ilgili üç tane basit anlama sorusu ve iki tane derinlemesine anlama sorusu olmak üzere beş soru sorulur. Öğrencinin bu sorulara verdiği cevapların karşılığında aldığı puana göre “anlama düzeyi” tespit edilmektedir. Akyol (2018) bu soruları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

“Basit anlama soruları için verilecek puanlar aşağıdaki gibidir:

Tam cevaplanan sorular için “2” puan

Yarı cevaplanan sorular için “1” puan

Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan verilmelidir.

Derinlemesine anlama soruları için verilecek puanlar aşağıdaki gibidir:

Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için “3” puan

Biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan

Yarı cevap verenler için “1” puan

Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan verilmelidir. (s. 100)”

Okuduğunu anlama yüzdesini bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünür. Basit anlamayı ölçen üç soru vardı. Bu sorulardan elde edilebilecek en fazla puan $3 \cdot 2 = 6$ 'dır. Derinlemesine anlamayı ölçen iki soru vardı. Bu sorulardan elde edilebilecek en fazla puan $2 \cdot 3 = 6$ 'dır. Alınması gereken toplam puan 12'dir. Örnek verecek olursak öğrencinin basit anlama sorularına tam cevap verdiği düşünüldüğünde 6 puan alır. Derinlemesine anlam sorularından ise sırasıyla 2 ve 1 puan aldığı düşünüldüğünde toplam 3 puan alır. İki sonuçta birleştirildiğinde öğrencinin toplam puanı 9'dur. $9/12 = 0.75$ 'dir. Öğrencinin anlama düzeyi % 75'dir. Bu da öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin öğretim düzeyinde olduğunu gösterir.

3.3.2. Okuma metinleri

Araştırmada kullanılacak metinler seçilirken öğrencilerin okuma seviyesine uygun metinlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada 16 tane metin kullanılmıştır. Metinlerin seçilme aşamasında hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada metinler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış, Milli Eğitim Bakanlığı 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Seçilen kitaplar daha önce öğrencilerin derslerinde kullanılmayan kitaplardır. Dolayısıyla metinler öğrencilerin daha önce okumadıkları metinler arasından seçilmiştir. Metinlerin seçiminde ve metinlerle ilgili soruların oluşturulmasında iki alan uzmanı akademisyenden ve iki öğretmenden uzman görüşü alınmıştır.

Yanlış Analizi Envanterini metinler üzerinde uygularken metinlerin çocuğun içinde bulunduğu sınıf düzeyinden bir ya da iki sınıf aşağıdan seçilmesine dikkat edilmelidir. Araştırmada öğrenciler yedinci sınıfa gittiği için metinler beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde seçilmiştir.

Akyol (2018)' a göre Yanlış Analizi Envanterinde kullanılan metinler çocukların seviyelerine göre seçilmelidir. Kelime sayıları aşağıdaki şekilde olabilir:

- “Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası
- Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 kelime arası
- Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 kelime arası. (s. 98)”

Bu metinler, seçilirken öğrencinin durumu ve materyalin güçlük seviyesi dikkate alınmalıdır. Materyalin güçlük seviyesi yükseldikçe kelime sayısı az olan metinler seçilebilir.

Çizelge 3.4. Okuma Metinleri ve Kelime Sayıları

Okuma Aşamaları	Okuma Metinleri	Kelime Sayısı
Başlama	Yürüyen Köşk	147
	Karagöz	122
	Mürekkep Balığının Baş	205
	Ağrısı	
Yoklama	Ay' a İlk İnsanı Biz	214
	Gizledik	
	Çeç Dağı Efsanesi	198
Uygulama	Hayalden Gerçeğe	143
	Düşmanın Övdüğü Asker	120
	Güler Yüze ve Gülmeye	175
	Dair	
	Küresel Isınma	145
	Bir Sıcak Çorbada Anadolu	252
	Püf Noktası	288
	Sevgi: Yaratıcı Güç	161
	Okuma Kitaplarım	296
İzleme	Lavanta Kokulu Köy	223
	Kusursuz Olmak	234
	Dört Mevsim	271

3.3.2.1. Uygulama ortamı

Araştırma için seçilen öğrencilere, okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerinin öğretim programının uygulama çalışmaları, öğrencilerin eğitim gördüğü Samsun ili Havza Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulu içinde yer alan okul kütüphanesinin kitap okumak için ayrılan bölümünde gerçekleştirilmiştir. Kütüphane okul yönetiminden gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Üç öğrencinin de başlangıç seviyelerinin belirlenmesine, okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerinin öğretim programlarının uygulanmasına ve izleme oturumlarına ait

bütün veriler aynı ortamda toplanmıştır. Kitap okumak için hazırlanan, sadece masaların sandalyelerin ve sıraların olduğu bu ortam öğrencilerin dikkatini dağıtacağı düşünülen uyaranlardan arındırılmıştır.

3.3.2.2. Uygulama süreci

Bu araştırmada akıcı okumayı sağlamak için kullanılan stratejilerden biri olan “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” kullanılmış ve bu doğrultuda okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerisi öğretim planı hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız fakat benzer özellik gösteren üç öğrenciye, belirlenen düzende, altı hafta boyunca, her oturumda bir okuma parçası olmak üzere okuma çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sırasında okunacak metinler iki nüsha olarak çoğaltılmıştır. Öğrenci metni okurken araştırmacı da aynı metnin diğer kopyası üzerinde kendi notlarını almıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerileriyle ilgili verilerin toplanmasında “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci; başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları verilerinin toplanmasını kapsamaktadır. Okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerisi öğrencilere eş zamanlı öğretilmeye çalışılmıştır. Becerilerin öğretimi aynı zamanda başlatılmıştır.

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumlarında öğrencilerin öğretim başlamadan önceki okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerine ilişkin performanslarını belirleyebilmek amaçlanmıştır. Oturumlar başlamadan önce öğrencilere kısaca bu süreçte hangi işlemlerin yapılacağı ve okumalarının ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacağı anlatılmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından belirlenen üç metin üç oturum olacak şekilde öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerle her oturumda biri sesli, biri sessiz okuma olmak üzere iki okuma çalışması yapılmıştır. Okumalar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğrenci ilk olarak okuma metnini sesli olarak okur. Sesli okuma sırasında uygulayıcı öğrencinin okuduğu metnin bir nüshasıyla öğrencinin okumasını takip eder. Uygulayıcı “Yanlış Analizi Envanteri” aracılığıyla o

an aldığı notlarla kelime tanıma performansını belirler. Öğrenci sesli okuması bittiğinde, kendini hazır hissettiğinde aynı okuma parçasını bir kez de sessiz okur. Sessiz okuması bittikten sonra araştırmacı öğrencinin okuduğu metin hakkında okuduğunu anlama becerisini belirlemek için öğrenciye beş soru sorar. Yine “Yanlış Analizi Envanteri” aracılığıyla öğrencinin okuduğunu anlama becerisi performansı belirlenir. Başlama düzeyi oturumları sürecinde “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin temel özellikleri uygulanmamıştır.

Başlama düzeyi oturumları her üç öğrenciye de üç gün arka arkaya yapılmıştır. Birinci öğrenci için başlama düzeyi oturumları yapılırken, ikinci ve üçüncü öğrenciden birer oturum yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında yine “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin temel özellikleri uygulanmamıştır. Birinci öğrencide başlama düzeyi verilerinde belirli bir kararlılık elde edildiğinde, uygulamaya geçilmiştir. Birinci öğrencide uygulama oturumlarına geçildiğinde ikinci öğrenci için başlama düzeyi oturumlarına geçilmiş, üçüncü öğrenciden ise bir oturumluk yoklama verisi toplanmıştır. İkinci öğrencide uygulama oturumlarına geçildiğinde, üçüncü öğrencide de başlama düzeyi oturumlarına başlanmıştır.

Öğretim Oturumları: Öğretim oturumları yapılırken “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin koşulları ve temel özellikleri uygulanmıştır. Öğretim oturumlarına başlamadan önce uygulayıcı, “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin nasıl uygulanacağı ve öğrencilerin bu süreçte neler yapması gerektiği hakkında öğrencilere açıklamalar yapmıştır. Okumaların ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacağı öğrencilere hatırlatılmıştır. Üç öğrencinin de öğretim oturumları haftanın beş günü birer öğretim oturumu olacak şekilde planlanmıştır.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin öğretim oturumlarında uygulanmasında uygulayıcı da okumalara katılacaktır. İlk önce metinler uygulayıcı tarafından paragraflara ayrılacaktır. Sesli okuma sırasında önce uygulayıcı ilk paragrafı sesli bir şekilde okuyacak ve öğrenci o sırada metnin bir diğer nüshasından uygulayıcıyı takip edecektir. Uygulayıcı paragrafı okuyup bitirdiğinde öğrenci, uygulayıcının “başlayabilirsin” komutuyla biraz önce dinlediği paragrafı okumaya başlayacaktır. Bu

süreç okuma bitene kadar devam edecektir. Uygulayıcı yine kelime tanıma becerisi performansını “Yanlış Analizi Envanteri” aracılığıyla belirleyecektir. Uygulayıcı ve öğrencinin beraber yaptığı sesli okuma bittikten sonra öğrenci bir kez de metni sessiz okuyacaktır. Öğrenciye sessiz okuması bittikten sonra beş tane soru sorulacaktır. Öğrencinin verdiği cevaplar “Yanlış Analizi Envanteri”ne göre puanlandırılacak ve o oturumdaki okuduğunu anlama becerisi performansı belirlenecektir.

Birinci öğrenci önceden belirlenmiş olan “serbest okuma düzeyi” ölçütüne ulaşmış ve bu kararlılığı üç oturum art arda göstermişse bu öğrencide öğretim oturumu sonlandırılmıştır. Belirlenen ölçüt ilk öğrencide karşılandıktan sonra ikinci öğrencide öğretim oturumlarına üçüncü öğrencide ise başlama düzeyi oturumlarına başlanmıştır. İkinci öğrenci önceden belirlenen “serbest okuma düzeyi” başarı ölçütüne ulaştığı zaman üçüncü öğrencide öğretim oturumlarına başlanmıştır. Üçüncü öğrenciye öğretim oturumları uygulanırken ilk iki öğrenciye belirli aralıklarla izleme oturumları yapılmıştır. Üçüncü öğrencide de önceden belirlenen ölçüt olan “serbest okuma düzeyi” başarı ölçütüne ulaşıldığında kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim oturumları tüm öğrencilerde sonlandırılmıştır.

İzleme Oturumları: Tek denekli araştırmalarda katılımcının kendisine öğretilen beceriyi yeni durum ve ortamlara uygulayıp uygulayamadığını ve öğrenilen becerilerin devam edip etmediğini tespit etmek üzere izleme oturumları yapılır. Bu araştırmada öğretim oturumları bittikten sonra her öğrenciden birer hafta arayla üç oturum izleme verisi alınmıştır. İzleme oturumlarında “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin temel özellikleri kullanılmamıştır. Öğrenciler başlama oturumlarında olduğu gibi kendileri sesli ve sessiz okumalarını yaptıktan sonra uygulayıcı öğrencilere beş soru sormuş ve “Yanlış Analizi Envanteri”ne göre öğrencilerin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performansını tespit etmiştir.

3.3.3. Öğrencilerin okuma ses kayıtları

Üç öğrencinin de başlama, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarında yaptıkları okumalar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Analizler yapılırken bu kayıtlardan yararlanılmıştır. Üç öğrenciye de araştırmacı tarafından ses kayıt işleminin gerekliliği ve ses kayıt cihazından rahatsız olmamaları konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Birinci öğrencinin üç başlama, yedi öğretim ve üç izleme oturumu olmak üzere toplam on üç okuma oturumu ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu öğrencinin oturumlarının toplam süresi 2 saat 26 dakika 22 saniyedir. İkinci öğrencinin bir yoklama, üç başlama, yedi öğretim ve üç izleme oturumu olmak üzere toplam on dört okuma oturumu ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu öğrencinin oturumlarının toplam süresi 2 saat 28 dakika 42 saniyedir. Üçüncü öğrencinin iki yoklama, üç başlama, sekiz öğretim ve üç izleme olmak üzere toplam on altı okuma oturumu ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu öğrencinin oturumlarının toplam süresi 2 saat 45 dakika 24 saniyedir.

3.4. Verilerin Analizi

Tek denekli araştırmaların veri analizinde yaygın olarak kullanılan en temel araç grafiksel analizdir. Grafikte yer alan öğelerde herhangi bir eksikliğin bulunmaması ve doğru şekilde sunulması, verilerin anlaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Grafiğin y eksenini, yani düşey eksenini araştırmanın bağımlı değişkeninin (örneğin; doğru davranış yüzdesi, oluşum yüzdesi gibi) nicel olarak ifade edildiği eksendir. Grafiğin x eksenini, yani yatay eksenindeki her bir aralık ise iki oturum arasında geçen süreyi göstermektedir. Grafikte yer alan veri noktaları ise yatay ve düşey eksenindeki işaretlerin uzantıların kesişim noktalarıdır. Veri noktalarından her biri, verilerin hangi gözlem oturumunda toplanıp, hangi bağımlı değişken değerine karşılık geldiğini göstermektedir. Yatay eksene dik çizilen çizgi ise evre değişim çizgisini ifade etmektedir (Tekin- İftar, 2018).

Başlama, uygulama, yoklama ve izleme evreleri çoklu yoklama modellerine göre çizilen grafiklerde yer almakta olup, veri noktaları ise bu grafiklerin yorumlanması için gereklidir. Tek denekli araştırmalarda grafiğe işlenen tek bir veri noktası doğru ve sağlıklı bir karar alabilmek için yeterli değildir. Doğru bir karar alınabilmesi için gerekli ön koşul sürekli olarak toplanan birkaç veri noktasıdır. Grafikteki değişkenlik (veri noktalarının iniş ve çıkışları) ne kadar az ise kararlılık o kadar yüksektir (Tekin- İftar, 2018).

Bu araştırmada, verilerin analizinde, başlama düzeyinde giderek artan değerlerin uygulama evresinde de devam ederek yükselmesi, ölçütü karşılaması uygulanan yöntemin (Paragrafın Önceden Dinlenmesi) etkililiğini gösterecektir.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Güvenirlik, araştırmada bağımlı değişkenin arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonuçlarla ölçülmesine denir (Kazdin, 1982; akt. Erbaş, 2018). Güvenirlik verileri toplamada teknolojik araçlardan (video kaydı ve ses alıcısı vb.) yararlanılmalıdır. Böylece, katılımcıların gerçek performansları doğru olarak kayıt edilebilmekte ve güvenilirlik verileri toplanabilmektedir. Fakat bu tür araç ve gereçler kullanıldığında, doğru çalıştığından ve zamanla bir ölçümleme (kalibrasyon) sorunun gelişmediğinden emin olunmalıdır (Felce ve Emerson, 2000; akt. Erbaş, 2018).

Gözlemci Güvenirliği: Bağımlı değişkene ilişkin güvenilirlik analizlerinin bir tek gözlemciyle gerçekleştirilmesidir. Gözlemci önce araştırmada, her oturum boyunca araştırma amacına uygun seçilmiş veri toplama yöntemi kullanarak araştırma verisi toplar. Ardından araştırmanın sonunda kaydettiği oturumlardan güvenilirlik analizi için, yansız olarak belirlenen oturumları tekrar izleyerek, güvenilirlik verisi toplar. Daha sonra araştırma verileri ve güvenilirlik verileri karşılaştırılır (Alberto ve Troutman, 2009; Kazdin,1982; akt. Erbaş,2018).

Geçerlik, ölçülmek istenen değerin ne kadar iyi ölçüldüğünün ortaya konması olarak tanımlanmaktadır. Ölçülmek istenen değişkenin ne kadar iyi ölçüldüğünün belirlendiği geçerlik türlerinde deneysel geçerlik büyük önem taşımaktadır. Deneysel geçerlik, dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Dış geçerlik, araştırma bulgularının genellenmesiyle; iç geçerlik ise bağımlı değişkende istendik değişikliğe yol açabilecek olan diğer değişkenleri kontrol altına alarak bağımlı değişken üzerindeki değişikliğin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının ortaya konulmasıyla ilgilidir (Barlow ve Hersen, 1984; akt. Tekin-İftar, 2018). Daha açık bir ifadeyle, iç geçerlik araştırmacının dış değişkenleri kontrol altına alarak, bağımlı değişkeninde görülen değişikliğin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenin uygulanmasına bağlı olarak gerçekleştiğini inandırıcı bir şekilde ortaya koymasıdır (Best ve Kahn, 1998; Harris, 1998; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Sadish, Cook ve Campbell, 2002; Wiersma, 1995; akt. Tekin-İftar, 2018).

Doğal yineleme herhangi bir araştırmanın temel gereklerinden bir tanesidir. Araştırmada planlanan deneysel uygulamaların katılımıyla ya da katılımcılar arasında tekrar edilmesidir. Doğal yineleme araştırmada araştırmaya katılan katılımcılar arasında da gerçekleştirilebilir. Katılımcılar arasında yapılan yineleme bir anlamda çoğu durumda katılımcı yinelenmesini de içinde barındıracağından araştırma bulgularına olan inancı artırmaktadır (Gast; Kennedy, 2005; akt. Tekin-İftar, 2018). Olgunlaşma, araştırma boyunca geçen sürede katılımcıda gözlenen büyümenin bağımlı değişkeni etkilemesidir. Olgunlaşmanın bağımlı değişken üzerindeki olgunlaşmadan kaynaklanıp kaynaklanmadığını ortaya koymak konusunda sorun yaşama ihtimaline karşılık, araştırmacı ileri sürdüğü bulgunun güvenilirliği ve bu durumu kontrol altına alabilmesi açısından araştırmasını makul bir sürede tamamlanması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2018).

Uygulanması kolay, birçok uzman tarafından tercih edilen ve etik açıdan uygun olduğu düşünülen katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde iç geçerlik modelin hem katılımcı içi hem de katılımcılar arasında çok sayıda yinelemeyi barındırması nedeniyle oldukça güçlü bir biçimde kontrol altına alınmaktadır. Özellikle dış etmenler, olgunlaşma, ölçme gibi iç geçerliği tehdit eden unsurlar bu modelde uygulamanın ard-

zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesi sebebiyle rahatça fark edilerek kontrol altına alınabilmektedir. Modeli dış geçerlik bakımından değerlendirdiğimizde ise, fazla sayıda yinelemenin olması, araştırmada yer alan katılımcıların özelliklerinin farklı olması gibi etmenler modelin dış geçerliğini güçlendirdiği bilinmektedir. Bu modelde birinci katılımcıdaki performans değişikliği yalnızca bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşmekte ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı katılımcı da önemli bir değişiklik olmazsa ve bu etki ard- zamanlı olarak geride kalan diğer katılımcılarda da tekrarlanırsa deneysel kontrol kurulmuş olur (Tekin-İftar, 2018).

Bu araştırmada güvenilirlik ve geçerlik sağlanması açısından, araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı, oturumlarda kullanacağı metinleri, öğrencilerin sınıf seviyesine uygunluğu, yaşları, yaşadıkları çevre, metinlerdeki sözcük sayısı dikkate alınarak 5. ve 6. sınıf Milli Eğitim Yayınları ders kitaplarındaki okuma metinleri, araştırmacı ve alanında uzman iki öğretim üyesinin fikri alınarak seçilmiştir. Elde edilen bulguların üç katılımcıda da yinelenmesinden dolayı dış geçerliğinin yüksek bir model olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu çalışmada uygulamanın yapılacağı ortam gürültüden uzak, öğrencilerin rahatça okuma yapabilmeleri açısından okulun en uygun yeri seçilmiştir.

IV. BÖLÜM

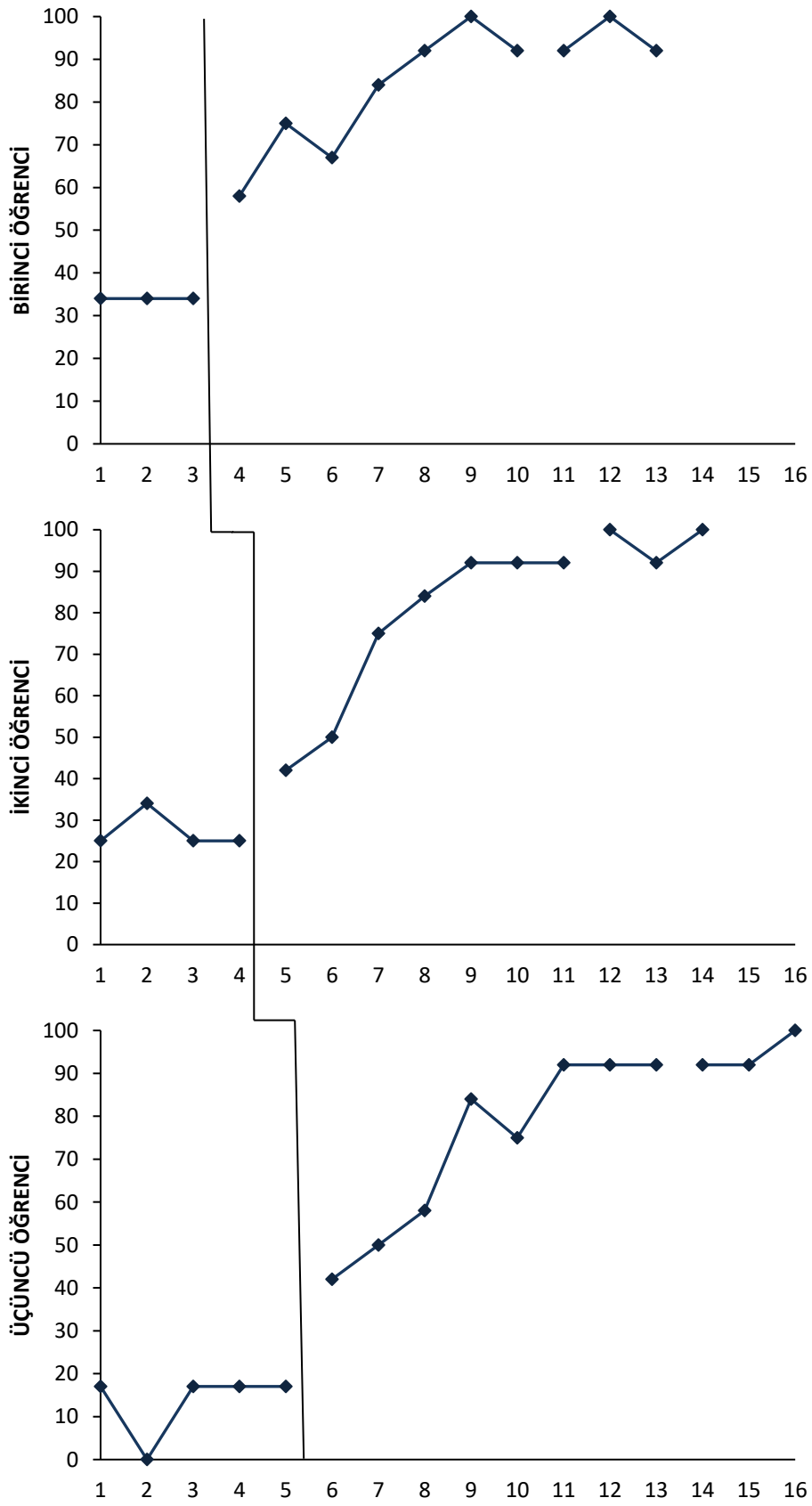
4. Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim düzeylerine ve sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar derlenerek belirlenen, kelime tanıma becerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hatasız ve akıcı okumalarını sağlayacak stratejilerden biri olan “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” doğrultusunda hazırlanan okuduğunu anlama becerisi öğretim planının, üç öğrencinin okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeylerine ilişkin veriler Şekil 1 de yer almıştır. Şekil 1 oluşturulurken üç öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.

Şekil 4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri



4.1.1. Birinci öğrenciye ilişkin bulgular

Şekil 1 incelendiğinde birinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili başlama düzeyi verilerinin sırasıyla % 34, %34 ve % 34 olduğu görülmektedir. Bu oranlar veri toplama aracı olarak kullandığımız “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi olarak endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin okuduğunu anlama becerisini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin ilk öğretim oturumu sonucunda okuduğunu anlama becerisini % 58 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrencinin sırasıyla ikinci öğretim oturumunda okuduğunu anlama becerisini % 75, üçüncü öğretim oturumunda % 67, dördüncü öğretim oturumunda % 84 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrenci beşinci öğretim oturumunda % 92 ölçütüne ulaşmıştır. Bu veri “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisi düzeyi olarak hedeflenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaştığı, altıncı ve yedinci öğretim oturumlarında da bu ölçütü yerine getirdiği ve üç oturum art arda bu kararlılığı koruduğu belirlenmiştir.

İzleme verileri ile öğretim yapılan uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrenciden birer haftalık zaman aralıkları ile alınan izleme verilerinde de okuduğunu anlama becerisini yerine getirmede önceden belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyinin korunduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile yapılan öğretim etkinliklerinin birinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.2. İkinci öğrenciye ilişkin bulgular

Birinci öğrenciden başlama düzeyi verileri alınırken ikinci öğrenciden bir oturum yoklama düzeyi verisi alınmıştır. Birinci öğrencide öğretim oturumlarının başlamasıyla ikinci öğrencide de başlama düzeyi verilerinin toplanmasına başlanmıştır. Şekil 1 incelendiğinde ikinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yoklama ve başlama düzeyi verilerinin sırasıyla % 25, % 34, % 25 ve % 25 olduğu görülmektedir. Bu oranlar veri toplama aracı olarak kullandığımız “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi olarak endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin okuduğunu anlama becerisini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin ilk öğretim oturumu sonucunda okuduğunu anlama becerisini % 42 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrencinin sırasıyla ikinci öğretim oturumunda okuduğunu anlama becerisini % 50, üçüncü öğretim oturumunda % 75, dördüncü öğretim oturumunda % 84 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrenci beşinci öğretim oturumunda % 92 ölçütüne ulaşmıştır. Bu veri “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisi düzeyi olarak hedeflenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaştığı, altıncı ve yedinci öğretim oturumlarında da bu ölçütü yerine getirdiği ve üç oturum art arda bu kararlılığı koruduğu belirlenmiştir.

İzleme verileri ile öğretim yapılan uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrenciden birer haftalık zaman aralıkları ile alınan izleme verilerinde de okuduğunu anlama becerisini yerine getirmede önceden belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyinin korunduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile yapılan öğretim etkinliklerinin ikinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Üçüncü öğrenciye ilişkin bulgular

Birinci ve ikinci öğrenciden başlama düzeyi verileri alınırken üçüncü öğrenciden iki oturum yoklama düzeyi verisi alınmıştır. İkinci öğrencide öğretim oturumlarının başlamasıyla üçüncü öğrencide de başlama düzeyi verilerinin toplanmasına başlanmıştır. Şekil 1 incelendiğinde üçüncü öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yoklama ve başlama düzeyi verilerinin sırasıyla % 17, % 0, % 17, % 17 ve % 17 olduğu görülmektedir. Bu oranlar veri toplama aracı olarak kullandığımız “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi olarak endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin okuduğunu anlama becerisini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin ilk öğretim oturumu sonucunda okuduğunu anlama becerisini % 42 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrencinin sırasıyla ikinci öğretim oturumunda okuduğunu anlama becerisini % 50, üçüncü öğretim oturumunda % 58, dördüncü öğretim oturumunda % 84, beşinci öğretim oturumunda %75 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrenci altıncı öğretim oturumunda % 92 ölçütüne ulaşmıştır. Bu veri “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisi düzeyi olarak hedeflenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaştığı, yedinci ve sekizinci öğretim oturumlarında da bu ölçütü yerine getirdiği ve üç oturum art arda bu kararlılığı koruduğu belirlenmiştir.

İzleme verileri ile öğretim yapılan uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrenciden birer haftalık zaman aralıkları ile alınan izleme verilerinde de okuduğunu anlama becerisini yerine getirmede önceden belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyinin korunduğu görülmektedir.

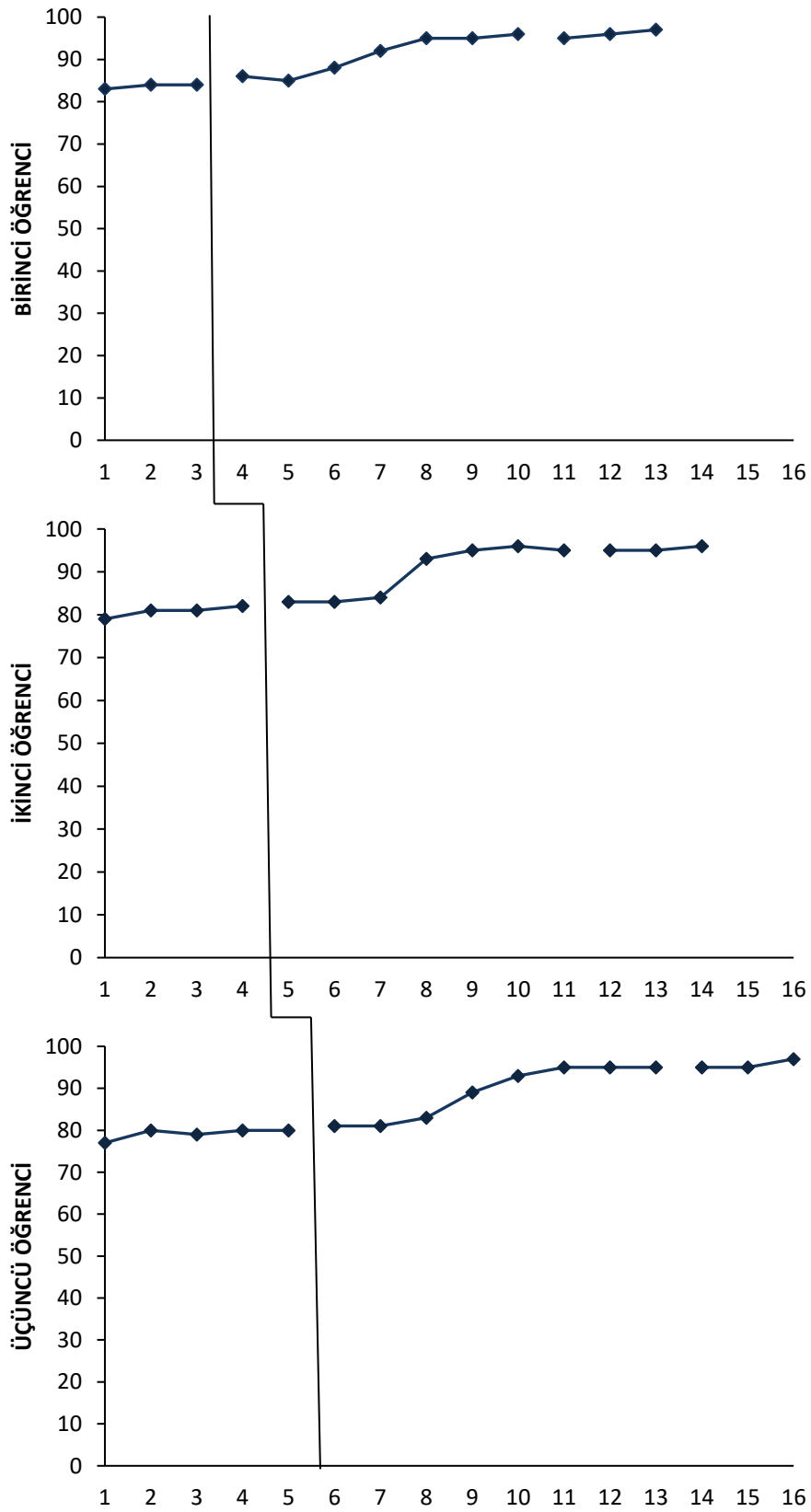
Yukarıda yer alan bulgular, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile yapılan öğretim etkinliklerinin üçüncü öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisi ğretim oturumuna katılan öğrencilerden birinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinden ikinci ve üçüncü öğrencinin hem yoklama hem de başlama düzeyi verilerinden bu beceriye endişe düzeyinde sahip oldukları belirlenmiştir. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi doğrultusunda hazırlanmış okuduğunu anlama becerisi ğretim planının uygulanması sonucunda her üç öğrencide de önceden belirlenmiş ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine dayalı ğretim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hatasız ve akıcı okumalarını sağlayacak stratejilerden biri olan “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” doğrultusunda hazırlanan kelime tanıma becerisi ğretim planının, üç öğrencinin kelime tanıma becerisini kazanma düzeylerine ilişkin veriler Şekil 2 de yer almıştır. Şekil 2 oluşturulurken üç öğrencinin başlama düzeyi, ğretim süreci, yoklama ve izleme verilerine yer verilmiştir.

Şekil 4.2. Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerileri



4.2.1. Birinci öğrenciye ilişkin bulgular

Şekil 2 incelendiğinde birinci öğrencinin kelime tanıma becerisi ile ilgili başlama düzeyi verileri sırasıyla 147 sözcükten oluşan birinci metinde 25 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %83, 122 sözcükten oluşan ikinci metinde 20 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %84 ve son olarak 205 sözcükten oluşan üçüncü metinde 34 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 84 olarak görülmektedir. Bu oranlar veri toplama aracı olarak kullandığımız “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma düzeyi olarak endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin kelime tanıma becerisini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin ilk öğretim oturumu sonucunda kelime tanıma becerisini 143 sözcükten oluşan metinde 20 okuma hatası yapıp %86 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrencinin sırasıyla ikinci öğretim oturumunda kelime tanıma becerisini 120 sözcükten oluşan metinde 18 okuma hatası yapıp % 85, üçüncü öğretim oturumunda 175 sözcükten oluşan metinde 21 okuma hatası yapıp % 88, dördüncü öğretim oturumunda 145 sözcükten oluşan metinde 12 okuma hatası yapıp % 92 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrenci beşinci öğretim oturumunda 252 sözcükten oluşan metinde 14 okuma hatası yapıp % 95 ölçütüne ulaşmıştır. Bu veri “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma becerisi düzeyi olarak hedeflenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaştığı, altıncı ve yedinci öğretim oturumlarında da bu ölçütü yerine getirdiği ve üç oturum art arda bu kararlılığı koruduğu belirlenmiştir.

İzleme verileri ile öğretim yapılan uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrenciden birer haftalık zaman aralıkları ile alınan izleme verilerinde de kelime tanıma becerisini yerine getirmede önceden belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyinin korunduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile yapılan öğretim etkinliklerinin birinci öğrencinin kelime tanıma becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.2. İkinci öğrenciye ilişkin bulgular

Birinci öğrenciden başlama düzeyi verileri alınırken ikinci öğrenciden bir oturum yoklama düzeyi verisi alınmıştır. Birinci öğrencide öğretim oturumlarının başlamasıyla ikinci öğrencide de başlama düzeyi verilerinin toplanmasına başlanmıştır. Şekil 2 incelendiğinde ikinci öğrenci kelime tanıma becerisi ile ilgili yoklama düzeyi oturumunda 214 sözcükten oluşan metinde 44 okuma hatası yapmış ve kelime tanıma yüzdesi % 79 olarak belirlenmiştir.

Başlama düzeyi verileri sırasıyla 147 sözcükten oluşan birinci metinde 29 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 81, 122 sözcükten oluşan ikinci metinde 23 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 81 ve son olarak 205 sözcükten oluşan üçüncü metinde 37 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 82 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar veri toplama aracı olarak kullandığımız “Yanlışı Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma düzeyi olarak endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin kelime tanıma becerisini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin ilk öğretim oturumu sonucunda kelime tanıma becerisini 143 sözcükten oluşan metinde 25 okuma hatası yapıp %83 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrencinin sırasıyla ikinci öğretim oturumunda kelime tanıma becerisini 120 sözcükten oluşan metinde 20 okuma hatası yapıp % 83, üçüncü öğretim oturumunda 175 sözcükten oluşan metinde 29 okuma hatası yapıp % 84, dördüncü öğretim oturumunda 145 sözcükten oluşan metinde 12 okuma hatası yapıp % 93 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrenci beşinci öğretim oturumunda 252 sözcükten oluşan metinde 15 okuma hatası yapıp % 95 ölçütüne ulaşmıştır. Bu veri

“Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma becerisi düzeyi olarak hedeflenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaştığı, altıncı ve yedinci öğretim oturumlarında da bu ölçütü yerine getirdiği ve üç oturum art arda bu kararlılığı koruduğu belirlenmiştir.

İzleme verileri ile öğretim yapılan uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrenciden birer haftalık zaman aralıkları ile alınan izleme verilerinde de kelime tanıma becerisini yerine getirmede önceden belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyinin korunduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile yapılan öğretim etkinliklerinin ikinci öğrencinin kelime tanıma becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Üçüncü öğrenciye ilişkin bulgular

Birinci ve ikinci öğrenciden başlama düzeyi verileri alınırken üçüncü öğrenciden iki oturum yoklama düzeyi verisi alınmıştır. İkinci öğrencide öğretim oturumlarının başlamasıyla üçüncü öğrencide de başlama düzeyi verilerinin toplanmasına başlanmıştır. Şekil 2 incelendiğinde üçüncü öğrenci kelime tanıma becerisi ile ilgili yoklama oturumlarında sırasıyla 214 sözcükten oluşan metinde 50 okuma hatası yapmış olup, kelime tanıma yüzdesi % 77, 198 sözcükten oluşan ikinci metinde 41 okuma hatası yapmış olup, kelime tanıma yüzdesi % 80 olarak belirlenmiştir.

Başlama düzeyi verileri sırasıyla 147 sözcükten oluşan birinci metinde 32 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 79, 122 sözcükten oluşan ikinci metinde 25 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 80 ve son olarak 205 sözcükten oluşan üçüncü metinde 41 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 80 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar veri toplama aracı olarak kullandığımız “Yanlış

Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma düzeyi olarak endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine yer verilerek yapılan öğretim oturumlarında öğrencinin kelime tanıma becerisini yerine getirmede ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Öğrencinin ilk öğretim oturumu sonucunda kelime tanıma becerisini 143 sözcükten oluşan metinde 28 okuma hatası yapıp %81 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrencinin sırasıyla ikinci öğretim oturumunda kelime tanıma becerisini 120 sözcükten oluşan metinde 23 okuma hatası yapıp % 81, üçüncü öğretim oturumunda 175 sözcükten oluşan metinde 31 okuma hatası yapıp % 83, dördüncü öğretim oturumunda 145 sözcükten oluşan metinde 16 okuma hatası yapıp % 89, beşinci öğretim oturumunda 252 sözcükten oluşan metinde 18 okuma hatası yapıp % 93 düzeyinde yerine getirdiği görülmektedir. Öğrenci altıncı öğretim oturumunda 296 sözcükten oluşan metinde 17 okuma hatası yapıp % 95 ölçütüne ulaşmıştır. Bu veri “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma becerisi düzeyi olarak hedeflenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaştığı, yedinci ve sekizinci öğretim oturumlarında da bu ölçütü yerine getirdiği ve üç oturum art arda bu kararlılığı koruduğu belirlenmiştir.

İzleme verileri ile öğretim yapılan uygulama verileri arasında tutarlılık olduğu ve öğrenciden birer haftalık zaman aralıkları ile alınan izleme verilerinde de kelime tanıma becerisini yerine getirmede önceden belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyinin korunduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile yapılan öğretim etkinliklerinin üçüncü öğrencinin kelime tanıma becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kelime tanıma becerisi öğretim oturumuna katılan öğrencilerden birinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinden ikinci ve üçüncü öğrencinin hem yoklama hem de başlama düzeyi verilerinden bu beceriye endişe düzeyinde sahip oldukları belirlenmiştir. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi doğrultusunda hazırlanmış

kelime tanıma becerisi öğretim planının uygulanması sonucunda her üç öğrencide de önceden belirlenmiş ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisine dayalı öğretim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.



V. BÖLÜM

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde sesli okuma sırasında yapılan okuma hatalarını azaltarak kelime tanıma becerisini geliştirmede ve sessiz okuma yapıldıktan sonra da sorulan sorularla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin etkililiğini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerileri için paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ile hazırlanmış öğretim planı kullanılarak birinci öğrenciden 13, ikinci öğrenciden 14, ve üçüncü öğrenciden 16 oturum olmak üzere toplam 43 oturum okuma kaydı alınmıştır. Öğrencilerin okuma verileri yanlış analizi envanterine göre incelenmiş ve seviyeleri belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan üç öğrencinin de öğretilen kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerini yanlış analizi envanterine göre hedeflenen ölçüt olan “serbest okuma düzeyi” seviyesinde öğrendikleri belirlenmiştir. Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisine göre hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisi öğretim programına katılan üç öğrencinin de öğretim oturumları, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri açısından çok farklılık göstermemiştir. Okuduğu metinde daha az yanlış yaparak okumasını sağlayan kelime tanıma becerisinin öğretiminde birinci öğrenci beşinci, ikinci öğrenci beşinci ve üçüncü öğrenci altıncı oturumun sonunda “serbest okuma düzeyi” ölçütüne ulaşmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde birinci öğrenci beşinci, ikinci öğrenci beşinci ve üçüncü öğrenci altıncı oturum sonunda “serbest okuma düzeyi” ölçütüne ulaşmıştır. Bu durum, hedeflenen kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretimine alınan öğrencilerin birbirlerine benzer özellikler taşıdıklarını; öğrencilerin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin performans düzeylerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma sonucu elde edilen bulgular, benzer becerilerin öğretimine ilişkin hem zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarla hem de normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.(Daly ve Martens, 1994; Rose, 1984; Dündar ve Akyol, 2014; Fidan ve Akyol, 2011; Yüksel, 2010). Benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencilere paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri öğretim programlarının etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonunda, zihinsel yetersizliği bulunan 3 öğrencinin de paragrafın önceden dinlenmesi stratejisine göre hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri öğretim programından faydalandıkları, bu becerileri öğrendikleri ve genellebildikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, paragrafın önceden dinlenmesi stratejisine göre hazırlanan öğretim programı doğrultusunda kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceğini ve öğretilebileceğini ortaya koyan diğer çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. (Van Bon ve Bokseveld, 1991; Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert, 1999; Ekiz ve diğerleri, 2011).

Bu çalışmada, paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisi öğretim programı sayesinde çocukların daha az hata yaparak okuması ve bunun sonucunda, okuduğunu daha iyi anlaması öğrencide akıcı okumayı beraberinde getirmiştir. Bu bulgu diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir(Daly ve Mertens, 1994; Roundy ve Roundy, 2009; Yüksel, 2010; Doğuyurt ve Bilgin Doğuyurt, 2016).

Bu çalışmada, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri öğretim programının uygulanacağı zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler, okulda kendilerini en iyi tanıdığı kabul edilen sınıf rehber öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmesi yoluyla belirlenmiştir. Böylece çocukların ihtiyaç duydukları kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri belirlenerek, bu bağlamda öğretimin yapılması, öğretim programının başarıya ulaşmasında etkili olmuştur. Bu şekilde daha az hata yaparak okuyan, kelime tanıma becerisi yüksek ve bu sayede akıcı okuyarak okuduğunu

daha iyi anlayabilen zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere, okuldaki diğer derslerinde de daha başarılı olmasını sağlayacak, okul ortamında arkadaşları ile iletişimini artırarak, bu öğrencileri hem normal hayatlarında hem de okulda başarıya ulaştıracak kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir.

Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesi, bu çocukların normal gelişim gösteren arkadaşları arasında kendilerini değerli hissetmelerini sağlamıştır.

Sonuç olarak, paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin, zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık ve benzerlik göstermektedir.

5.2. Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırmada, hafif derece zihinsel engelli öğrencilere yönelik paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak hazırlanan, okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerini kapsayan programın etkililiği incelenmiştir. Öğrencinin sesli okuma sırasında kelime tanıma becerisi, okumada yapılan hataların azaltılması ve sessiz okumadan sonra okuduğunu anlama becerilerinde yöntemin etkililiği elde edilen bulgular doğrultusunda gösterilmeye çalışılmıştır.

Kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin, araştırmaya katılan üç hafif derece zihinsel engelli öğrencide de başlama düzeyi, “Yanlış Analizi Envanteri” ile incelendiğinde üç öğrencinin de endişe düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisine göre hazırlanmış olan, okuduğunu anlama becerisi öğretim uygulamalarının sonucunda, üç öğrenci de yanlış analizi envanterine göre belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Birinci ve

ikinci öğrenci istenilen ölçütü beşinci oturumda, üçüncü öğrenci ise altıncı oturumda sağlamıştır. Okuduğunu anlama becerisi öğretim uygulamalarının sonucunda öğrencilerin, uygulama esnasında metin ile ilgili sorulan sorulara doğru cevap verme oranı artmıştır. Öğrencilerin paragrafın önceden dinlenmesi stratejisine göre hazırlanan okuduğunu anlama becerisi uygulamaları sayesinde okudukları metinleri daha iyi anlamaları ve dolayısıyla metinler hakkında sorulan soruları doğru bir biçimde cevaplandırmaları sağlanmıştır.

Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisine göre hazırlanmış olan, kelime tanıma becerisi öğretim uygulamalarının sonucunda, üç öğrenci de yanlış analizi envanterine göre belirlenen ölçüt olan serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Birinci ve ikinci öğrenci istenilen ölçütü beşinci oturumda, üçüncü öğrenci ise altıncı oturumda sağlamıştır. Kelime tanıma becerisi öğretim uygulamaları sayesinde öğrencilerin sesli okuma sırasında daha az okuma hatası yapmaları sağlanmıştır. Az okuma hatası yapan öğrenci bu sayede daha akıcı ve anlayarak okumuş, bu durumun okuduğunu anlama becerisini olumlu etkilediği gözlemlenmiştir.

Sonuçlar, hafif derece zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler üzerinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisine göre hazırlanmış olan okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerisi öğretim uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir.

5.2.1. Öneriler

Alan yazına bakıldığında paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri öğretimi ile ilgili çalışmaların daha çok herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda tek denekli araştırmaların, denekler arası çoklu başlama deseninde, veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanterinin kullanılması bir ilktir. Alan yazında Türkiye’de bu tarz bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bundaki sonraki araştırmalara model olacağı düşünülmektedir.

5.2.1.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

► Bu araştırma farklı becerilerin öğretilmesiyle ya da farklı engel grubundaki, farklı yaştaki öğrencilerle tekrarlanarak, çalışmada elde edilen bulguların çeşitliliği ve genellenebilirliği artırılabilir.

► Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak hazırlanmış öğretim programı ile birlikte, başka bir strateji veya yöntem doğrultusunda hazırlanmış öğretim programı birlikte kullanılarak stratejiler arasındaki etkililik düzeyi karşılaştırılabilir.

► Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarla, normal gelişim gösteren çocuklara paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ile hazırlanmış bir öğretim programı uygulanarak çocukların okuduğunu anlama, okuma sırasında yaptığı hatalar ve okuma performansları karşılaştırılabilir.

5.2.1.2. Uygulamaya yönelik öneriler

► Yanlış analizi envanteri okuma performanslarının belirlenmesinde özellikle sınıf ve Türkçe öğretmenlerine çok önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yanlış analizi envanterinin uygulanmasıyla ilgili çeşitli seminerler verilebilir. Öğretmenler bu konuda araştırma yapmaya teşvik edilebilir.

► Yanlış analizi envanteri uygulanırken uygulayıcı tarafından, öğrencilerin okumaları daha sonra dinlenmesi ve analiz yapılması için ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmalıdır. Ancak sürekli ses kayıtlarına dönmek onları tekrar tekrar dinlemek uygulayıcıya zaman kaybettirir. Uygulayıcı, öğrencinin okuması esnasında metni kendi elindeki nüshasından takip eder, notlarını alır ve uygulamayı o an yaparsa hem zamandan tasarruf eder, hem de tekrar ses kayıtlarına dönmek zorunda kalmaz. Uygulayıcı ses kayıtlarına sadece bir noktaya takıldığında ya da bir şeyi merak ettiğinde

dönmelidir. Bunun için uygulayıcı öğretmenler araştırmaya başlamadan önce pratikleşmek için denemeler yapmalıdır.

► Yanlış analizi envanterinin kalabalık öğrenci gruplarına öğretmenler tarafından uygulanması zor bir süreçtir. Bu nedenle bu konuda bir öğretim programı hazırlanıp, bu alanda uzmanlar yetiştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ay, Z. Y., Eroğlu, E., Türkaslan, S., Bozkurt F. ve Yılmaz H. R. (2005). Aile ve Öğretmenlere Verilen Oral Hijyen Eğitiminin Mental Engelli Çocukların Ağız Sağlığı Durumu Üzerindeki Etkisi. *S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi* 12(3), 17-22.
- Coşkun, E. (2002). *Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu*. TÜBARXI-Bahar, 231-244.
- Cora- İnce, N. (2007). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Daly, E.J., Martens, B.K., Hamler, K.R., Dool, E.J., and Eckert, T.L. (1999). A brief experimental analysis for identifying instructional components needed to improve oral reading fluency, *Journal of Applied Behavior Analysis*. 32: 83-94.
- Demir, H. (2015). *Yanlış Analizi Envanteri' nin İlkokul Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diken, İ.H. (Ed.). (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğuyurt, M.F. ve Bilgin-Doğuyurt, S. (2016). Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bir Eylem Araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5 (14), 275-286.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 145-164.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 361-377.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combing an antecedent intervention with consequences. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 35, 271-281.

Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.

Emmanuelle, D. (1997). *The use of running records in assessing first grade remedial reading students*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Coldwell College.

Eripek, S. (1996). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Ersoy, Ö., Avcı, N. (2000). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri "Özel Eğitim"*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Fidan, N., Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 16-29.

Gast, D. L. (2010). *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*.

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2004). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Nobel yayım Dağıtım.

Güneş, Firdevs. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güzel, Rüya. (1999). Doğrudan Öğretim Yönteminin Öykü Anlama Becerisinin Öğretiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31-41.

Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 641.

MEB,(2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: 5.

MEB, (2018). *5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı*. Ankara, MEB Yayınevi.

MEB, (2018). *6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı*. Ankara, MEB Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı. (2002). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1993). *Providing Appropriate Education for Students with Learning Disabilities in Regular Education Classrooms*. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 330-332.

Otaiba A.S. and M. O. Rivera (2006). Zihinsel ve bedensel bozukluğu olan öğrenciler için, yönlendirilmiş sesli okuma akıcılığını bireyselleştirmek. *Intervention In School and Clinic*. 41(3).

Özmen, R., Doğanay-Bilgi, A. (Ed.). (2016). *Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler, Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti İlköğretim Dönemi 1. Kitap*. Ankara: Atalay.

Özsoy, Y. (1989). Okuma Yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*, 17-20.

Roundy, A.R., Roundy, P.T. (2009). *The Effect Of Repeated Reading On Student*.

Sidekli, S. (2010). *Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi*. TÜBAR-XXVII-Bahar, 563-580.

Tazabay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.

Tekin- İftar, E. (2018). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek- Denekli Araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Topaloğlu, O., Karabulut H. Ve Cebeci S. (2003). *Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir?. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi 4, 39-41*.

Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yılmaz, M. (2008). *Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*.

Yüksel, A. (2010). *Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Çalışma. Kurumsal Eğitim Bilim, 124-134*.

EKLER

EK-1. Araştırma İzinleri

EK-2. Etik Kurul İzin Belgesi

EK-3. Yanlış Analizi Envanteri Uygulama İzni

EK-4. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu

EK-5. Veli İzin Formu

EK-6. Yanlış Analizi Envanteri Uygulama Örnekleri

EK-7. Soru Ölçeği

EK -1. ARAŞTIRMA İZİNLERİ



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.8516268
Konu : Araştırma İzin İstemi (Görkem ÇINAR)

29.04.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 17.04.2019 tarihli ve 26073066-605.01/ sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Görkem ÇINAR'ın İlimiz, Havza İlçesine bağlı Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulunda kaynaştırma Eğitimi alan öğrencilere yönelik "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Paragrafın Yeniden Dinlenmesi Stratejisinin Etkinliğinin Azalması " başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, değerlendirme sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (32 sayfa)
- 2-29.04.2019 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)


DAĞITIM:

Gereği:
Havza İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Ay FM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Görkem ÇINAR	
Kurumu / Üniversitesi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun /Havza İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Samsun İlinde; Havza İlçesi Çiftlik Naciye Öngel Ortaokulunda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik çalışma .	
Araştırma Konusu	"Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirmesinde Paragrafın Yeniden Dinlenmesi Stratejinin Etkinliğinin Azalması "	
Üniversite / Kurum Onayı		
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması	
Veri Toplama Araçları	Değerlendirme Soruları	
Görüş İstenilecek Birim/Birimler		
KOMİSYON GÖRÜŞÜ		
<i>Anket Soruş Raporunun İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sunulduğu ve AL-GE Sisteminde değerlendirilmesi için İlçe Müdürlüğüne gönderildiği belirtilmiştir.</i>		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.	
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;	
KOMİSYON		
29/04/2019 Komisyon Başkanı  Erdal AKSOY İl Millî Eğitim Müdürlüğü Müdür Yardımcısı	Üye  Serpil AKGÜN İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehber Öğretmeni	Üye  Selma BAHADIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

EK-2. ETİK KURUL İZİN BELGESİ



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Görkem Çınar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enst.
Özel Eğitim ABD

Sayın **Görkem Çınar**,

“Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde “Paragrafın Önceden Dinlenmesi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/345) kurulumuzun 27.12.2018 tarihli ve 2018/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/bulunmamıştır. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)


Prof. Dr. Altay EREN(Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zühal Demirci(Üye)

EK-3. YANLIŞ ANALİZİ ENVATERİ UYGULAMA İZİNİ

Fwd: Yan: Yüksek Lisans Tezi Yanlış Analizi Envanteri Gelen Kutusu x



Görkem çınar <grkmcnr@windowslive.com>

Alıcı: ben ▾

09:19 (3 saat önce)



iPhone'umdan gönderildi

İleti başlangıcı:

Kimden: HAYATI AKYOL <hakyol@gazi.edu.tr>
Tarih: 13 Ocak 2019 21:40:21 GMT+3
Kime: Görkem çınar <grkmcnr@windowslive.com>
Konu: Yan: Yüksek Lisans Tezi Yanlış Analizi Envanteri

Görkem bey
 Kaynak göstermek kaydıyla yararlanabilirsiniz. Envanter ve nasıl kullanılacağı "Türkçe Öğretim Yöntemleri" kitabında var. İyi çalışmalar
 Prof. Dr. Hayati Akyol

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Görkem çınar <grkmcnr@windowslive.com>
Kime: hakyol@gazi.edu.tr
Gönderilenler: Sun, 13 Jan 2019 18:46:48 +0300 (FET)
Konu: Yüksek Lisans Tezi Yanlış Analizi Envanteri

İyi günler Hayati Hocam,

Ben Görkem ÇINAR.. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Zihin Engellilerin Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konum ``Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Paragrafın Yeniden Dinlenmesi Tekniğinin Etkililiğinin Araştırılması. İzniniz olursa sizin uyarladığınız `` Yanlış Analiz Envanteri'nden tezimde faydalanmak istiyorum. Gerekli belgeleri ve bilgileri benimle paylaşırsanız sevinirim.

İlginiz ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Windows'u Etkinleştir

EK-4. GÖNÜLLÜ KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

Araştırmacının Açıklaması

Sayın Katılımcı;

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesinde “paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin” etkililiğinin incelenmesini kapsayan bir çalışma amaçlamaktayız. Bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz araştırmanın uygulanması aşamasında sizlere çeşitli metinler okutulacak ve bu metinler yanlış analizi envanteri kullanılarak çözümlenecek, okuduğunuzu anlama ve kelime tanıma seviyeniz belirlenecektir. Bu süreçte okumalar sırasında yaptığınız okumalar ses kayıt cihazıyla kaydedilecek ve değerlendirmeler ses kayıtları üzerinden yapılacaktır.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekmek hakkına da sahiptir. Bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel duruma yol açmayacaktır. Çalışmadan çekilmeniz durumunda sizinle ilgili bilgiler bilimsel amaçla kullanılabilir. Size ait veriler gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma yayınlansa bile bilgileriniz verilmeyecektir. Ancak araştırmanın izleyicileri, etik kurullar ve resmi makamlar gerektiğinde bilgilerinize ulaşabilir. Sizde istediğinizde kendi bilgilerinize ulaşabilirsiniz.

Araştırma ile ilgili daha fazla bilgi ve soru için;

Araştırmacı: Görkem ÇINAR

Tel: 0506 726 84 94

mail:grkmcnr@windowlive.com

EK-5. VELİ İZİN FORMU

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Paragrafın Yeniden Dinlenmesi Stratejisinin Etkiliğinin Araştırılması isimli bu araştırma hafif derece zihin engeli bulunan kaynaştırma öğrencilerinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın yeniden dinlenmesi stratejisinin etkili olup olmadığını inceleyecektir. Araştırma Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam eden Görkem ÇINAR tarafından Dr. Öğr. Üyesi Nurhan CORA İNCE danışmanlığında yürütülecektir. Araştırmada elde edilen verilerin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Görkem ÇINAR

Tel: 0506 726 84 94

Mail:grkmcnr@windowlive.com

Bu çalışmaya velisi bulunduğum..... sınıfı ğrencisi katılmasını, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimizi ve oğlumdan elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Veli Adı Soyadı:

İmza:

EK-6. YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Öğrenci: |

Uygulama: |

HAYALDEN GERÇEĞE

Dünyadaki büyük buluşlar, zaferler, kahramanlıklar hayal gücümüzün eseridir. Fatih Sultan Mehmet gemileri karadan yürüterek İstanbul'u aldığı^{bulunuyordu}nda günümüzdeki gibi rahat bir ulaşım ağı bulun^{uyordu}uyordu. Jules Verne (Jul Vern) "Ay'a Yolculuk"u yazdığı^{nda}nda henüz Ay'a giden yoktu. "Cennetin Pınarları", yıldızlara asansörle gidebileceğimizi müjdelediğinde^{de}de teknoloji bu kadar ilerlememişti. ^{gidebileceğini}

İnsanoğlu gerçekte^{teknoloji} sahip olamadıklarına hayallerinde erişiyordu. Alaattin masalda uçan halısıyla istediği yere gidebiliyordu. Kanatsız insan da düş^{erle}lerle uçuyordu. Önce hayal vardı. ^{olmadıklarına hayallerine}

Bugün ^{biz} biz dünyanın her yer^{inde}ne götüren uçaklarımız, helikopterlerimiz, göklerde süzülen balonlarımız var. Hâlâ kanatlarımız yok ama kanatların ^{işini} işini yapan araçlar üretebiliyoruz. Ay'a gidildi. Diğer gezegenlere yolculuk hazırlıkları başladı. Hayallerin günün birinde gerçek olabileceğini biliyoruz. ^{insan}

İnsan âlemde hayal ettiği müddetçe yaşar, demiş şair. Demek ki insanın hep gerçekçi olduğunu bir yaşamı yaşamdan saymamış. Ayağı yere basan işler yapmak gerçek hayata uygun olsa da ruhumuz yaramaz bir çocuk. Bize verilenle yetinmiy^{or} Ama bu yaramaz çocuğun, bir hayalin çaba harcamadan gerçek olamayacağını da bilmesi gerekiyor. ^{olmayacağını}

Öğrenci : 3

Başlama : 3

MÜREKKEP BALIĞININ DIŞ AĞRISI

Hayatın tadı tuzu kalmamış mürekkep balığı için. Günlerdir bir tek baltık bile yiyememiş. Diş çok ağrıyormuş. Bir şeyleri ısırmaya kalktığı anda acıdan kıvrıldığı için sadece yosun çorbası içebiliyormuş. Yosun çorbası da çocuklukundan beri en sevmediği yemekmiş. Zavallı, yosun çorbası içmek zorunda kaldığına mı üzülün, diş ağrısına mı? Diş ağrısına. Çünkü korkunç bir ağrıymış bu. Hep mürekkep balığının peşinde. Her zaman her yerde. Nereye saklanırsa saklansın mürekkep balığı, ağrı gelip onu buluyormuş. Geceleri yorganın altına gizlenmek bile bir işe yaramıyormuş. Ağrı hep başucunda. Bir bu yana, bir o yana dönerek geçiyormuş geceyi mürekkep balığı. Sabaha kadar uyuyamıyormuş.

Sonunda bir sabah canı dişine takılmış. "Bu böyle sürmez!" demiş. Uykusuzluktan ve açlıktan ölemem. Toplamış uykusuz bakışlarını, yüklenmiş gurultulu midesini ve diş doktoruna gitmiş. Neden daha önce gitmemiş? Gidememiş. Çünkü mürekkep balığının diş doktorundan ödü kopar. Koskocamandır. Yaşını başına almıştır ama oya diş doktoru dediniz mi, tir tir titrer. Kaçabildiği kadar kaçır diş doktorundan. Ama bakmış bu sefer olmayacak oturmuş dişçi koltuğuna. "Neden daha önce gelmediniz?" diye sormuş dişçi. "Bu ağrının çözümü çok basit." "Dişimi mi çekeceksiniz?" "Tabiki hayır. Çekilecek dişiniz yok ki sizin. Basit çözümü dişlerinizin olmadığını size söylemek."

İşte o an ağrı kesilivermiş. Çünkü ağrı yakalanmış. Tüm sinsi oyunları bitmiş çekip gitmiş. Mürekkep balığı da müthiş bir balık ziyafetine koşmuş.

Öğrenci : 2

Başlama : 1

YÜRÜYEN KÖŞK

Atatürk, bir gün çiftliğe gittiğinde köşkün hemen yanındaki ulu cınar ağacının dallarını kesmeye çalışan bir bahçıvan ile karşılaşır. Hemen bahçıvanı yanına çağırarak bunun nedenini sorar. Görevli bahçıvanın cevabı şöyledir: Ağacın dalları uzamış, binanın duvarlarına dayanmış. Aldığı cevaptan tahmin olmayan Atatürk için düşünülmesi bile imkânsız olan bir emir verir: Ağaç kesilmeyecek, bina kaydırılacak. Görev İstanbul Belediyesi'ne verilir. Başmühendis Ali Galip Atanar, yanına aldığı teknik elemanlarıyla Yalova'ya gelerek çalışmaya başlar.

8 Ağustos 1930 tarihinde önce bina çevresindeki toprak, büyük bir dikkatle kazılıp, yapının temel seviyesine inilir. İstanbul'dan getirilen tramvay rayları döşenir. Santim santim olarak bina, yapı alanına sokulan raylar üzerine oturtulur. Artık binanın raylar üzerinde kayarak ağaçtan uzaklaştırılması aşamasında gelmiştir. Güzel ve sıcak bir yaz akşamında bina 4,80 metre kaydırılır. Bu olağanüstü ve riskli iş 10 Ağustos 1930 tarihinde tamamlanır ve ulu cınar ağacında kesilmekten kurtulur. O günden beri köşkün adı "Yürüyen Köşk" olarak kalmıştır.

EK-7. SORU ÖLÇEĞİ

Sorular ve Cevapları		Puan	Ölçüm Kriterleri
Soru			Basit Anlama Soruları (tanıma, hatırlama)
Cevap			
Soru			
Cevap			2 = Tam olarak cevaplanan sorular için (Detayları, olayları, tanımları tam olarak hatırlar)
Soru			1 = Yarı cevaplanan sorular için (Kısmen doğru hatırlar)
Cevap			0 = Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlayamaz)
Soru			Derinlemesine Anlama Soruları (çıkarım ve yoruma dayalı)
Cevap			
Soru			
Cevap			3 = Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için
Soru			2 = Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için
Cevap			1 = Yarı cevaplanan sorular için (Metin içi bilgiye bağlı kalarak verilen yarı doğru cevap)
TOPLAM			0 = Hiç cevaplanmayan sorular için
YÜZDE			