

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

**HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN VIDEO GERİ BİLDİRİM İLE**  
**SUNUMUNUN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

**NERMİN ÇETİNKAYA**

**BOLU-2018**

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

**HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN VIDEO GERİ BİLDİRİM İLE**  
**SUNUMUNUN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Nermin ÇETİNKAYA**

**Danışman**  
**Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN**

**BOLU, TEMMUZ-2018**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Nermin ÇETİNKAYA tarafından hazırlanan “Hikâye Haritası Yönteminin Video Geri Bildirim İle Sunumunun Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Okuduğunu Anlama Becerisindeki Etkililiği” başlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.  
20/07/2018

### Jüri Üyeleri

#### Akademik Ünvan, Adı ve SOYADI

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. İlnur ÇİFCİ TEKİNARLAN

Üye : Doç. Dr. Elif SAZAK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

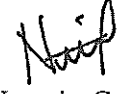
İmza



**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı**

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, ‘‘Hikâye Haritası Yönteminin Video Geri Bildirim İle Sunumunun Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Okuduğunu Anlama Becerisindeki Etkililiği’’ başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yamadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 20/07/2018



Nermin Çetinkaya

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tüm aşamasında bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak katkıda bulunan, desteği ve anlayışıyla yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN' a; yüksek lisans tez jürimde bulunup görüşleriyle araştırmama önemli katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Elif SAZAK ve Dr. Öğretim Üyesi Hakan ÖZAK' a; lisans eğitimimden bu yana bana emek veren öğretmenlerim Doç. Dr. Elif SAZAK, Doç. Dr. Emine ERATAY, Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Dr. Öğretim Üyesi Nurhan CORA İNCE ve Dr. Öğretim Üyesi Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN' e teşekkürü borç bilirim.

Araştırmamı gerçekleştirmemde bana destek veren, Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Orta Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi idaresi ve personeline; araştırmaya istekli ve düzenli katılan tüm katılımcılara ayrıca onların çalışmaya katılması için izin veren ailelerine teşekkür ederim.

Uygulama sürecindeki desteklerinden dolayı değerli arkadaşlarım Ferda CAN, Meryem İSKENDER, Nefise BABAGİL ve Rabia KAYADİBİ' ne; güvenilirlik verilerinin toplanmasında yardımcı olan meslektaşım Murat KARGA' ya teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında desteğini, sevgisini ve ilgisini esirgemeyen beni bu günlere getiren anneme ve babama; yüksek lisans yapmak için beni yüreklendiren, destekleyen meslektaşım, sevgili eşim Mustafa ÇETİNKAYA' ya; en değerli varlığım oğlum Emir Ali ÇETİNKAYA' ya teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR DİZİNİ .....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ .....	x
ÖZET .....	xi
ABSTRACT .....	xii
<b>I. BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Giriş.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar .....	7
1.5. Sayıtlar .....	8
1.6. Tanımlar .....	8
<b>II. BÖLÜM .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür .....</b>	<b>9</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	9
2.1.1. Zihinsel yetersizlik .....	9
2.1.2. ZY olan öğrencilerin özellikleri .....	11
2.1.3. Okuma .....	12
2.1.4. Okumanın meydana gelişi.....	15
2.1.5. Okuma türleri .....	16
2.1.5.1. Sesli okuma .....	16
2.1.5.2. Sessiz okuma .....	16
2.1.6. Okuduğunu anlama.....	17
2.1.7. Hikâye haritası .....	20

2.1.8. Video modelle öğretim.....	24
2.1.8.1. Video ile geri bildirim.....	25
2.2. İlgili Literatür / Araştırmalar .....	25
2.2.1. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan yurt dışı araştırmaları .....	26
2.2.2. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan yurt içi araştırmaları .....	29
2.2.3 VGB tekniğinin kullanıldığı yurt dışı araştırmaları .....	30
<b>III. BÖLÜM .....</b>	<b>32</b>
<b>3. Yöntem.....</b>	<b>32</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	32
3.2. Bağımlı Değişken .....	34
3.3. Bağımsız Değişken.....	34
3.4. Deneklerin Seçimi .....	35
3.4.1. Deneklerde aranan önkoşul özellikler .....	35
3.5. Uygulama Ortamı .....	39
3.6. Araç - Gereçler .....	39
3.7. Veri Toplama Araçları .....	39
3.7.1. Hikâye haritasının hazırlanması .....	40
3.7.2. Hikâyelerin geliştirilmesi.....	40
3.7.3. Hikâyelere göre okuduğunu anlama ölçü araçlarının geliştirilmesi .....	41
3.7.3.1. Yoklama verilerinin belirlenmesinde kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları .....	41
3.7.3.2. Başlama düzeyi ve izleme verilerinin belirlenmesinde kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları .	42
3.7.3.3. Öğretim sürecinde kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları.....	42
3.7.3.4 Öğretim sonu değerlendirmede kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları .....	42
3.7.4. Okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgelerinin geliştirilmesi .....	42
3.7.5. Okuduğunu anlama ölçü aracının puanlanması .....	43
3.8. Uygulama Süreci .....	43
3.8.1. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun etkililiği .....	43
3.8.1.1. Yoklama düzeyi evresi.....	45

3.8.1.2. Başlama düzeyi evresi .....	45
3.8.1.3. Öğretim oturumları .....	46
3.8.1.4. Öğretim sonu değerlendirme .....	48
3.8.1.5. İzleme oturumları .....	48
3.9. Verilerin Analizi .....	49
3.9.1. Denekler arası çoklu yoklama modeli .....	49
3.9.2. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları .....	50
3.9.2.1. Geçerlik çalışmaları.....	50
3.9.2.2. Sosyal geçerlik çalışmaları .....	51
3.9.2.3. Güvenirlik çalışmaları .....	51
3.9.2.3.1. Gözlemciler arası güvenilirlik.....	52
3.9.2.3.2. Uygulama güvenirligi.....	52
<b>IV. BÖLÜM.....</b>	<b>54</b>
<b>4. Bulgular .....</b>	<b>54</b>
4.1. Hikâye Haritası Yönteminin VGB İle Sunumunun Okuduğunu Anlama Becerisinin Etkililiğine İlişkin Bulgular .....	54
4.1.1. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun birinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin etkililiğine ilişkin bulgular .....	56
4.1.2. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ikinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin etkililiğine ilişkin bulgular .....	56
4.1.3. Hikâye haritası yöntemin VGB ile sunumunun üçüncü öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin etkililiğine ilişkin bulgular .....	57
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları .....	58
4.2.1. Deneklerden toplanan sosyal geçerlik bulguları.....	58
4.2.2. Öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik bulguları .....	58
<b>V. BÖLÜM .....</b>	<b>60</b>
<b>5. Tartışma Sonuç ve Öneriler .....</b>	<b>60</b>
5.1. Tartışma .....	60
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	63
5.2.1. Sonuç.....	63
5.2.2. Öneriler .....	64



5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler .....	64
5.2.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler .....	64
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>65</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>77</b>
EK-1. Anne- Baba İzin Formu .....	78
EK-2. Araştırma İzni .....	79
EK-3. Hikâye Haritası Şablonu .....	80
EK-4. Sorular .....	81
EK-5. Sesli Okuma Testi ( A Formu ) .....	82
EK-6. Hikâye Anketi.....	84
EK-7. Yoklama Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları.	85
EK-8. Başlama Düzeyi ve İzleme Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları .....	90
EK-9. Öğretim Oturumlarında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları.....	97
EK-10. Öğretim Sonu Değerlendirmede Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları.....	118
EK-11. Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgesi .....	125
EK-12. Hikâye Haritası Yönteminin Video Geri Bildirim ile Sunumunu Kullanarak Okuduğunu Anlama Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	126
EK-13. Birlikten Kuvvet Doğar Hikâyesi Öğretim Oturumu.....	129
EK-14. Sosyal Geçerlik Soru Formu ( Denek Formu).....	135
EK-15. Sosyal Geçerlik Soru Formu ( Öğretmen Formu).....	136
EK-16. Özgeçmiş .....	137

**TABLULAR DİZİNİ**

**Tablo 2. 1.** Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıflandırılması ..... **10**

**Tablo 3. 1.** Deneklerin demografik özellikleri.....Hata! Yer işareti tanımlanmamış. **8**



## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 2. 1.</b> Temel okuma öğeleri .....	<b>13</b>
<b>Şekil 2. 2.</b> Okumanın meydana gelişi .....	<b>15</b>
<b>Şekil 2. 3.</b> Hikâye haritası.....	<b>21</b>
<b>Şekil 2. 4.</b> Hikâye haritası yöntemi aşamaları .....	<b>23</b>
<b>Şekil 3. 1.</b> Hikaye haritası yöntemi ile VGB öğretim akışı. ....	<b>45</b>
<b>Şekil 4. 1.</b> Hikaye haritası yönteminin VGB ile sunumunun okuduğunu anlama beceri düzeylerine ilişkin tepki yüzdeleri. ....	<b>55</b>

## KISALTMALAR DİZİNİ

**AAID** : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

**Akt** : Aktaran

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UOP** : Ulusal Okuma Paneli

**VGB** : Video Geri Bildirim

**ZY** : Zihin Yetersizliği

## ÖZET

### HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN VİDEO GERİ BİLDİRİM İLE SUNUMUNUN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Çetinkaya, Nermin  
Yüksek Lisans Tezi  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlknur Çıfci Tekinarslan  
Temmuz-2018, xx+ 137 sayfa

Bu araştırmanın amacı, hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiğini araştırmaktır. Araştırmaya, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan 14 yaşlarında ikisi erkek biri kız olmak üzere toplam üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni hikâye haritası yönteminin video geri bildirimle sunulmasıdır. Bağımlı değişkeni ise, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyleridir. Araştırmanın bulguları, hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun okuduğunu anlama becerisi üzerinde üç öğrencide etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, deneklerin ve öğretmenlerin hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hikâye Haritası Yöntemi, Video Geri Bildirim Tekniği, Okuduğunu Anlama, Zihinsel Yetersizlik.

**ABSTRACT****THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF STORY MAPPING  
METHOD THROUGH VIDEO FEEDBACK ON THE READING  
COMPREHENSION SKILLS OF INTELLECTUALLY DISABLED CHILDREN**

Çetinkaya, Nermin

Master's Thesis

Department of Special Education

Department of Teaching Students with Mental Retardation

Thesis Advisor: Associate Proffesor İlknur Çifci Tekinarslan

July 2018, xx+ 137 page

The purpose of the present study is to investigate the effectiveness of the implementation of story mapping method through video feedback on the reading comprehension skills of intellectually disabled children. The study group consists of three 14-year-old students (one girl and two boys) who have mild intellectual disability. In the study, multiple probe design, one of the single subject research designs, is employed. The independent variable of the study is the implementation of story mapping method through video feedback whereas the dependent variable is the reading comprehension skills of the three students with mild intellectual disabilities. The findings of the study indicated that the implementation of the story mapping method through video feedback was effective on the reading comprehension skills of the three students. Further, the social validity findings indicate that the subjects of the study and their teachers have positive opinions about the effect of the implementation of the story mapping method through video feedback on reading comprehension skills.

**Keywords:** Story Mapping Method, Video Feedback, Reading Comprehension, Intellectual Disability.

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde gereksinim duyulan problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, karşılaşılan sınırlılıklara ve varsayılan sayıtlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bireyin kendini gerçekleştirme, ifade etmesi, içinde bulunduğu topluma fayda ve uyum sağlayabilmesi eğitime bağlıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerde toplumda bağımsız yaşayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri özel eğitim sayesinde kazanmaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Özel eğitimin amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri esas alınarak; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı bireylere yönelik doğrudan ve dolaylı olarak sunulan eğitim hizmetleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sunulmaktadır. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitime ihtiyacı olan birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Engel grupları içerisinde özel eğitime yoğun ihtiyaç duyan özel eğitimi ihtiyacı olan grup zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireylerdir (Ataman, 2003; Eripek, 2005). ZY olan bireyler zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve

güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da fazlasında sınırlılıklara sahip bireylerdir (Eripek, 2005). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler normal akranlarına göre akademik becerileri öğrenmede daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. ZY olan bireylerde akademik becerilerin öğretiminde, okuma becerisi öğretiminin temel basamak olduğu söylenebilir (Başal ve Batu, 2002).

Okuma, bireylerin günlük yaşamda bağımsız yaşayabilmeleri için önemli bir beceridir. Alışveriş yapma, yemek siparişi verme, seyahat edebilme, ehliyet alma, hastaneye gitme, ilaç alma ve günlük yaşamda birçok eylemde okuma temel bir becerisi karşımıza çıkmaktadır. Yetişkinlerin %14' ü günlük yaşamda temel okuma becerisini yerine getirememektedir (National Center for Education Statistic, 2013).

Okuma becerileri, ZY olan bireylerde olmak üzere tüm bireylerin günlük yaşamı kolaylaştıran teknolojileri kullanmaları için oldukça önemlidir (Cankins ve Tolan, 2010). Okuma yetersizliği bireylerin yaşam kalitesini olumsuz etkiler. Okuma becerilerinde ki yetersizlik akademik becerilerin yanı sıra dil gelişimini, sözcük dağarcığını ve sosyal kabulünü olumsuz etkilemektedir (Özak, 2017).

Okuma-yazmayı öğrenmek tüm akademik becerilerin temelidir. ZY olan öğrencilerde okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerileri geç ve güç öğrenilmektedir (Güldenöglü, 2008). Okuma yazma tüm öğrencilerin kazanması istenilen akademik bir beceridir. Normal akranları gibi ZY olan bireylerde de en etkili bilgi edinme yollarından biri okumadır. ZY olan bireyler okuma yazmayı öğrenseler dahi okuduğunu anlamada güçlük yaşarlar (Sucuoğlu, 2009). Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencinin bu alandaki yetersizliği diğer becerileri öğrenme alanlarına da olumsuz etkilemektedir (Kayahan, 2011). Okuduğunu ya da dinlediğini anlamayan bir öğrencinin, diğer derslere ilgi duyması, ders kitaplarını okuyup anlaması dolayısıyla okul hayatında başarılı olması beklenemez (Kanmaz, 2012).

Okumanın bugüne kadar yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Genel olarak; okuma basılı ve yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1992; Güler yüz, 2002; Güneş, 2007; Güzel-Özmen, 1998; 2001; Koç ve Müftüoğlu, 1998; Özsoy, 1984; Tazebay, 1997; Yangın, 1999). Okuma sürecinin hedef noktası okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama; anlamayı gerçekleştiren oldukça



karmaşık, hızlı, alışıla gelmiş birçok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002). Okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun metindeki yazılı sembolleri tanıma ve anlamı tanıma, dil bilgisine, düşünsel becerilerine ve yaşantı ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005).

ZY olan bireylerin dikkat sürelerinin kısa olması, kalıcılık ve genelleme yetersizliği gibi problemleri okuduğunu anlama becerilerinin düşüklüğünün nedeni olarak gösterilmektedir (Eripek, 2005). Okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan sözcükleri anlamaları ve sözcükler arası anlamlı ilişkiler kurmasını sağlayacak şekilde yapılmalıdır (Cora-İnce, 2007). ZY olan bireyler sözcükleri doğru okusalar bile okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin çeşitli stratejilere ihtiyaç duymaktadırlar (Torgesen, 1999). Araştırmalar, bilişsel stratejileri öğrenerek okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğunu göstermektedir (Mastropieri ve Scruggs, 1997).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerinin öğretildiği birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Güzel (1999) doğrudan öğretim yöntemi; Akça (2002), Duman (2006), Işıkdogan (2009) hikâye haritası yöntemi; Güngör ve Ün Açıkgoz (2006) işbirlikçi öğrenme yöntemi; Atik-Çatak (2006) powerpoint sunu programı; Özak ve Avcioğlu (2007) bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim; Güler (2008) okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkiliklerinin karşılaştırılması; Güldenoğlu (2008) karşılıklı öğretim tekniği; Kayahan (2011) kelime öğretimi; Özak (2017) uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiğini incelemiştir. Dolayısıyla yetersizliği olan bireylerde işbirlikçi öğretim, hikâye haritası, doğrudan öğretim, eş zamanlı ipucuyla öğretim, karşılıklı öğretim, uyarlanmış bilişsel strateji gibi öğretim stratejilerinden yararlandığı görülmektedir.

Bilişsel öğretim stratejilerinden biri de hikâye haritasıdır. Hikâye haritası, hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için, temel elemanların şemalarla verildiği

bir şema-yapı tekniğidir (Sorrel, 1990). Hikâye haritası, hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Davis ve Mcpherson, 1989). Hikâye haritası stratejisinde ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritasını kullanmadan aklından hikâye elemanlarını düşünerek hikâyeyi anlamayı sağlayan düşünce sisteminin gelişmesini sağlamaktır (Duman, 2006).

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi öğretiminde hikâye haritası yönteminin kullanıldığı birçok araştırmaya rastlanılmaktadır. (İdol, 1987; Sorrell, 1990; Davis, 1994; Akyol, 1999; Gardill ve Jitendra, 1999; Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Duman, 2006; Işıkdoğan, 2009). Hikâye haritası yöntemi bir şematik düzenleyicidir. Şematik düzenleyiciler, metinlerdeki kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri somutlaştırmak amacıyla görselleştirerek öğretimde kullanılmasıdır. Araştırmalarda şematik düzenleyicilerin farklı stratejilerle öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir (Özak, 2017; Gersten ve diğerleri, 1998). Bu araştırmada şematik bir düzenleyici olan hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği incelenmiştir.

Video geri bildirim (VGB) bir video modelle öğretim tekniğidir. Video modelle öğretim (video modeling), öğrencinin öğrendiği beceriyi farklı ortam ve kişilere genelleyebilmesini, akılda tutmayı kolaylaştırmasını ve taklit edebilmesini sağlayan; öğretilmek istenen hedef davranışın kaydedildiği bir yöntemdir (Hitchcock, Dawrick ve Prater, 2003). Video modelle öğretim; a) videoyla model olma, b) videoyla geri bildirim, c) video ile ipucu ve d) bilgisayar destekli video öğretimi olarak dört biçimde gerçekleştirilebilmektedir.

VGB'de (video feedback [VF]), birey kendi performans videosunu izler, yanlışlarını ve doğrularını fark edebilir ve öğretmeni ile birlikte yanlışları ve doğruları hakkında konuşabilir (Halisküçük, 2007). VGB öğrencinin istenen davranışı sergilerken çekilen görüntüsünün kendisine izletilmesidir. Bu stratejide yanlış tepkilere ait görüntüler silinmez ve öğrenci izlediği video kayıttan doğru ve yanlış tepkilerini ayırt etme imkânı bulur. Bu strateji öz değerlendirme yapma fırsatı verir (Vuran ve Gül, 2012; Mechling, 2005; Dowrick, 1999).

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde VGB tekniği kullanılan bir bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alan yazında ise, birkaç araştırmaya ulaşılmıştır. Thiemann ve Goldstein (2001) sosyal hikâyeler, yazılı metin ipuçları ve VGB ile otizmli çocukların sosyal iletişim üzerine etkisini, Marione ve Mirenda (2006) sosyal dil becerilerinin öğretimini yaptığı çalışmada otistik bir öğrencinin oyun esnasında akranları ile iletişim kurmada ifade edici dil becerilerini kazandırmak için video model ve VGB yönteminin etkililiklerini, Buist (2014) davranış problemi olan öğrencilerin dijital video geri bildirim paketinin etkilerini incelemiştir. Bu çalışmaların sonucunda VGB' in etkili olduğu görülmüştür.

ZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde hikâye haritasının VGB ile sunumunun okuduğunu anlama becerisindeki etkisini görebilmek için bu çalışma planlanmıştır. VGB ile öğrenci, hikâye haritasını nasıl doldurduğunu görebilecek, nerelerde hata yaptığını tartışabilecektir. Bu durum öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almasını sağlayabilecektir. VGB, öğrencinin becerilerin geliştirilmesinde, yapılan işin bir adım daha iyi yapılmasında ve doğru yolda olup olmadığını anlamasında yardımcıdır. Başarıyı artırmada öğrenciye geri bildirim verilmesi önemlidir.

Araştırma, ZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilmesinde hikâye haritasının kullanımına ilişkin araştırmalar bulunmakla birlikte, VGB ile sunulan hikâye haritasının okuduğunu anlama becerisindeki etkisinin irdelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Hafif düzey ZY olan bireylerin okuduğunu anlama becerisini kazanmalarında, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu etkili midir?

2. Hafif düzey ZY olan bireylerin okudukları hikâyedeki hikâye elemanlarından, olayın nerede geçtiğini, olayın ne zaman meydana geldiğini, ana karakteri, problemi, çözümü, sonucu, tepkiyi ve temayı doğru olarak anlamalarında hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu etkili midir?
3. Hafif düzey ZY olan bireylerin hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla okuduğunu anlama becerisi kazanılırsa, öğretim bittikten 15, 18, 21 gün sonra bu kazanımın kalıcılığı sağlanabilir mi?
4. Hafif düzey ZY olan bireylerin hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu hakkında deneklerin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?
5. Hafif düzey ZY olan bireylerin hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu hakkında öğretmenlerin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

### 1.3. Önem

Bu araştırmada; ZY olan öğrencilerde hikâye haritası yönteminin VGB ile sunulması planlanmış buna yönelik bir öğretim strateji düzenlenmiştir. Bu öğretim strateji ZY olan çocuklara uygulanmıştır. Bu stratejinin ZY olan öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştireceği, özel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarına katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden araştırma önemli görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerisi bireylerin sadece okul yaşamında değil hayatı boyunca öğrenme süreçleri açısından önemli bir beceridir. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi onların yaşam kalitesini olumlu olarak etkilemektedir. Bağımsız yaşam sürdürebilmek için gerekli olan okuduğunu anlama becerisini ZY olan bireylere kazandırılması okul yaşantılarında akademik zorluk yaşamamalarına, akranlarıyla etkileşimde bulunarak bireylerin sosyalleşme sürecine katkı sağlar. Okuduğunu anlama becerisini kazanma bireylerin özgüvenin artmasına, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilmelerine yardımcı olmaktadır. İş imkân ve olanaklarının artmasına yardımcı olarak ekonomik anlamda bağımsız olmasına fırsat sağlaması oldukça önem taşımaktadır. Bireylerin günlük yaşam becerilerinin gelişmesinde fayda sağlamaktadır. Akademik becerilerin öğrenilmesi normal gelişim

gösteren bireylerde olduğu gibi ZY olan bireylerde de oldukça önemli ve gereklidir. Okuduğunu anlama becerisini kazanmak önkoşul becerisi olarak diğer akademik becerilerin öğrenilmesinde kolaylık sağlar. Önemli akademik becerilerden biri olan okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi bireyler için önem taşımaktadır. Bireyler okuyarak bilgi ve becerilerini geliştirebilirler. Bu doğrultuda ZY olan bireylerin akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerini kazanmaları onların bağımsız yaşamaları için gereklidir. Dolayısıyla bu araştırmada okuduğunu anlama becerisi kazandırmasının planlanmış olması, ZY olan bireylerin başkalarına en az bağımlı hale gelebilmelerini katkı sağlayacağı düşünülmüş, bu nedenle araştırma önemli görülmüştür.

Hikâye haritası yöntemini VGB sunumunu ZY olan bireylere uygulayarak görsel bir şablon sunarak öğrenmeyi kolaylaştırması, kendi performansını izleyip hata ve doğrularını fark edebilme fırsatı bulması, videoyu bilgisayardan izlemesi eğlenceli, etkili olması ve eğitim-öğretim sürecinde birçok becerinin öğretiminde kullanılabilmesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Akademik beceri öğretimlerinde ZY olan bireylerle çalışan öğretmenlerde sınıf içi uygulamalarında rehberlik yapacağı düşünüldüğünden araştırma önemli görülmüştür.

Türkiye’ de hikâye haritası kullanılarak ZY olan bireylerle yapılan araştırmalar yer almaktadır ancak hikâye haritası yönteminin VGB ile sunulan strateji öğretiminin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Hafif düzey ZY olan bireylere okuduğunu anlama becerilerini hikâye haritası yöntemini VGB ile kullanarak daha kolay, daha kısa sürede ve daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratacağı yönünde araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmekte, bu nedenle de önemli görülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Hafif düzey ZY olan iki erkek, bir kız toplam üç öğrenci ile sınırlıdır.
2. Sınıf düzeylerine ilişkin bir metni hecelemeden en az % 90 oranında doğru okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

3. Okudukları metin ile ilgili sorulara en fazla % 30 düzeyinde cevap veren öğrencilerle sınırlıdır.
4. Deney süresince her bir öğretim oturumu için 35 dakikalık süre ve on öğretim oturumu ile sınırlıdır.
5. Araştırma okuduğunu anlama becerisini öğretmek ve değerlendirmek için hazırlanan 15 hikâye ile sınırlıdır.

#### 1.5. Sayıtlılar

1. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sağlık durumu vs. durumlarının araştırma sürecini eşit etkilediği varsayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

Zihin yetersizliği: Zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı olma, bununla birlikte uyumsal becerilerden (iletişim, öz-bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal beceriler, kendini yönetme becerileri, sağlık ve güvenlik, akademik beceriler, boş zaman etkinlikleri ve iş) en az ikisinde sınırlılıklar gösterme ve bu sınırlılığın 18 yaştan önce gerçekleşmesi durumudur (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2002).

Hafif düzey zihin yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeyde yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2018).

Okuduğunu anlama: Bir metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, nedenini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2000).

Hikâye haritası: Hikâye elemanlarının grafik şeklinde gösterimidir.

Video geri bildirim: Öğrencinin hedef davranışı sergilerken çekilen görüntüsünün kendisine izletilmesidir (Vuran ve Gül, 2012).

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu kısımda araştırmada yer alan terimlerin açıklandığı kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, zihinsel yetersizliğin tanımı, ZY olan öğrencilerin özellikleri, okuma, okumanın meydana gelişi, okuma türleri, okuduğunu anlama, hikâye haritası, video modellerle öğretime yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Zihinsel yetersizlik

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ZY olan birey; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitime ihtiyaç duyan bireyi ifade eder.

ZY olan bireylerin kendi içerisinde önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) dört grup altında ele alınmaktadır.

- a) Hafif düzeyde ZY olan birey: Zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeyde yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,
- b) Orta düzeyde ZY olan birey: Zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam

ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

c) Ağır düzeyde ZY olan birey: Zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyi,

d) Çok ağır düzeyde ZY olan birey: Bireyin ZY yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi (30471 sayılı Resmi Gazete, 2018).

Türkiye’de ZY sınıflamaları eğitim ve sağlık hizmet alanlarında çeşitlilik göstermektedir.

**Tablo 2. 1.** ZY olan öğrencilerin sınıflandırılması

Eğitimsel sınıflama	Sağlık sınıflaması
	Sınırdaki zihinsel kapasite
Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Hafif
Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Orta
Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Ağır
Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Çok ağır

Başbakanlık Özürsüzlür İdaresi Başkanlığı tarafından Devlet İstatistik Enstitüsü’ne yaptırılan “Türkiye Özürsüzlür Araştırması” sonuçlarına göre engelli birey nüfusu toplam nüfus içindeki oranı % 12.29’dur. Ülkemizde 8.431.937 kişi engelli birey yaşamaktadır (Özürsüzlür İdare Başkanlığı, 2002).



ZY olan bireylerin bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri için özbakım becerileri, iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri, sosyal beceriler ve akademik beceriler yer almaktadır.

### 2.1.2. ZY olan öğrencilerin özellikleri

ZY olan öğrencilerin özellikleri, dikkat, gruplama ve aracı strateji kullanma, bellek, öğrenmeyi genelleme, güdümsel durumlar, bilişsel gelişim, dil gelişimi, akademik gelişim, sosyodavranışsal yaklaşım olmak üzere dokuz başlık altında incelenebilmektedir.

*Dikkat:* ZY olan bireylerin genelde dikkat zorlukları vardır. Normal bireylere oranla dikkat süreleri daha kısa ve dağınıktır (Tomporowski ve Simpson, 1990).

*Gruplama ve aracı strateji kullanma:* Smith, Ittenbach ve Patton' a göre (2002) ZY olan bireyler öğrenme sürecinin girdi basamağında, depolama ve hatırlama için uyaranları düzenleme yeteneklerindeki yetersizlikler nedeniyle akranlarına göre zorlanmaktadırlar. Bireyler uyaran ile tepki arasında bağlantı kurmada sorun yaşamaktadırlar (Akt. Eripek, 2012).

*Bellek:* Smith, Patton ve Kim' e göre (2006) ZY olan bireylerin pek çoğu hatırlamada güçlük çekmektedir. Öğrendikleri bilgileri kısa bellekten uzun belleğe aktarmada sorun yaşamaktadır. Bellek problemlerinin kaynağının dikkat eksikliği, tekrarlama ve genelleme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Akt. Eripek, 2012).

*Öğrenmeyi genelleme:* Akranlarına göre öğrendikleri bilgileri diğer ortamlara genellemede zorlanırlar.

*Güdümsel durumlar:* ZY olan bireyler başarının cesaretlendirilmesinde sorun yaşadıkları için kişisel başarısızlık beklentisine girmektedirler.

*Bilişsel gelişim:* Soyut kavramları somut kavramlara göre daha zor öğrenirler.

*Dil gelişimi:* Sözcük dağarcığı ve dil kurallarını edinmede gecikmeler görülür.

*Akademik gelişim:* Genellikle akademik alanlarda başarısızlık gösterirler. Okuma düzeyleri zekâ yetersizliklerinden beklenenin altındadır. Bu bireyler okuduğunu anlamada güçlük çekmektedirler (Carter, 1975; Dunn, 1973).

*Sosyodavranışsal yaklaşım:* ZY olan bireyler sosyal uyum, akran kabulü, benlik saygısı gibi sosyal problemler yaşamaktadır.

ZY olan bireylerin eğitimlerinde temel amaç bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. Bireylerin bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmelerinde öz bakım becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler ve işlevsel akademik becerilere ihtiyaçları vardır. İşlevsel akademik beceriler içerisinde yer alan okuma-yazma becerisi akademik başarının temelinde yer almasından dolayı oldukça önemlidir.

### 2.1.3. Okuma

Okuma yazma becerilerinin akademik başarı için temel becerilerden biri olduğu düşünüldüğünde, ZY olan bireylerin akademik açıdan başarısızlıklar yaşamalarının başlıca nedenlerinden biri olarak onların okuma ve okuduğunu anlama becerisindeki yaşadıkları sınırlılıklar gösterilmektedir. Okuma, sosyal uyum ve akademik becerilerde başarılı olmak için bir anahtardır. Okuma becerilerinde yetersiz olan öğrenciler, farklı ders konularına ilgi duymaları ve ders kitaplarında okuduklarını anlamada başarılı bir performans sergileyemeyeceklerinden tüm akademik yaşamlarını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir (Güzel, 1998). Okumadaki başarısızlık akademik gelişmeyi sınırlandırır. Okuma bilgi dağarcığımızı geliştiren en önemli araçlardan biridir (Duman, 2006). Okumanın amacı, bilgi elde etmek, metindeki fikirlere katılmak ya da tepki vermek ve ilgi alanlarını genişletmek için gerekli olan davranış, yetenek ve becerileri geliştirmektir.

Okuma alanındaki ilk tanım 1951 yılında UNESCO tarafından yapılmıştır. Okuma, “Bireyin günlük yaşamı hakkında basit ve kısa cümleleri kavraması ve anlaması” tanımlanmıştır (Özenç ve Doğan, 2014) Bugüne kadar okumanın benzer özellikler gösteren birçok tanımı yapılmıştır.

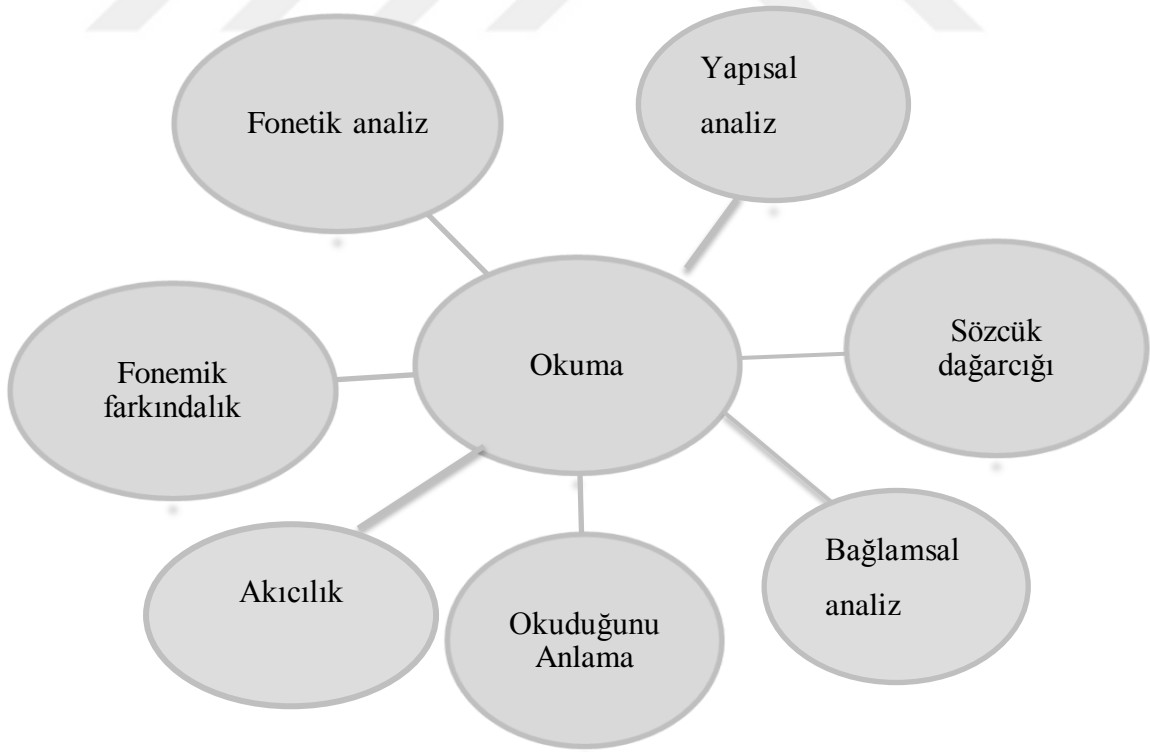
Güncel Türkçe sözcükte okumak: Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu (2009)'da yapılan tanıma göre “Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.”

Akyol (2006)'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.”

Okuma, duyu organları tarafından okunan harflerin beyin tarafından yorumlanıp değerlendirilerek anlamlandırılması sürecidir (Özbay, 2014).

Okumanın beş temel ögesi; fonemik farkındalık, fonetik analizi, akıcılık, sözcük dağarcığı gelişimi, okuduğunu anlamayı içerir (National Reading Panel- NRP, 2000).



Şekil 2. 1. Temel okuma öğeleri(Polloway and Meade, 2009)

*Fonemik farkındalık*; okumadaki önemli temel, bireylerin öğrenme ve dil sistemlerindeki sesler ve semboller arasındaki ilişkiyi kullanma yeterlikleridir. Fonetik farkındalıktaki temel hususlar; heceleme farkındalığı, bir sözcükteki ilk sesi ayırma, hecelemede ritim farkındalığı, heceleme ritmini birleştirme, heceleme ritmini ayırma, sesleri birleştirme ve tek sesleri ayırma becerilerini içerir (Bursuck ve Damer, 2007). Bu nedenle, bireyler sözcükler ile sesleri ayırt etmeyi, sözcüklerdeki belli sesleri belirlemeyi, sözcüklerdeki sesleri uyarlamayı, fonemleri belirlemeyi ve sözcüklerin başındaki, ortasındaki ve sonundaki sesleri ayırıştırmayı öğrenmelidirler.

*Fonetik analiz*, öğrenilmiş bir sistemin uygulanmasıyla bilinmeyen sözcükleri bulma stratejisi sunar (Bursuck ve Damer, 2007). Amacı, bilinmeyen sözcükleri çözümlene becerilerine gereksinimi olan okuyuculara akıcılık kazandırmaktır. Fonetik analiz programları ile bireylere sözcükteki sesleri birleştirmek ve sözcükteki sesleri parçalamak için seslerle ve harflerle ilgili öğretim yapılır. Fonetik analiz bireylerin sesler ve harfler arasındaki ilişkileri anlamalarına, sözcükleri ve cümleleri okurken fonikleri uygulama becerilerini geliştirmelerine, alfabetik bilgi edinmelerine, fonemik farkındalık sağlamalarına, sözcük bilgilerini geliştirmelerine ve sistematik fonetik öğretim ile metin okumalarına yardımcı olur.

*Akıcılık*, okuma metnini doğru bir şekilde, hızlı ve anlamlı okuma yeteneğidir. Bireyler metinleri daha akıcı şekilde okuyabildikleri ve sonrasında metni takip edebilmede daha iyi oldukları için akıcılık sözcük tanıma ve okuduğunu anlama arasında bağ kurar. Akıcılık gelişimi, anlamayı tamamlayıcıdır; sürekli ve doğru şekilde metni okuma okuduğunu anlamayı geliştirebilir.

*Sözcük dağarcığı*, görsel olarak tanınan sözcüklerin öğretilmesidir. Büyük çoğunluğu dolaylı olarak günlük yaşamdaki yaşantılara bağlı olarak gelişmektedir. Bireyler öğrendikleri sözcükleri anında tanımalıdırlar ve paragrafı ara vermeden geçmelidirler. Sözcük dağarcığının hem doğrudan hem de doğrudan öğretimi, bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemlidir.

*Okuduğunu anlamayı*, geliştiren etkili teknikler model olmayı ve açıklama stratejilerini (ör. tahmin etme, soru sorma, açıklama) içerir. Öğretmenler stratejileri uygun bir şekilde açıkladığında bireyler bu becerileri bağımsız olarak göstermeli ve

sürekli yerine getirmelidir. Yazılı malzemeleri anlama, okuduğunu anlamanın sözcük dağarcığı ve metni anlama yönünü kapsamaktadır. İlk yönü işlevsel sözcük dağarcığı geliştirmesiyle ilgilidir. İkinci yönü ise metinden anlam çıkarma, düşünerek bulma ve hatırlama becerileriyle ilgilidir (Sahanahan, 2003).

Bu becerilerin herhangi birisinin kazanılmamasından dolayı bireyin metni okurken karşılaştığı kelime ve deyimlerin anlamını kavrayamamak ya da cümle yapısını uygun şekilde çözümleyememek okuma güçlüğü olarak adlandırılabilir (Özsoy, 1984).

#### 2.1.4. Okumanın meydana gelişi

Okumanın meydana gelebilmesi için ilk gerekli olan görmedir. Görsel simgeler göz ile algılanıp beyne iletmektedir. Göz metni okurken kelimeleri sıçrayarak ilerlemekte ve kelimeler arasında beklemektedir. Bu esnada bilgi beyne iletilmektedir. Görme ile başlayan bu okuma süreci okumanın fiziksel boyutudur (Çuhadar, 2012). Göz satır üzerinde ne kadar hızlı sıçramalar yapar ve geniş bir alanı görürse okuma o kadar iyi ve hızlı olur (Arıcı, 2008). Duraksama ve sıçramaların sayısı ile okuma hızı belirlenir.



#### Şekil 2. 2. Okumanın meydana gelişi

Okurken göz harf ve sözcükleri teker teker değil sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, okuyucunun yaşına ve olgunluğuna göre gözün sıçrayış ve duraksamaları değişir. Göz yazıyı belli bir genişlikte görür. İyi okuyucu 13-14 harf aralığında görürken, kötü okuyucu 5-6 harf aralığında görür (Hildreth, 1960; akt. Tazebay, 1995).

Sever (1997), okumanın genel nitelikleri şu şekilde özetlenmiştir.

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Anlayarak okumada en önemli hususlardan biri de hangi yazının ne türde okunacağını bilmektir.

### 2.1.5. Okuma türleri

Sesli ve sessiz olmak üzere iki çeşit okuma vardır.

#### 2.1.5.1. Sesli okuma

Gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin konuşma organlarıyla seslendirilmesine sesli okuma oluşur (Özbay, 2009).

Sesli okuma özellikle ilkokulda çok önemlidir. Öğrenciler okumayı sesli okuma sayesinde öğrenir. Öğretmenler öğrencilerin sesli okuma performansına dönüt verebilirler.

Demirel (2000)'e göre iyi bir sesli okuma çalışmasının nitelikleri şöyle sıralanmaktadır ( a) yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak, (b) harfleri doğru okumak, (c) sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak, (d) cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamak, (e) okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak, (f) sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamak, (g) dinleyicilerin karşısında olma sıkıntısı göstermemek, (h) zaman zaman dinleyicilere bakmak.

#### 2.1.5.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma, ses organlarını hareket ettirmeden sadece gözle yapılan okumadır (Demirel, 2000).

Sesli okuma tam olarak kazanılmadan sessiz okumada başarılı olmak pek mümkün değildir. Sesli okuma sessiz okuma için bir önkoşul beceri niteliğindedir. Sessiz okuma sesli okumaya göre hızlıdır. Sessiz okuma etkinliklerinin amacı; öğrencilere tek başına okuma alışkanlığı, okuma zevki ve okuma becerisini kazandırmaktır (Çelik, 2006).

#### 2.1.6. Okuduğunu anlama

Okulda sunulacak olan tüm sistematik bilgilerin anahtarı okuma-anlamadır. Okuma öğretiminde en önemli yaklaşım anlamayı geliştirmektir. Okuma, anlama olmadan hiçbir önemi yoktur. Anlama, okumanın amacıdır.

Güncel Türkçe sözcükte anlamak: “1. Bir şeyin ne olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bilgiler edinmektir” (<http://www.tdk.gov.tr>). Anlama, bize verilmek istenen bilgiyi algılamaktır (Luma, 2002).

Okuduğunu anlama günlük yaşamda yazılı ve sözlü bilgileri anlamada önemli olduğu için sadece okul hayatında değil günlük yaşamda da önemlidir (Çakıroğlu, 2014). Okumanın amacı, okuyucular okuduklarını kavrayamaz ya da anlayamazsa gerçekleşmez (Denton ve Hasbrouck, 2000).

Okuduğunu anlama: Okuyucunun, çözümlendiği sembollerden oluşan kelimelere anlam yüklemesiyle gerçekleşir (Güzel, 1998).

Okuduğunu anlama: Okuma sürecinde elde edilen bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan çıkarımların okuyucunun ön bilgileriyle birleşmesi sonucunda meydana gelen zihinsel yapılandırma sürecidir (Güneş, 2013).

Anlamanın iki temel bileşeni vardır. Bunlar sözcük bilgisi ve metin anlamadır. Sözcük bilgisi, öğrencilerin sözcüklerin ne anlama geldiğini anlamasıdır. Metin anlama, öğrencilerin paragraftan anlam çıkarmasıdır. Okuduğunu anlama üç şekilde kavramsallaştırılabilir;

*Edebi anlama*, yazılı metindeki bilgiler anlamına gelmektedir. Edebi anlama, öyküdeki ayrıntıları, olayların akışını ve ana karakteri anlamadan oluşur.

*Çıkarıma dayalı anlama*, öğrencinin metindeki bilgileri anlaması ve ilerisinde metinden çıkarım yapabilmesidir. Metnin ana fikrini bulma çıkarıma dayalı anlama için iyi bir örnektir.

*Eleştirel anlama*, öğrencinin okuduğu metni analiz etmesi ve değerlendirmesidir. Okuyucunun yeni bilgileri kullanmasını gerektirir.

Okuduğunu anlamanın karmaşıklığını anlayabilmek için öğrenciler farklı metin türlerini anlaması gerekir. Metin yapısının iki türü vardır:

*Öyküleyici metin*, öykü anlatımıyla ilgilidir. Karakterler, ortamlar, temalar, ana problemler, öykü akışını oluşturan bir dizi olay ve bu durumların çözümü gibi öykü içeriğinde belirgin olan öykü öğelerini ya da öykü kurallarını içerir. Kısa öyküler, menkıbeler, bilim kurgu gibi.

*Açıklayıcı metin*, gerçekçi bilgilerle ilgilidir. Ders kitapları, gazeteler, dergiler, kataloglar ve kurgu olmayan diğer metinler örnek verilebilir. Açıklayıcı metinlerde öyküleyici metinlerde bulunan öykü yapıları bulunmaz. Bireylerin kendilerini geliştirmelerini gerektiren diğer yapı türleri (neden-sonuç ya da karşılaştırma/zıtlık özellikleri) bulunur. Açıklayıcı metinler başlık ve grafikleri içerir (Polloway, Serna, Patton, Bailey, 2014).

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası aşamalarını içerir. Üç aşamanın özellikleri;

Okuma öncesi

a) Yeterli sözcük bilgisine sahip olunmalıdır.



- b) Güdülenme sağlanmalıdır.
- c) Metin yapısı türlerinin farkına varılmalıdır.

#### Okuma anı

- a) Okuduğunu anlamayı gözleyerek okuduğunun farkında olunmalıdır.
- b) Sözcükler, sözcük öbekleri ve cümleler doğru ve akıcı okunmalıdır.
- c) Cümleler arasında bağlantı kurulmalıdır.
- d) Okunan metinle ilgili sorular oluşturulmalı ve bu sorular cevaplanmalıdır.
- e) Metni anlamak için geçmiş bilgiler ağrıştırılmalıdır.
- f) Okunan ve okunmayan metin konusunda seçici olunmalıdır.
- g) nemli ve önemsiz noktalar belirlenmelidir.
- h) Metni anlamak için görselleştirme gerçekleştirilmelidir.
- i) Aktarılan konuyla ilgili çıkarımlar yapılmalıdır.

#### Okuma sonrası

- a) Metin ile ilgili görüş bildirilmelidir.
- b) Metin özetlenmelidir.
- c) Ana fikir belirlenmelidir.
- d) Okunan bilgilerle yeni durumlar arasında bağlantı kurulmalıdır (Polloway ve diğerleri, 2014).

Ulusal Okuma Paneli (UOP) (The National Reading Panel [NRP], 2000) okuduğunu anlama ile ilgili 203 rapor inceledikten sonra bilimsel olarak desteklenen sekiz tane etkili ğretim tekniği belirlemiştir. Bu teknikler şoyledir:

- *Anlamayı izleme*, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini ortaya çıkarıp, bu özellikleri düzenlemesine, uygulamasına ve denetlemesine yardım eden stratejilerdir.
- *İş- birlikli öğrenme*, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak akademik anlamda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları grup başarisının değişik yollarla ödüllendirildiği bir ğretim yaklaşımıdır.

- *Öykü yapısı*, bu strateji diğer birçok strateji ile ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenme süreci kendi kendini sorgulama, hikâye haritası, öyküleyici dramatizasyonlar, analiz etme gibi stratejilerle desteklenmelidir.
- *Soru cevaplama*, metin hakkındaki sorular cevaplanarak metinlerden çıkarım yapılabilir ve eleştirel düşünmeye teşvik edebilir.
- *Soru oluşturma*, öğrencilerin kendilerine olan yararlarının artırılması ve daha iyi okuma becerilerine sahip olmalarının sağlanabilmesi için onlara nasıl soru sorabileceklerinin öğretilmesidir.
- *Özetleme*, bir metni daha az sözle anlatmaktır.
- *Çoklu strateji kullanımı*, bu strateji birbirini izleyen gözlem, inceleme ve çözüme temel becerilerini kapsamaktadır.
- *Grafik ve şema düzenleyicileri*, öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasına yardımcı olmak amacıyla kullanılan görsel formattır.

Grafik ve şema düzenleyicileri öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve okuyacakları metinlerle ilgili notlar almaya yardımcı olacak sistemler sunar ve daha sonraki çalışmalar için temel oluşturur. Okunacak metne giriş ya da metnin genel görünümü ile ilgili ileri düzey düzenleyiciler olarak okuyucuya yardımda bulunurlar. Bu süreçte okuduğunu anlamada kullanılan grafik ve şema düzenleyicilerin önemi ortaya çıkmıştır. Bunlardan biride bu araştırmada kullanılan hikâye haritası yöntemidir.

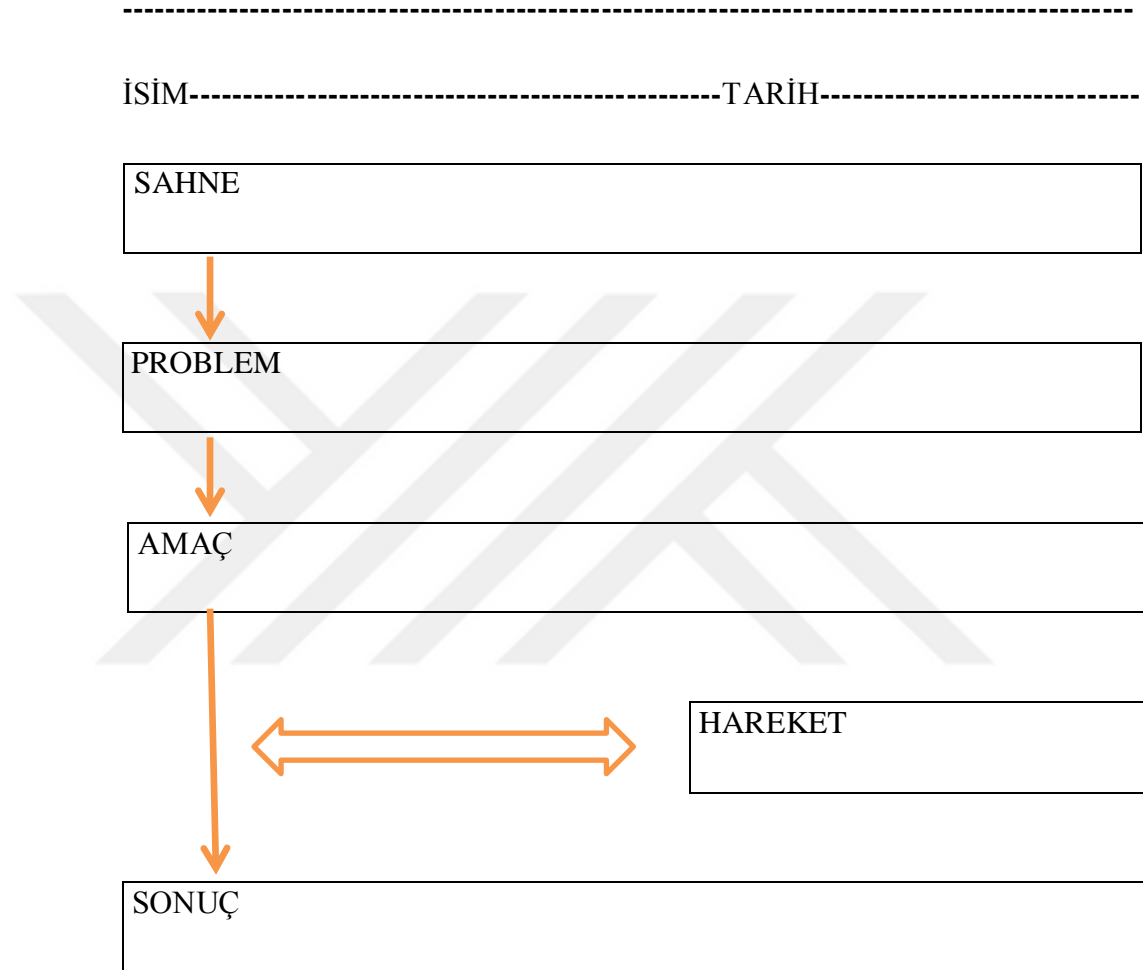
#### 2.1.7. Hikâye haritası

Araştırmada okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası tekniği kullanılmıştır.

Hikâye haritası, “hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için, temel elemanların şemalarla verildiği bir şema-yapı tekniğidir” (Sorrel, 1990). Başka bir tanıma göre ise hikâye haritası, “hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar

arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur’’ (Davis ve McPherson, 1989). Öğrencilere hikâye edici metinlerle ilgili soruları görsel olarak sunmaya yardımcı olur.

### HİKÂYE HARİTASI



**Şekil 2. 3.** Hikâye haritası. (Pearson, 1982, akt.; Idol ve Croll, 1987)

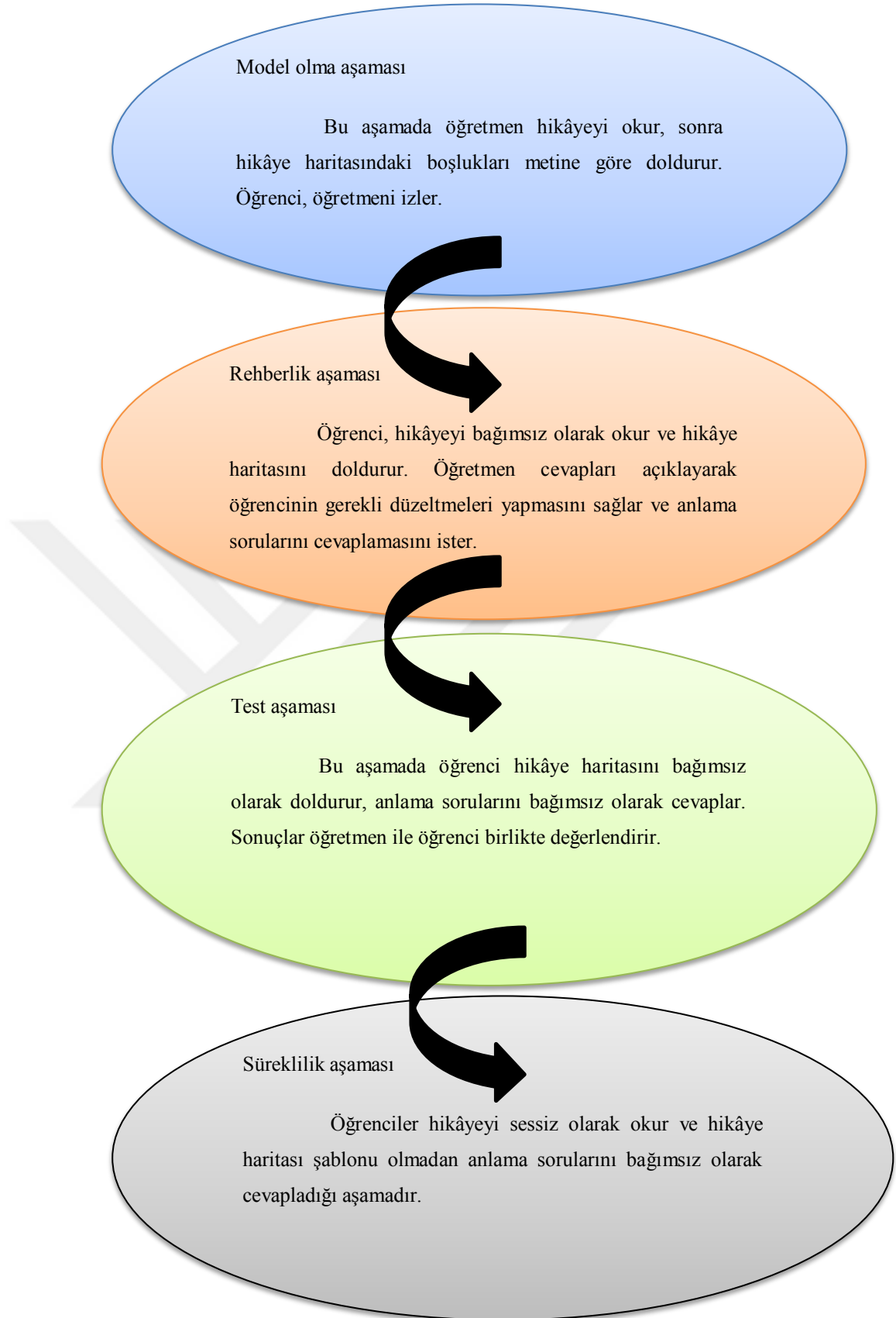
Şekil 2.3.'de görüldüğü üzere, hikâye haritası hikâye elemanlarının görsel olarak sunulduğu bir materyaldir. Öğrencilerin metinlerle ilgili sorulara öğrencinin dikkatini daha çok çekmekte ve sorularla metni anlamalarını görsel olarak destekleyerek daha kolaylaştırmaktadır.

Hikâye haritası yöntemiyle öğrenciye, bir hikâyenin birbiriyle ilişkili bölümleri sunulurken bu öğretimle öğrencinin dikkati hikâyedeki ortak elemanlara çekilen bir çerçeve sağlanır (Idol, 1987). Hikâye haritaları hikâye metinleriyle ilgili okuma öncesi ve sonrası kendine soru sorma, sözcükleri anlamının yanı sıra metinde verilmek istenen

mesajları anlama sürecinde kullanılabilir. Hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin metni anlamasını sağlayan görsel olarak sunulan hikâye haritasını kullanmadan, hikâye elemanlarını zihninde canlandırarak metni anlamasını sağlayan düşünce yapısını geliştirmektir.

Hikâye haritası yöntemi okuduğunu anlama becerisi kazandırmanın yanında metinleri daha etkili şekilde öğretebilecektir. Bu yöntem metindeki önemli bilgileri ayırt etme, aktif katılım sağlama, bilgilerde kalıcılık sağlamada, ön bilgileri kullanmada, ileriye dönük düşüncelerini geliştirmede ve metinler arası okumada öğrencilere katkı sağlayacaktır (Akyol, 1999). Hikaye haritası yöntemi hem bireysel hem de grup olarak gerçekleştirilebilir. Görsel bir materyal olan hikâye haritası metnin içeriğine ve düzeyine göre esneklik göstereceği gibi metin içerisinde görsel olarak sunulacak öğelere göre hikâye haritası örneğinde uyarlamalar yapılabilmektedir. Öğretim esnasında kullanılan bu görsel materyalin bireyin, hikayeyi organize olarak çözümlenmeyi öğrenmesi beklenmektedir (Güldenoğlu, 2008).

Hikâye haritası yöntemini dört aşamada uygulayan Idol, (1987), kullanılan çok evreli tasarımın bireylerin davranışlarının gelişmesine ve bağımsız bir öğrenme seviyesine doğru kademeli olarak şekillendirilmesini sağladığını belirtir. Idol, (1987) aşamaları şöyle açıklar:



**Şekil 2. 4** Hikâye haritası yöntemi aşamaları

Hikâye haritası yönteminde ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonra görsel materyali kullanmadan zihninde hikâye yapısını oluşturmak ve metni anlamaktır.

Son yıllarda alanyazın da video modelle öğretimin hem özel geresinimli öğrencilere hem de normal gelişen öğrencilere sosyal, akademik ve işlevsel becerilerin öğretiminde başarılı bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

#### 2.1.8. Video modelle öğretim

Video modelle öğretim, “var olan davranışı değiştirmek ya da yeni bir davranış öğretmek için canlı model yerine videoteyp kullanılan ve öğretilmesi amaçlanan becerinin tüm basamaklarının öğretim öncesinde videoteypten izletilmesi ile sunulan bilimsel dayanlı uygulamalardan biridir” (Bellini, Akullian ve Hopf, 2007; Charlop –Christy, Le ve Freeman, 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2006; Sansosti ve Powell- Smith, 2008). Bu yöntemin temelinde hedeflenen becerinin öğretimi yapılmadan ya da davranışın sonucunu yaşantıları yoluyla öğrenmeden diğer bireylerin davranışları sergilemelerini gözleyerek öğrendikleri görüşüne dayanan öğrenme kuramı bulunmaktadır (Halisküçük, 2007).

Videoyla model olma uygulamaları video kayıttaki kimsenin (yetişkin veya ekran) ya da gözleyen kendisinin model olarak kullanarak gerçekleştirilir (Nikopoulos ve Keenan, 2006). Video modelle öğretim, model olma ve taklit süreçlerini içerir. Birçok beceri öğretiminde etkili olan, hem normal hem de özel gereksinimli öğrenciler için kullanılabilen bir öğretim yöntemidir.

Video modelle öğretim dört şekilde gerçekleştirilir:

- Videoyla model olma
- Videoyla geri bildirim
- Video ile ipucu
- Bilgisayar destekli video öğretimi (Mechling, 2004)

Günümüzde teknolojideki ilerlemelerle birlikte canlı modele ek olarak model olmanın sembolik formlarının kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır.

### 2.1.8.1. Video ile geri bildirim

Bu araştırmada okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için VGB tekniği kullanılmıştır.

VGB' de, özel gereksinimli öğrencinin hedef davranışı sergilerken çekilen video görüntüleri, hatalı tepkiler silinmeden kendi performansı öğrenciye izletilir. Öğrenci kendi performansını izleme, yanlış ve doğru tepkileri ayırt etme fırsatı bulur. Öğrenciye doğru tepkide bulunması için videodan ipucu sunulur ya da öğrenciyle neler yapılabileceği hakkında konuşulur (Maione ve Mirenda, 2006).

#### VGB tekniğinin olumlu zellikleri

1. VGB, zamandan ve maliyet açısından tasarruf sağlar.
2. Geri bildirim tekrar gözlenebilmesine olanak sağlamaktadır.
3. Pek çok ğrenci video seyretmeyi eğlenceli bulduğu için pekiştirici ve eğlenceli bir yöntemdir.
4. Video izlemek çocuğu motive etmektedir.
5. Pek çok ğretim yöntemiyle birleştirilerek kullanılabilir.
6. VGB uygulamalarında öğrencinin kendi hatalarını fark etmesi ayırt edici bir öğrenim sunar.

#### VGB tekniğinin sınırlılıkları

1. Öğrencilerin en az 1 dk. süresince dikkatini televizyona yöneltme önkoşul becerisine sahip olabilmeleri gerekir.

## 2.2. İlgili Literatür / Araştırmalar

Araştırmanın ilgili literatüründe ZY bulunan öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik hikâye haritası yönteminin etkisinin incelendiği ve ZY olan öğrencilere yönelik VGB tekniğinin yer aldığı araştırmalar yer almaktadır. İlgili literatürde sırasıyla, yurt dışındaki hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalara, yurt içindeki hikâye

haritası yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalara, yurt dışındaki VGB tekniğinin kullanıldığı çalışmalara ve çalışmaların genel bir özetine yer verilmiştir.

### 2.2.1. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan yurt dışı araştırmaları

Idol (1987) hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya ZY olan 3. ve 4. sınıflardan beş öğrenci katılmıştır. Deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu karşılaştırılmış hikâye haritası yönteminin deney grubunu pozitif olarak etkilediği görülmüştür.

Griffey ve diğerleri (1988) 2., 3., 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören öğrenme güçlüğü olan öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Hikâye haritası yöntemiyle hikâye elemanlarını bulmaları öğretilmiştir. Öğrencilerden zamanla hikâye haritası şablonunu kullanmadan hikâye elemanlarını bulmaları istenmiştir. Hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu görülmüştür.

Davis ve Mc Pherson (1989) öğrenme güçlüğü olan beş öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilere verilen hikâyeleri önce okumaları istenmiş sonrada hikâye haritasını doldurmaları istenmiştir. Hikâye haritası kullanılmadığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Dimino, Gersten, Carnie, Blake (1990) hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 6'sı ZY olan öğrenci olmakla 32 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Uygulamanın sonunda deney ve kontrol grupları kıyaslanarak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre okuduklarını anlamada iyileşme olduğu görülmüştür. Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Baumann ve Bergeron (1993) hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 1. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Deneysel bir çalışmadır. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. İlki, hikâyeden yararlanarak hikâyedeki temel bilgileri bulmayı amaçlamış, ikinci grup bu amaçla birlikte hikâye haritası öğeleri ile tekrar hikâye yazmayı amaçlamıştır. Üçüncü grupta iki grubu karşılaştıran kontrol



grubudur. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak öğrencilerin performanslarında olumlu etki ettiği görülmüştür.

Gardill ve Jitendra (1999) hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan 6. ve 8. sınıflardan altı öğrenci katılmıştır. Öğrencilere hikâye haritası yöntemiyle öğretim sunulmuştur. Araştırmanın sonunda altı öğrencinin performansında artış olduğu gözlenmiştir. Tek denekli çalışmalardan çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Boulineau ve diğerleri (2004) araştırmaya 3. ve 4. sınıfa giden ZY olan altı öğrenci katılmıştır. Hikâye elemanlarını öğretmek amacıyla hikâye haritasını doldurmuşlardır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin hikâye elemanlarını fark etme ve anlamada artış olduğu görülmüştür.

Stagliano ve Boon (2009) bu araştırmada hikâye haritasının kullanımında etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 4. sınıfa giden ZY olan üç öğrenci katılmıştır. Çalışma öğrencilerin sürekli eğitim aldıkları sınıfta yapılmıştır. Öğrencilere hikâye elemanlarını ve hikâyeyi okuyarak hikâye haritasını doldurmaları öğretilmiştir. Hikâye haritası tamamlanınca öğrenciler okuduğunu anlama sorusuna cevap vermiştir. Araştırmanın sonunda hikâye haritası kullanma üç öğrenci içinde okuduğunu anlama sorularının yüzdelik oranı iyileşmiştir.

Wade, Boon ve Spencer (2010) araştırmada bilgisayar yazılımı ile okuduğunu anlamada hikâye haritasının etkililiğini araştırmıştır. İki 3. sınıfa, biri 4. sınıfa giden üç katılımcı katılmıştır. Tek denekli çalışmalardan ABC modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları üç katılımcı içinde bilgisayar tabanlı hikâye haritası artış göstermiştir.

Stetter ve Hughes (2011) bu araştırma, bilgisayar destekli hikâye haritası ZY olan dokuz lise öğrencisinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Tek denekli araştırmalardan çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğrenci ilerlemelerini günlük sınavlar, hikâye haritaları ve standart test ile ölçmüştür. Bulgularda bilgisayardaki günlük okumalar, okuduğunu anlamada etkili olduğunu göstermiştir.

Stringfield, Luscre ve Gast (2011) araştırmaya ilköğretim okuluna devam eden üç otizmli öğrenci katılmıştır. Dil sanatı eğitiminde hikâye haritası kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğrencilere grafik düzenleyicilerden hikâye haritası kullanma öğretilmiştir. Öğrenciler hikâye haritasını doğru şekilde tamamlamıştır. Hikâye haritasının etkili olduğu görülmüştür.

Grünke, Wilbert ve Stegemann (2013) araştırmada hikâye haritasının çocukların üzerinde metin anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. 10 ile 14 yaşlarında altı öğrenci araştırmaya katılmıştır. Metnin temel öğelerini vurgulamak için hikâye haritası yöntemi kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalardan AB modeli uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamada fayda sağladığı görülmüştür.

Chavez, Martinez ve Pienta (2015) bu araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan öğrencilerin okuduğunu anlamada hikâye haritasının etkisini incelemiştir. Altı öğrenci katılmıştır. Öğrencinin okuma notları çalışma öncesi ve sonrası değerlendirilmiştir. Hikâye haritasındaki gelişmeyi değerlendirmek için önceki performansla karşılaştırılmıştır. Bulgularda bu çalışmanın etkili olduğu belirtilmiştir.

Alturki (2017) ZY olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için küçük gruba uygulanan hikâye haritasının etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 6. sınıfa giden dört öğrenci katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Üç veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları hikâye haritası yöntemini kullanan ZY olan öğrencilerin metni daha kolay anlayabilmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Browder, Root, Wood, Allison (2017) bu çalışmada elektronik hikâye haritasının etkisini incelemiştir. Araştırmaya 8, 9 ve 10 yaşlarında ikisi erkek biri kız olmak üzere otizm spektrum bozukluğu olan üç öğrenci katılmıştır. İlk katılımcılara sabit bekleme süresi kullanılarak öykü ögesi tanımlarını tanımlaması öğretilmiştir. Katılımcılar daha sonra ise yaşlarına uygun metinlerin problem çözme yapısını dinlemişler elektronik hikâye haritasını tamamlamışlar ve sözlü olarak hikâye ögesi ile ilgili soruları yanıtlamışlardır. Eğer harita tamamlanmaz ve sorular cevaplanmazsa, öğrencileri verilen destekleri kullanmaya yönlendiren ve metnin bölümlerinin

tekrarlarını sağlayan en az komut istemi sistem kullanılmış ve metnin b6l6mlerinin tekrarı sağlanmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, y6ntemin hik6ye elemanlarının 6đretilmesinde, İPad’ de hik6ye haritasını etiketleme ve hik6ye elemanı sorularının anlaşılmasında etkili olduğunu g6stermiştir.

### 2.2.2. Hik6ye haritası y6ntemi kullanılarak yapılan yurt içi araştırmaları

Akça (2002) hik6ye haritası y6nteminin okuduğunu anlama becerisi 6zerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya normal gelişim g6steren ilköğretim d6rd6nc6 sınıftaki 22’si deney 22’si kontrol 44 6đrenci katılmıştır. Deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bulgularında okuduğunu anlama ve hik6ye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri d6zeylerinde hik6ye haritası y6nteminin geleneksel y6nteme g6re etkili olduğu g6r6lm6řt6r.

Bozkurt (2005) hik6ye haritası y6nteminin okuduğunu anlama d6zeyine etkisi araştırılmıştır. Deneysel bir çalışmadır. Araştırmaya normal gelişim g6steren ilköğretim sekizinci sınıftaki 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak 6zere toplam 34 6đrenci katılmıştır. Hik6ye haritası y6ntemi kullanılarak gerçekleştirilen sınıf uygulamaları ile geleneksel y6ntem kullanılarak gerçekleştirilen sınıf uygulamaları karşılaştırılmıştır. Hik6ye haritası y6nteminin geleneksel y6nteme g6re daha etkili olduğu saptanmıştır.

Duman (2006) hik6ye haritası y6ntemiyle ZY olan 6đrencilerin okuduğunu anlama becerisi 6zerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya ilköğretim d6zeyinde 6zel eğitim sınıfına devam eden 6 6đrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hik6ye haritası y6ntemi ile tek olaylı hik6yeleri anlatma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularında, hik6ye haritası y6nteminin okuduğunu anlama becerileri 6zerinde etkili olduğu g6r6lm6řt6r. Bu araştırma T6rkiye’de ZY olan bireylere okuduğunu anlama becerisi kazandırmada hik6ye haritası y6nteminin kullanıldığı ilk çalışmadır.

Işıkdoğan (2009) kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören ZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası yöntemiyle sunulan eğitimin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya 7 deney ve 7 kontrol grubu katılmıştır. “Ön test- son test kontrol gruplu” deneysel model kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin arttığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise okuduğunu anlamada bir değişme olmamıştır.

Akdemir Doğanay (2014) hikâye haritasının görme yetersizliği olan çocuklarda okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmaya görme yetersizliği olan ilköğretim okuluna giden üç görme yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yöntem doğrudan öğretim yöntemiyle sunulmuştur. Araştırmanın sonunda hikâye haritası yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak hikâye haritası yöntemiyle yapılan araştırmalar incelendiğinde, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

### 2.2.3 VGB tekniğinin kullanıldığı yurt dışı araştırmaları

Thiemann ve Goldstein (2001) bu çalışmada, yazılı metin ve görsel ipuçlarıyla otizm ve sosyal yetersizliği olan 5 öğrencinin sosyal iletişimi üzerine VGB ile etkileşimi araştırılmıştır. Denekler 6 ile 12 yaş aralığındadır. Haftada iki kere uygulama yapılmıştır. Görsel uyaranlarla 10 dakikalık sistematik bilgi (sosyal hikâye eğitimi, yazılı metin provası, rol yapma vb.) verilmiş, 10 dakikalık sosyal etkileşim sağlanmış ve 10 dakikalık VGB kullanılarak kendini değerlendirmelerine fırsat verilmiştir. Araştırmanın bulguları hedeflenen sosyal iletişim becerilerinde artış olduğunu göstermiştir.

Maino ve Miranda (2006) otizmlili bir öğrencinin oyun esnasında akranları ile iletişim kurmada ifade edici dili kullanma becerisini kazandırmak amacıyla video model ve video geri bildirim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya biri otizm tanısı olan, biri akran olan iki denek kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalardan çoklu

yoklama modeli kullanılmıştır. Play Doh, Chevron araba ve Caillou' nun ağaç evi gibi üç tane oyun aktivesi ve öncelikli sosyal dil becerileri belirlenmiştir. Her bir oyun aktivitesi için 3'er tane olmak üzere 9 tane videokaset skeci geliştirilmiştir. Her bir skeçte, hedef oyuncaklarla oynarken birbiri ile konuşan iki yetişkin birey vardır. Video geri bildirimde araştırmacı otizmi olan katılımcının eşinin ve kendisinin önceki aktivitede oyun oynarken çekilen videosunu göstermiştir, kaseti zaman zaman durdurup "iyi konuşma" yapıp yapmadıklarını değerlendirmesine yardım etmiştir. Araştırmacı "iyi konuşmayı" simgeleyen yeşil mutlu yüz ve "iyi olmayan konuşmayı" simgeleyen kırmızı üzgün yüz çizmiştir. Katılımcıya, video da "iyi ve iyi olmayan konuşma"yı fark etmesi için araştırmacı ipucu vermiştir. Uygun yüzün altına işaret koymasına yardım etmiştir. Video modelle öğretim, üç aktivitenin ikisinde sosyal dilde bir artış sağlamada tek başına yeterlidir; bu iki aktivitenin birine video geribildirim eklenmesi ise bu etkiyi arttırmıştır. Üçüncü aktivitede ise video modelle öğretime ek olarak VGB ve ipucuna ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın bulgularında videoyla model olma ve video geri bildirimle sosyal dil becerilerinde etkili olduğu görülmüştür.

Buist (2014) araştırmada öğrencilerin davranışlarını daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olmak için sınıfta VGB kullanmanın etkilerini incelemiştir. Çalışma 3. sınıftan 5. sınıfa kadar değişen 3 erkek denekle gerçekleştirilmiştir. Deneklerin özel öğrenme güçlüğü ya da duygusal bozuklukları vardır. 1. ve 2. denek için 10 dakika yönergeleri takip etme, 3. denek için bağımsız çalışma hedef alınmıştır. Bu çalışmada üç deneğin dijital sınıf etkinlikleri kaydı yer almıştır. Günlük olarak her denek öğretmen ile kaydı izlemiş ve davranışlarını değerlendirmiştir. Deneklerden öğretmen ile tartışmadan önce davranışlarını kendilerinin değerlendirmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital kayıt geri bildirim programının kullanımı, yönergeyi takip etmede artış olduğunu ve davranış problemi olan öğrencilerde normal eğitim sınıflarında bağımsız davranışlar sergileyebileceğini göstermiştir.

Araştırmanın literatür kısmında, hikâye haritası yöntemi ile yapılan yurt dışı ve yurt içi araştırmalara, VGB ile yapılan yurt dışı araştırmalara örnekler verilmiştir. Alan yazında görüldüğü üzere VGB ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma yapılan çalışmalar ışığında, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun etkililiği değerlendirilmiştir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümde; araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, denekler ve seçimi, ortam, araç ve gereçler, kullanılan bilgi toplama araçları, deney süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın modeli, tek denekli araştırma modellerin den “çoklu yoklama modeli”dir. Araştırmada çoklu yoklama modellerinden “yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır.

Yoklama denemeli çoklu yoklama modellerinden ilk olarak öğretim yapılacak üç bağımlı değişken belirlenir. Her üç bağımlı değişken içinde başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. Birinci bağımlı değişkenin başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde ettikten sonra uygulamaya geçilir. Diğer bağımlı değişkenlerde ara ara başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci bağımlı değişkenle ölçüt karşılanır düzeyde performans sergilenince ikinci bağımlı değişkenle kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlı veri elde edilince ikinci bağımlı değişkenle uygulamaya geçilir. Üçüncü bağımlı değişkenle ise arada başlama düzeyi veri toplanmaya devam edilir. İkinci bağımlı değişkenle kararlı veri elde etmeye başlanınca üçüncü bağımlı değişkenle kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlı veri elde edince uygulamaya geçilir. Üçüncü bağımlı değişkenle ölçüt karşılanıncaya kadar uygulamaya devam edilir (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada, denekler arası çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır. Birinci deneğe, art arda üç ayrı oturumda, üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları uygulanarak (Ek-8), başlama düzeyi verileri toplanırken, ikinci ve üçüncü denekle birer oturum bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı ile yoklama verisi alınmıştır (Ek-7). Toplanan veriler okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11). Birinci denekle başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edince uygulamaya geçilmiştir. Diğer deneklerde belli zamanlarda yoklama verisi toplanır (Ek-7).

Birinci denekle belirlenen ölçüt düzeyine ulaşıncı, ikinci denekle üst üste üç oturumda üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçlarıyla başlama verisi toplanmaya başlanmıştır (Ek-8). Toplanan veriler okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11). Bu sırada üçüncü denekle ise bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı ile yoklama verisi alınmıştır (Ek-7). Toplanan veriler okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11). Birinci deneğe, hikâye haritası yöntemi kullanılarak art arda hikâyeler ile öğretim ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları uygulanmıştır (Ek-9). Deneğin performans videosu kendisine izletilmiştir. Videoyu izleyerek doğru ve yanlış tepkileri ayırt etmesi sağlanmıştır. Birinci denekle belirlenen ölçüt düzeyine ulaşıncı ve kararlılık sağlanınca uygulama sonlanmıştır. Rastgele seçilen üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları uygulanarak (Ek-10) öğretim sonu değerlendirmesi yapılmıştır. Toplanan veriler okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11). İkinci denekle başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra uygulamaya geçilmiştir. İkinci denek ile belirlenen ölçüt düzeyine ulaşıncı, üçüncü denekle de başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. İkinci deneğe, hikâye haritası yöntemi kullanılarak art arda hikâyeler ile öğretim ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları (Ek-9) uygulanmıştır. Deneğin performans videosu kendisine izletilmiştir. Videoyu izleyerek doğru ve yanlış tepkileri ayırt etmesi sağlanmıştır. İkinci denekle belirlenen ölçüt düzeyine ulaşıncı ve kararlılık sağlanınca uygulama sonlanmıştır. Rastgele seçilen üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları uygulanarak (Ek-10) öğretim sonu değerlendirmesi yapılmıştır. Toplanan veriler okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11).

Üçüncü denekte üst üste üç oturumda üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçlarıyla başlama verisi toplanmaya başlanmıştır (Ek-8). Toplanan veriler okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11). Üçüncü denekle başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü deneğe de, hikâye haritası yöntemini kullanılarak art arda hikâyeler ile öğretim ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları (Ek-9) uygulanmıştır. Deneğin performans videosu kendisine izletilmiştir. Videoyu izleyerek doğru ve yanlış tepkileri ayırt etmesi sağlanmıştır. Üçüncü denekle belirlenen ölçüt düzeyine ulaşıncaya ve kararlılık sağlanınca uygulama sonlanmıştır. Rastgele seçilen üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları uygulanarak (Ek-10) öğretim sonu değerlendirmesi yapılmıştır. Toplanan veriler okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11).

Deneklerde öğretim sonunda elde edilen değişikliğin devam edip etmediğini ortaya koymak için, öğretim bittikten 15, 18, 21 gün sonra her deneğe 3 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış ölçü araçları (Ek-8) ile izleme verisi toplanmıştır.

### 3.2. Bağımlı Değişken

“Bağımlı değişken üzerinde değişiklik sağlanması beklenen değişkendir” (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni hafif düzeyde ZY olan üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyleridir.

### 3.3. Bağımsız Değişken

“Bağımsız değişken ise, bağımlı değişkende ise, bağımlı değişkende istendik değişikliği yaratan değişken olarak ele alınır” (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumudur. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu, ZY olan öğrencilerin öğrenme özellikleri dikkate alınarak uyarlanmış bir strateji öğretim programıdır.



Araştırmada denekler arası benzerlik, deneklerin belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleriyle; durumların bağımsızlığı, deneklerle bire bir öğretim yapılmasıyla sağlanmıştır.

### 3.4. Deneklerin Seçimi

Araştırmanın deneklerini belirlemek için sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Denekler, Sakarya-Serdivan' da bulunan Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Orta Okulu bünyesinden 42 hafif düzey ZY olan öğrenciden, okuma yazma becerisine sahip olan (150 (+/-10) kelimelik hikâyenin %90'ını hecelemeden doğru okuyan), okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap vermede güçlük yaşayan, Sesli Okuma Testine (Şenel, 1998) göre okuma seviyeleri aynı olan sekiz öğrenciden üçü oluşturmuştur. Öğrencilerin dosyaları incelenerek performansları hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırmaya katılım için anne ve babalarından yazılı izin (Ek-1) alınmıştır.

#### 3.4.1. Deneklerde aranan önkoşul özellikler

Araştırmayı yürütebilmek için deneklerin bazı önkoşul özelliklere sahip olması gereklidir. Önkoşul özellikler ve bu özelliklere sahip olup olmadıklarını belirlemek için yapılan etkinlikler aşağıda açıklanmıştır.

a) Öğrencinin öğretim sürecini engelleyecek bir problem davranışı olmaması:

Öğretim sırasında vurma, ayakta gezinme, tükürme vb. davranış problemleri çalışmayı uygulamayı zorlaştırır. Bu yüzden sınıf esnasında gözlemler yapılmış ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu önkoşulu taşıyan öğrenciler belirlenmiştir.

b) İfade edici dil becerilerinin bu çalışmayı yapmayı sağlayacak nitelikte olması:

Hikâyeyi okurken, sorulan sorulara yanıt verirken ve video performansını karşılaştırırken öğretimi aksatmayacak şekilde ifade edici dil becerilerine sahip

olması beklenmektedir. Kekemelik, aksaklık sesin aşırı yüksek ve alçak olması vb. özellikler ifade edici dil becerilerini engellemektedir. Öğrenci ile sohbet edilerek ifade edici dil becerilerini öğretim yapmayı sağlayacak nitelikte olduğu görülmüştür.

c) Bağımsız okuma becerilerine sahip olma:

Öğrencilerin çalışmada hikâyeleri bağımsız okuması beklenmektedir. Ölçüt olarak deneklerin, bir metni % 90 oranında hecelemeden okuması ön koşul davranışları belirlenmiştir. Bağımsız okuyan öğrenciler bu şekilde tespit edilmiştir.

d) Bağımsız olarak yazma becerisine sahip olma:

Öğrencilerin çalışmada soruların yanıtlarını bağımsız olarak yazmaları gerekmektedir. İstenen metni % 90 oranında yazması önkoşul özellik olarak belirlenmiştir. Metin yazdırılarak önkoşulu sağlayan öğrenciler tespit edilmiştir.

e) Görsel yeterliliğe sahip olma:

Bireylere görsel eşleştirme, görsel sınıflandırma, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme gibi sorulara sorularak bu beceri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin görsel yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür.

f) Bir etkinliğe en az 10 dakika süreyle katılma:

Öğrenciler çalışma sırasında dikkatlerini dağıtmamalıdır. Çalışmayı kesintiye uğratmadan 10 dakika süreyle çalışmaya katılmalıdır. Öğrenciler bu önkoşul özelliğe sahip olup olmadıkları beden ve resim derslerinde gözlemlenerek 10 dakika etkinliğe katılım sağladıkları görülmüştür.

g) En az 10 dakika süreyle bilgisayar ekranındaki görüntüyü izleyebilme:

Öğrenciler çalışma esnasında dikkatleri dağılmadan en az 10 dakika video görüntüsünü izlemelidir. Öğrencilerin bu önkoşula sahip olup olmadıklarını belirlemek için bilgisayardan çizgi film izletilerek gözlemlenmiştir. Öğrencilerin önkoşulu yerine getirdikleri görülmüştür.

h) Okula düzenli devam etme:

Öğrencilerin okula bir dönem boyunca % 90 oranında devam etmesi önkoşul özellik olarak belirlenmiştir. Sınıf defterleri incelenerek öğrencilerin okula devam ettikleri gözlemlenmiştir.

i) Öğretime katılmaya istekli olma:

Çalışmanın tamamlanması açısından öğrencinin gönüllüğü esastır. Öğrenciye bu çalışma için gönüllü olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin gönüllü olduğu görülmüştür. Gönüllü öğrencileri motive etmek için istedikleri pekiştireci kazanacakları söylenmiştir.

Araştırma grubu, özel eğitim ortaokuluna devam eden öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada, okuduğunu anlama becerisi için hecelemeden sesli okuyan öğrenci için sınıf öğretmenleriyle görüşülerek 8 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilere 150 (+/-10) kelimelik hikâye okutularak, %90'ını hecelemeden doğru okuyan 6 öğrenci olmuştur. Bu 6 öğrenciye okuduğunu anlama becerisinde kaçınıcı sınıf düzeyinde olduklarını belirlemek için Şenel (1998) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi A formu (Ek-5) uygulanmıştır.

Sesli Okuma Testi, ön değerlendirmede kullanılan ilkökul öğrencileri için okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Şenel (1998) tarafından geliştirilmiştir. Sesli okuma testi ilkökul 1'den 5. Sınıfa kadar her sınıf düzeyinde geliştirilmiş okuma parçaları ve bu parçalarla ilgili beşer soruyu içermektedir. Testin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Şenel (1998) tarafından yapılmıştır.

Sesli Okuma Testinde, okuma hızı puanı ve anlama puanı olarak iki şekilde puanlandırılmıştır. Testin A ve B formları vardır. Bu araştırmada öğrencilere, A formu uygulanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kaçınıcı sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Her sınıf düzeyi için bir parça ve bununla ilgili beş soru vardır. Parçalar sınıf ilerledikçe zorlaşmaktadır. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlandırılmıştır Şenel (1998).

Araştırmada, 150 (+/-10) kelimelik hikâyenin % 90'ını doğru okuyan 6 öğrenciye Sesli Okuma Testi' nin A formu, bireysel olarak sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Öğrenciye kendisinin tesadüfen seçildiği söylenmiştir. Kendisinden bazı parçalar okumasını istendiği ve daha sonra bununla ilgili sorular sorulacağı ve

cevapların unutulmaması için kaydedileceği söylenmiştir. Sırayla her parça sesli olarak okutulup parçanın üstü kapatılarak bununla ilgili sorular öğrenciye sorulmuştur. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Sesli Okuma Testi, her bir öğrenciye uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından puanlandırılmıştır. 5 öğrencinin ikinci sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür. İkinci sınıf düzeyinde olan 5 öğrenciden 3'ü "eşit olasılıklı örnekleme yöntemi" yle çalışmaya katılmıştır. Bir öğrencide yedek olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere üçüncü sınıf düzeyinde 150 (+/-10) kelimelik hikâyeler hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan 3 öğrencinin sırası eşit olasılıklı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tablo 3.1.' de öğrencilere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 3. 1.** Deneklerin demografik özellikleri

Adı	Cinsiyeti	Yaşı
Dilara	Kız	14
Cem	Erkek	14
Berat	Erkek	14

\*Deneklerin adları değiştirilmiştir.

Araştırmaya katılan birinci öğrenci olan Dilara, 14 yaşındadır. 5 yıldır özel eğitim okuluna devam etmektedir. Hecelemeden okuma ve söyleneni yazma becerisine sahiptir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip fakat çekingen bir öğrencidir. Kendisine verilen sözel yönergelere uymakta verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. Hafif düzey ZY olan öğrencinin eşlik eden herhangi bir başka engel durumu yoktur.

Araştırmaya katılan ikinci öğrenci olan Cem, 14 yaşındadır. 8 yıldır özel eğitim okuluna devam etmektedir. Hecelemeden okuma ve söyleneni yazma becerisine sahiptir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. Kendisine verilen sözel yönergelere uymakta verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. Hafif düzey ZY olan öğrencinin eşlik eden herhangi bir başka engel durumu yoktur.

Araştırmaya katılan üçüncü öğrenci olan Berat, 14 yaşındadır. 4 yıldır özel eğitim okuluna devam etmektedir. Hecelemeden okuma ve söyleneni yazma becerisine sahiptir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. Kendisine verilen sözel yönergelere uymakta verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. Hafif düzey ZY olan öğrencinin eşlik eden herhangi bir başka engel durumu yoktur.

### 3.5. Uygulama Ortamı

Araştırma Sakarya ili Serdivan ilçesinde bulunan hafif düzey ZY olan öğrencilerin devam ettiği Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Ortaokulu'nda yürütülmüştür. Araştırmanın tüm oturumları (başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu, izleme ve yoklama oturumları) okulda bulunan 10 m<sup>2</sup> büyüklüğünde bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıfta duvar kenarına yaslanmış biçimde duran iki kapılı bir dolap, öğretmen masası, iki sandalye, üç masa ve sıra bulunmaktadır.

### 3.6. Araç - Gereçler

Araştırmada hikâye, okuduğunu anlama ölçüt çizelgesi, hikâye haritası şablonu, bilgisayar, video görüntü kullanılmıştır.

### 3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin toplanmasında kullanılan hikâye haritasının hazırlanmasına (Ek-3), araştırmada kullanılan hikâyeler (Ek-7), (Ek-8), (Ek-9), (Ek-10), bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları ve

okuduğunu anlama kayıt çizelgelerinin geliştirilmesine (Ek-11), ölçü araçlarının kullanımı ve puanlandırılmasına ilişkin bilgilere yer almaktadır.

### 3.7.1. Hikâye haritasının hazırlanması

Hikâye haritası, hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Davis ve McPherson, 1989). Araştırmada Boulineau, Fore III ve Burke'ye (2004) ait hikâye haritası kullanılmıştır. Araştırma, ZY olan öğrenciler ile gerçekleştirildiği için hikâye haritasındaki hikâye elemanları, hatırlatma ve akılda kalması için renkli resimlerle ifade edilmiştir (Ek-3). Hikâye haritasında yer alan hikâye elemanları şunlardır: (1) Yer, (2) Zaman, (3) Ana karakter, (4) Problem, (5) Çözüm, (6) Sonuç, (7) Tepki, (8) Tema

### 3.7.2. Hikâyelerin geliştirilmesi

Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği' ni belirlemek amacıyla, yoklama düzeyi için 2 hikâye (Ek-7), başlama ve izleme düzeyi için 3 hikâye (Ek-8) ve uygulama için 10 hikâye (Ek-9) ve öğretim sonu değerlendirme için 3 hikâye (Ek-10), toplam 15 hikâye hazırlanmıştır.

Hikâyelerin içeriğinde 2. ve 3. sınıf Hayat bilgisi ve Türkçe dersi konuları temel alınmıştır. Hikâyeler Stein ve Glen'in hikâye yapısına göre geliştirilmiştir. Geliştirilen hikâyeler; dekor ve bir bölümden oluşmaktadır. Bölüm içinde giriş, gelişme ve sonuç alt bölümleri bulunmaktadır.

Hikâyeleri, ZY olan öğrencilerin kolay okuyup anlayabilmeleri için MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının ders kitapları ve diğer yayınları için belirlediği harf büyüklüğü 7-9 yaş 16-18 punto olduğundan 3. sınıf düzeyindeki hikâyeler için 16 puntoluk harfler kullanılmıştır.

Hikâyeleri değerlendirmek amaçlı bir özel eğitim ve bir Türkçe öğretmeni tarafından okunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hikâyeleri gelişim düzeyine uygunluğu, gelişim düzeyine uygun punto boyutu, noktalama işaretleri, yazım ve imla kuralları, deyim, ata sözü ve mecazi anlam açısından değerlendirmek için anket hazırlanmıştır. Bir özel eğitim öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Ek-6).

### 3.7.3. Hikâyelere göre okuduğunu anlama ölçü araçlarının geliştirilmesi

Araştırmada okuduğunu anlama beceri öğretiminde kullanılacak 15 hikâyeye ve bu hikâyelere göre 15 okuduğunu anlama ölçü aracı hazırlanmıştır.

Okuduğunu anlama ölçü aracı hazırlanırken, her bildirim için, ZY olan öğrencilerin anlayabileceği hikâyeye haritası elemanlarından oluşan kısa cevaplı sorular hazırlanmıştır. Ölçüt her bildirim için %100 olarak belirlenmiştir.

Yoklama, başlama ve izleme, öğretim ve öğretim sonu oturumlarında kullanılacak hikâyeler ve ölçü araçları; hazırlanan 15 hikâyeye ve bu hikâyelere göre geliştirilen okuduğunu anlama ölçü araçları arasında “eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle” seçilmiş ve sırasına göre uygulanmıştır.

#### 3.7.3.1. Yoklama verilerinin belirlenmesinde kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları

Araştırmada, yoklama düzeyinde öğrencilerin öğretim öncesindeki performanslarında bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla 2 hikâyeye (Temizlik ve Diş sağlığı) ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü aracı kullanılmıştır (Ek-7).

### 3.7.3.2. Başlama düzeyi ve izleme verilerinin belirlenmesinde kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları

Araştırmada, öğretim öncesinde başlama düzeyinde ve öğretim sonunda izleme verilerinin toplanmasında öğrencilerin öğretim öncesindeki okuduğunu anlama becerileriyle ilgili performanslarında bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla 3 hikâye (Alay etme, Kumbara ve Arkadaş Sevgisi) ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü aracı kullanılmıştır (Ek-8).

### 3.7.3.3. Öğretim sürecinde kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları

Araştırmanın öğretim sürecinde 10 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır. Hikâyeler şu şekilde sıralanmıştır; Bayram Ziyareti, Bir Kitap Konuşuyor, Birlikten Kuvvet Doğar, Canım Bisikletim, Görünmez Kaza, İsrâf Etme, Komik Kitap, Mızıkçılığın Sonu, Yalanın Sonu, Yavru Kuş hikâyeleri ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçü araçlarıdır ( Ek-9).

### 3.7.3.4 Öğretim sonu değerlendirmede kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları

Araştırmanın öğretim sonunda 3 hikâye (Canım Bisikletim, Bayram Ziyareti, Mızıkçılığın Sonu) ve bu hikâyelere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü aracı kullanılmıştır (Ek-10).

### 3.7.4. Okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgelerinin geliştirilmesi

Araştırmada okuduğunu anlama ölçü araçlarının uygulamasında öğrencilerin sorulara verdikleri tepkileri kaydetmek için kayıt çizelgesi hazırlanmıştır.



Okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgelerinin üst kısmında öğrencinin adı, soyadı, değerlendirmenin yapıldığı tarih ve hikâyenin adı yer almaktadır. 1'den 8'e kadar bildirim numaralarının olduğu bir sütun ve öğrencinin doğru-yanlış tepkilerini kaydetmek için bir sonuç sütunu bulunmaktadır (Ek-11).

### 3.7.5. Okuduğunu anlama ölçü aracının puanlanması

Araştırmada okuduğunu anlama ölçü aracındaki bildirimde ifade edilen amacın gerçekleşmesi için her bildirim için %100 ölçütü belirlenmiştir. Doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler (-) olarak kayıt çizelgesine kaydedilmiştir.

## 3.8. Uygulama Süreci

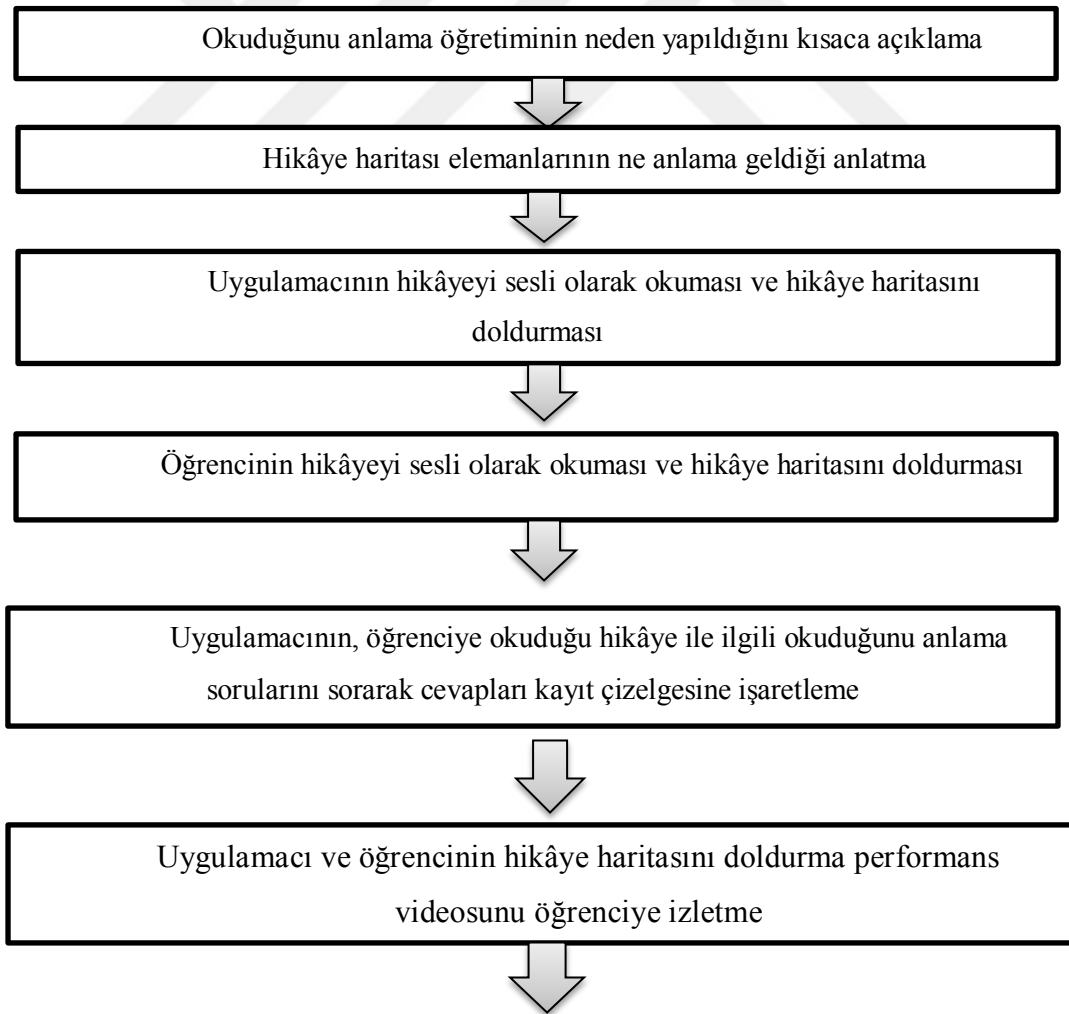
Bu bölüm de hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisi öğretiminin uygulama sürecine ve öğretim sürecine yer verilmiştir.

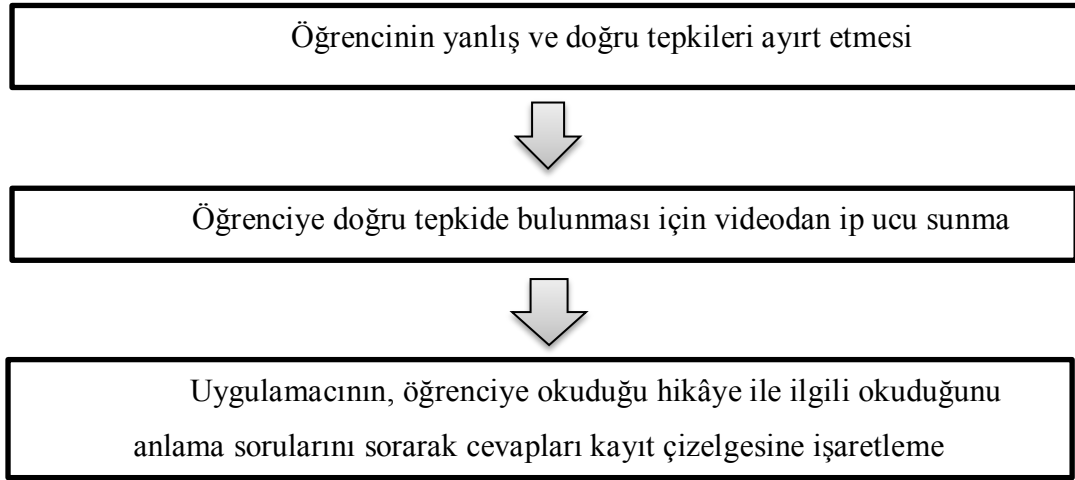
### 3.8.1. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun etkililiği

Araştırmada kullanılan hikâye haritası yöntemi ve VGB tekniği her öğrenci için 10 oturumda uygulanmıştır. Her öğrenciyle bire-bir olarak çalışılmıştır. Hafta içi art arda takip eden her gün öğretim uygulaması devam etmiştir. Her gün bir öğretim oturumu yapılmış ve bir hikâye kullanılmıştır. Öğretim oturumlarının tamamı kamerayla kaydedilmiştir.

Öğretim oturumları 1. öğrenci ile yaklaşık 25'er dakika, 2. ve 3. öğrencinin okuma ve yazma hızı düşük olduğundan yaklaşık 30'ar dakika sürmüştür. Yoklama, başlama düzeyi ve izleme verilerinin toplanmasında kullanılan ölçü araçlarının uygulanmasında, her ölçü aracının uygulanması yaklaşık 5 dakika sürmüştür. Araştırmanın uygulama süreci; yoklama, başlama düzeyi, öğretim oturumları, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarını içermektedir.

Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla yapılan okuduğunu anlama öğretiminde her öğrenciye 10 oturum uygulanmıştır. Her öğretim oturumunda öğretmen hikâyeyi okuyup hikâye haritasını doldurmuştur. Ardından öğrenci hikâyeyi okuyup kendi hikâye haritasını doldurmuştur. Öğretmen tarafından öğrenciye okuduğu hikâye ile ilgili okuduğunu anlama soruları sorularak cevapları kayıt çizelgesine kaydedilmiştir (Ek-11). Öğrenciye hikâye haritasını doldurduğu performans videosu izletilerek öğrenci hikâye haritasını nasıl doldurduğunu görmüştür ve nerelerde hata yaptığını tartışmıştır. Öğrenciye neyi doğru neyi yanlış yaptığına dair VGB verilerek öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi sağlanmıştır. Öğrenci üç oturum da rastgele seçilen üç hikâyeyi okumuştur. Bu hikâye ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrenciye sorularak cevapları kayıt çizelgesine kaydedilmiştir (Ek-11). İzleyen bölümde uygulama süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.





**Şekil 3.1.** Hikaye haritası yöntemi ile VGB öğretim akışı.

#### 3.8.1.1. Yoklama düzeyi evresi

Araştırmada yoklama düzeyi evresinde birinci denek için başlama düzeyi verileri toplanırken, ikinci ve üçüncü denek içinde birer ayrı oturumda bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracı (Ek-7) kullanarak yoklama verisi alınmıştır. İkinci denekte başlama düzeyi verilerinin toplanmaya başlandığı oturumda yalnızca üçüncü denekle bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracı kullanarak bir yoklama verisi daha alınmıştır (Ek-7).

#### 3.8.1.2. Başlama düzeyi evresi

Deneklerin okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini belirlemek için üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır (Ek-8).

Öğrenciye, kendisinden bir hikâye okuması istendiği söylenmiştir. Hikâye okunduktan sonra hikâyeye ilgili sorular olduğu, dikkatlice okuması gerektiği ve sorulara verdiği cevapların unutulmaması için uygulamacı tarafından bir kayıt çizelgesine işaretleneceği belirtilmiştir. Daha sonra uygulamacı öğrenciden hikâyeyi sesli olarak okumasını istemiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra uygulamacı,

hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları öğrenciye sırasıyla sormuş ve öğrenciden yanıtını sesli olarak vermesini istemiştir. Öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar, uygulamacı tarafından kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11). Başlama düzeyi oturumlarında deneklere doğru ya da yanlış tepkileri için hiçbir ipucu, dönüt ya da pekiştireç sunulmamıştır.

Başlama düzeyi verileri üç gün arka arkaya toplanmış, veriler her bir denek için başlama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde art arda üç kararlı nokta elde edildiğinde, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin kararlılığı art arda üç oturumda elde edilen verilerin aynı olması (% + / - 15) olarak belirlenmiştir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 2012). Araştırmada üç denek içinde bu ölçüt sağlanmıştır.

Birinci denekte art arda üç oturum başlama düzeyi verileri toplanıp uygulama evresine geçildiği oturumda ikinci denek için başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır (Ek-8). İkinci denekle kararlılık gösterince üçüncü denek için üç oturum başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır (Ek-8). Başlama düzeyi ve izleme verilerinin toplanmasında aynı hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır (Ek-8).

### 3.8.1.3. Öğretim oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde ettikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları her gün bir oturum olmakla birlikte 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Her öğretim oturumunda bir hikâye, bu hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı (Ek-9) ve performans videosu kullanılmıştır. Öğretim oturumları bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere hikâyeler aynı sıra ile uygulanmıştır. Öğretim oturumlarının tamamı kamera ile kaydedilmiştir.

Birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öğretim oturumlarına başlanmıştır. Bu süreç ikinci ve üçüncü öğrenci içinde aynen tekrar edilmiştir.

Uygulamacı, okuduğunu anlama öğretiminin neden yapıldığı konusunda kısaca açıklayarak öğretime başlamıştır. Öğrencilere hikâye haritası tanıtılarak, hikâye haritasını elemanlarının ne anlama geldiği tek tek anlatılmıştır. Öğrencinin uygulamacı ile birlikte hikâye haritasını incelemesi sağlanmıştır. Uygulamacı, hikâyeyi sesli olarak okumuştur. Okuma sırasında hikâye haritası elemanlarından herhangi birine denk gelen bir bölüme gelindiğinde durarak altını çizip, öğrenciye hikâye haritasının hangi elemanı ile ilgili olduğunu açıklamıştır. Uygulamacı okumayı tamamladıktan sonra hikâye haritasını doldurarak öğrenciye model olmuştur. Uygulamacı hikâye haritasını doldururken her bir hikâye haritası elemanı ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak sormuş ve beklenen yanıtı sesli olarak söyleyerek hikâye haritası üzerinde ilgili bölüme yazmıştır. Uygulamacı model olduktan sonra, öğrenciye “şimdi sıra sende” diyerek, öğrencinin hikâyeyi sesli olarak okumasını istemiştir. Uygulamacı, okuma sırasında herhangi bir düzeltme yapmamıştır. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra, uygulamacı öğrencinin okuduğu hikâyeyi alarak hikâye haritasını doldurmasını istemiştir. Öğrenci hikâye haritasını doldurduktan sonra uygulamacı, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları sırasıyla öğrenciye sormuştur. Öğrencinin sözlü olarak verdiği cevapları kayıt çizelgesine (Ek-11) işaretlenmiştir.

Uygulamacı, hikâye haritasını doldurma performans videosunu açmıştır. Öğrenci kendi doldurduğu hikâye haritasını nasıl doldurduğunu izlemiştir. Öğrenci videoyu izleyerek doldurduğu hikâye haritası elemanı ile ilgili sorunun cevabını, uygulamacının doldurduğu hikâye haritası elemanı ile ilgili sorunun cevabını kıyaslamıştır. Öğrenci nerede hata yaptığını tartışmıştır. Doğru cevaplar için sözel pekiştireç kullanılmıştır. Yanlış cevapları ise öğrenci, uygulamacının hikâye haritasını nasıl doldurduğunu (uygulamacının videosunu) izleyerek doğru cevabı öğrenmesi sağlanmıştır.

Çalışmada sembol pekiştireç kullanılmıştır. Sembol pekiştireç olarak gülen yüz tercih edilmiştir. Birinci oturumun sonunda “aferrin” , “çok güzel” gibi sözel olarak pekiştirilmiş, oturumun sonunda güzel çalıştığı için bir gülen yüz verilmiştir.

Öğrencilere ilk oturumda 10 gülen yüzü olduğunda istedikleri ödülü alabilecekleri açıklanmıştır. 10 oturumun sonunda deneklerin önceden kendisinin seçtiği ödüller verilmiştir. Diğer öğretim oturumları da birinci öğretim oturumu gibi gerçekleşmiştir.

#### 3.8.1.4. Öğretim sonu değerlendirme

Öğretim sonu değerlendirme oturumları, öğretim oturumlarında belirlenen ölçüt karşılanınca ve kararlılık elde edildikten sonra yapılmıştır. Her gün bir oturum olmakla birlikte üç oturum gerçekleşmiştir. Her öğretim sonunda, öğretim oturumundan rastgele seçilen bir hikâyeye, bu hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı (Ek-10) kullanılmıştır.

Öğrenciye, kendisinden bir hikâyeye okuması istendiği söylenmiştir. Hikâyeye okunduktan sonra hikâyeye ilgili sorular olduğu, dikkatlice okuması gerektiği ve sorulara verdiği cevapların unutulmaması için uygulamacı tarafından bir kayıt çizelgesine işaretleneceği belirtilmiştir. Daha sonra uygulamacı öğrenciden hikâyeyi sesli olarak okumasını istemiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra uygulamacı, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları öğrenciye sırasıyla sormuş ve öğrenciden yanıtını sesli olarak vermesini istemiştir. Öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar, uygulamacı tarafından kayıt çizelgesine işaretlenmiştir (Ek-11). Öğretim sonu değerlendirme oturumunda, deneklere doğru ya da yanlış tepkileri için hiçbir ipucu, dönüt ya da pekiştireç sunulmamıştır. Üç öğrenciyle aynı hikâyeler kullanılmıştır. Öğretim sonu değerlendirme verileri üç gün arka arkaya toplanmış, veriler her bir denek için öğretim sonu verileri olarak grafiğe işlenmiştir.

#### 3.8.1.5. İzleme oturumları

İzleme evresi verileri öğretim tamamlandıktan 15, 18, 21 gün sonra yapılmıştır. İzleme verilerinin toplanmasında üç hikâyeye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları (Ek-8) kullanılmıştır. İzleme verilerinin toplanmasında başlama düzeyi verilerini toplamak için kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır.

Deneklerde izleme verileri toplanırken başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar izlenmiştir. Uygulamacı, hiçbir müdahale bulunmadan öğrenciden hikâyeyi okumasını istemiş, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları öğrenciye sırasıyla sormuş ve öğrenciden yanıtını sesli olarak vermesini istemiştir. Öğrencinin vermiş olduğu cevaplar, uygulamacı tarafından kayıt çizelgesine (Ek-11) işaretlenmiştir. Her gün bir oturum olacak şekilde üç gün izleme düzeyi verileri toplanmıştır. Toplanan veriler her bir denek için izleme verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Üç öğrenciyle aynı hikâyeler kullanılmış, bire-bir uygulama yapılmıştır.

### 3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli, güvenilirlik ve sosyal geçerlik çalışmalarına yer vermiştir.

#### 3.9.1. Denekler arası çoklu yoklama modeli

Denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmada verilerin analizi, grafiksel analiz ile yapılmıştır.

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

### 3.9.2. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bu bölümde araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilecektir.

#### 3.9.2.1. Geçerlik çalışmaları

“İç geçerlik, bağımlı değişkende görülen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya koymaktır” (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edilebileceği düşünülen bazı etmenler vardır. Bu etmenlerin nasıl kontrol altına alındığı aşağıda açıklanmıştır.

- Dış etmenler

Araştırmaya katılan deneklerin aileleri ve öğretmenleri ile görüşülerek okuduğunu anlama becerisi öğretimine yönelik bir çalışma yapmamaları istenmiştir.

- Olgunlaşma

Uygulama hafta içi beş gün birer oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kısa zamanda bitirmeye çalışılmıştır. Olgunlaşma tehdidine açık değildir.

- Sınanma etkisi

Araştırmanın tüm deneysel evrelerinin uygulama güvenilirliği düzenlenerek kontrol altına alınmıştır.

- Ölçme

Öğretim oturumlarının %30’unda gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

- Denek seçimi yanlılığı

Önkoşul becerileri birbirine yakın denekler seçilmiştir.

- Uygulama güvenilirliği

Öğretim oturumlarının %20’sinde uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

- Deneysel etki



Öğrenciler araştırmacıyı tanıyorlardır. Araştırmacı öğrencilere kullanılacak materyali ve ortamı tanıtmıştır.

- Denek yitimi

Denekler araştırmaya düzenli devam etmeleri için teşvik edilmiştir.

“Dış geçerlilik; araştırma bulgularının genellenmesiyle ilgilidir” (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada dış geçerliği sağlamak için uygulama ortamı, denek özellikleri ve uygulama süreci detaylı biçimle tanımlanmıştır.

### 3.9.2.2. Sosyal geçerlik çalışmaları

Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin önemi ve uygulamada kullanılan yöntemin uygunluğu ve işlevselliğini belirlemek amacıyla denekler ve deneklerin öğretmenlerine yönelik “Sosyal Geçerlik Formu” geliştirilmiştir.

Deneklere kendilerine birkaç soru sorulacağı söylenmiş bunun için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Denekler üçü de gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın amacına ve yönetime yönelik dört soru deneklere sorulmuş ve cevaplar video kaydına alınmıştır. Deneklerle görüşmelerde kullanılan sosyal geçerlik formu bulunmaktadır (Ek-13).

Deneklerin sınıf öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlik formu geliştirilmiştir (Ek-14). Formda 6 soru bulunmaktadır. Soruların altında “Evet”, “Hayır” ve “Karasızım” ifadeleri yer almıştır. Öğretmenlerin bu sorulardan birini seçmeleri istenmiştir. Öğretmenlere gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Uygulamacı tarafından formlar gönüllü öğretmenlere sorarak doldurulmuştur.

### 3.9.2.3. Güvenirlik çalışmaları

Güvenirlik araştırmada bağımlı değişkenin arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonuçlarla ölçmesine denir (Kazdin, 1982). Araştırmanın

güvenirliğini belirlemek amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır.

### 3.9.2.3.1. Gözlemciler arası güvenilirlik

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamak üzere araştırma süresince yapılan video kayıtları kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla, özel eğitim öğretmenliği yapan bir kişi bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Gözlemciye “kayıt” konusunda eğitim verilmiştir. Gözlemci, her öğrenciye ait öğretim oturumlarından üç tanesini izleyerek kayıt çizelgesine kaydetmiştir. Öğretim oturumlarının %30’unda veri toplanmıştır.

Araştırmanın sonunda, araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin verileri, “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülüyle hesaplanarak her bir öğrenci için gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %80 ve üzeri olduğunda yeterli olduğu görülmektedir (Tekin-İftar, 2012). Dilara, Cem ve Berat’ın gözlemciler arası güvenilirlik oranları %100 olarak hesaplanmıştır.

### 3.9.2.3.2. Uygulama güvenilirliği

Uygulama güvenilirliği, bağımsız değişken güvenilirliğidir. Uygulama güvenilirliğinde, planlanan uygulamanın ne derece uygulanıp uygulanmadığına bakılır. “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100” formülüyle uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanır (Tekin-İftar, 2012).

Tek denekli araştırmalarda oturumların en az % 20’sinde veri toplanması önerilmektedir. Alandan olmayan kişilerin uygulamayı yürüttükleri durumlarda ise uygulama oturumlarının en az % 30’unda uygulama verisi toplanması uygun görülmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada uygulama oturumlarının %20’sinde uygulama verisi toplanmıştır.

Uygulama güvenilirliği verilerini toplamak üzere araştırma süresince yapılan video kayıtları kullanılmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmacı tarafından

hazırlanan Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu' yla (Ek-11) toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri, özel eğitim ğretmenliği yapan bir kişi tarafından toplanmıştır. Yansız atama yoluyla ğretim oturumlarının %20'sini izlemiş ve uygulama güvenirliği veri toplama formundaki yerine getirilen davranışları işaretlemiştir. Sonrada her bir oturumda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama aracında yer alan tüm davranışların sayısına bölünüp yüzle çarpılmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonunda uygulama güvenirliği verilerinin sonuçları % 100 olarak bulunmuştur.



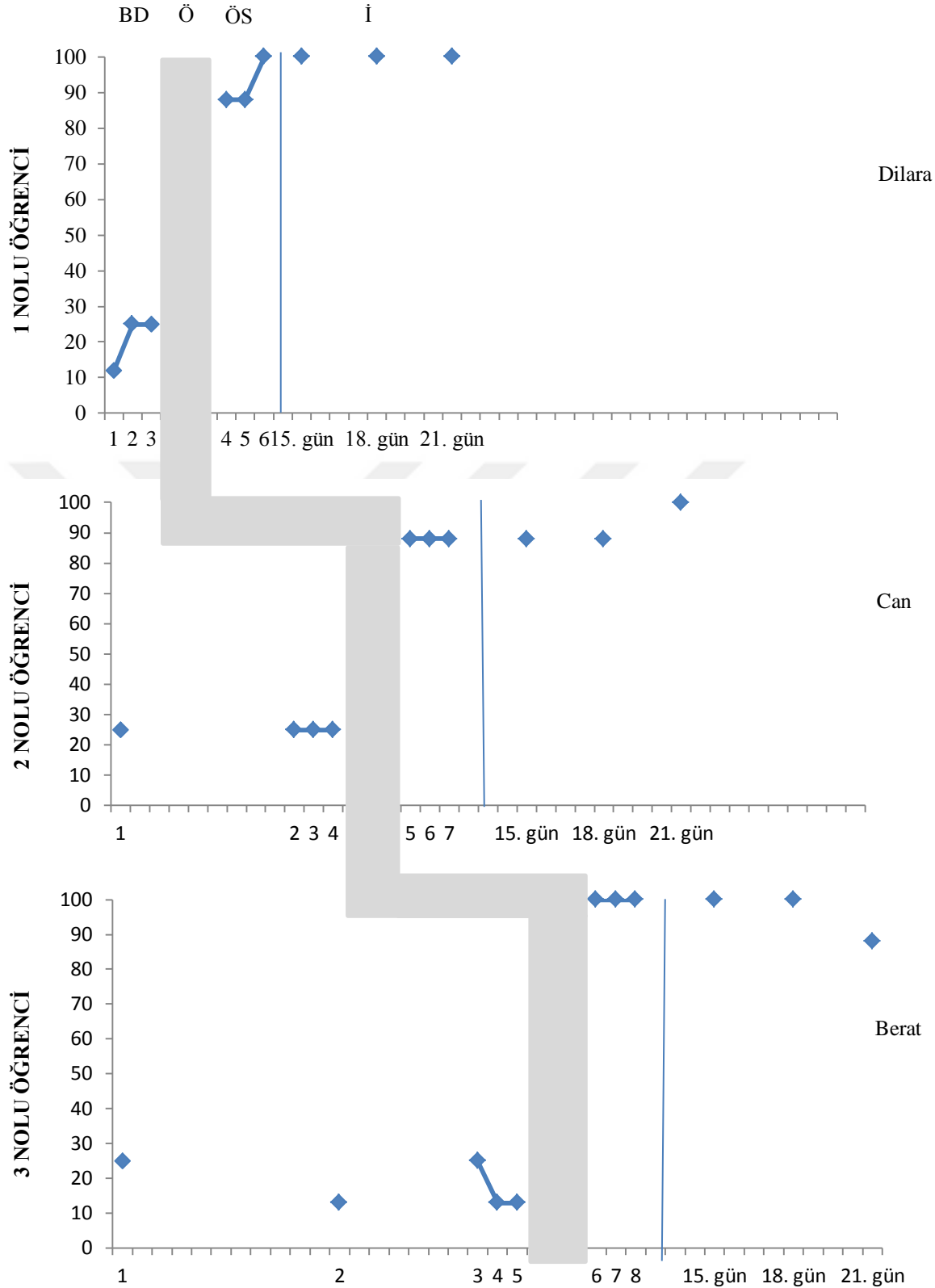
## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği ve bireylerin çalışmanın sosyal geçerliliğine ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular grafiksel ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Hikâye Haritası Yönteminin VGB İle Sunumunun Okuduğunu Anlama Becerisinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuna ilişkin veriler, başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu ve izleme oturumları açısından incelenmiştir. Şekil 4.1.' de gösterilmiştir.



BD: Başlama Düzeyi, Ö: Öğretim, ÖS: Öğretim Sonu, İ: İzleme

**Şekil 4.1.** Hikaye haritası yönteminin VGB ile sunumunun okuduğunu anlama beceri düzeylerine ilişkin tepki yüzdeleri.

#### 4.1.1. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun birinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin etkililiğine ilişkin bulgular

Birinci öğrenci olan Dilara, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunu kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesi, başlama düzeyi evresi ortalama % 20 düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahiptir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturum art arda kararlı veri elde ettikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Araştırma 10 oturumda 10 ayrı hikâyeyle gerçekleştirilmiştir. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla yapılan öğretim sonrasında birinci değerlendirmede Dilara, okuduğu hikâyeyle ilgili okuduğunu anlama sorularının 8 tanesinden 7' sine doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 88 olarak belirlenmiştir. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla yapılan öğretim sonrasında ikinci değerlendirmede Dilara, okuduğu hikâyeyle ilgili okuduğunu anlama sorularının 8 tanesinden 7' sine doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 88 olarak belirlenmiştir. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla yapılan öğretim sonrasında son değerlendirmede ise sorulan 8 sorunun 8' ine doğru cevap vermiş ve doğru tepki yüzdesinin % 100 olduğu görülmüştür. Öğretim bittikten 15, 18 ve 21 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama % 100 düzeyinde doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir.

#### 4.1.2. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ikinci öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin etkililiğine ilişkin bulgular

İkinci öğrenci olan Can, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunu kullanılarak gerçekleştirilen öğretim öncesi, yoklama evresi %25, başlama düzeyi evresi ortalama % 25 düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahiptir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturum art arda kararlı veri elde ettikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Araştırma 10 oturumda 10 ayrı hikâyeyle gerçekleştirilmiştir. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla yapılan öğretim sonrasında birinci değerlendirmede Can, okuduğu hikâyeyle ilgili okuduğunu anlama sorularının 8 tanesinden 7' sine doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 88 olarak belirlenmiştir. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla yapılan öğretim sonrasında ikinci değerlendirmede Can, okuduğu hikâyeyle ilgili okuduğunu anlama sorularının 8

taneden 7' sine doğru cevap vermiş, doğru tepki yzdesi % 88 olarak belirlenmiştir. Hikâye haritası ynteminin VGB ile sunumuyla yapılan oğretim sonrası son değerlendirmede ise sorulan 8 sorunun 7' sine doğru cevap vermiş ve doğru tepki yzdesinin % 88 olduğu grlmştir. Oğretim bittikten 15, 18 ve 21 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama % 92 düzeyinde doğru tepki yzdesine ulaştığı görülmektedir.

#### 4.1.3. Hikâye haritası yntemin VGB ile sunumunun üçüncü oğrencinin okuduğunu anlama becerisinin etkililiğine ilişkin bulgular

nc oğrenci olan Berat, hikâye haritası ynteminin VGB ile sunumu kullanılarak gerçekleştirilen oğretim öncesi, yoklama evresinde ortama % 18, başlama düzeyi evresi ortalama % 16 düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahiptir. Başlama düzeyi verilerinde  oturum art arda kararlı veri elde ettikten sonra oğretim oturumlarına geçilmiştir. Araştırma 10 oturumda 10 ayrı hikâyeyle gerçekleştirilmiştir. Hikâye haritası ynteminin VGB ile sunumuyla yapılan oğretim sonrasında birinci değerlendirmede Berat, okuduğu hikâyeyle ilgili okuduğunu anlama sorularının 8 tanesinden 8'ine doğru cevap vermiş, doğru tepki yzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Hikâye haritası ynteminin VGB ile sunumuyla yapılan oğretim sonrasında ikinci değerlendirmede Berat, okuduğu hikâyeyle ilgili okuduğunu anlama sorularının 8 tanesinden 8'ine doğru cevap vermiş, doğru tepki yzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Hikâye haritası ynteminin VGB ile sunumuyla yapılan oğretim sonrasında son değerlendirmede ise sorulan 8 sorunun 8'ine doğru cevap vermiş ve doğru tepki yzdesinin % 100 olduğu grlmştir. Oğretim bittikten 15, 18 ve 21 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama % 96 düzeyinde doğru tepki yzdesine ulaştığı görülmektedir.

Bulgular incelendiğinde sonuç olarak, oğretim sonu verilerinin başlama verilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Üç denekte oğretim sonrası doğru cevap verme yzdesi olarak belirlenen en az % 80 ölçütüne ulaşmıştır. Dolayısıyla hikâye haritası ynteminin VGB ile sunumuyla gerçekleştirilen araştırmaya katılan ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bulunmuştur. Bu bulguda

deneklerin okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun 15, 18 ve 21 gün sonrada sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

## 4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada belirlenen amaçların kullanılan yöntemin ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yolu ile toplanmıştır. Öznel değerlendirme deneklerin kendileri ve derslerine giren öğretmenler tarafından görüş alınarak gerçekleştirilmiştir.

### 4.2.1. Deneklerden toplanan sosyal geçerlik bulguları

Deneklerle görüşmeler bireysel olarak uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler video kayıt altına alınmıştır. Deneklere dört adet yapılandırılmış görüşme sorusu sorulmuştur. Birinci soruda deneklere, “Bu çalışma okuduğun hikâyeleri anlamayı kolaylaştırdı mı?” sorusu sorulmuş ve üç denekten de kolaylaştırdı yanıtı alınmıştır. İkinci soruda deneklere, “Kendini videodan izlemek keyifli miydi?” sorusu sorulmuş ve üç denekten de keyifliydi yanıtı alınmıştır. Üçüncü soruda deneklere, “Videodan kendi doğrularını ve yanlışlarını görmek öğrenmeni kolaylaştırdı mı?” sorusu sorulmuş ve üç denekten de kolaylaştırdı yanıtı alınmıştır. Dördüncü soruda deneklere, “Böyle bir çalışmada tekrar yer almak ister misiniz?” sorusu sorulmuş ve ikisinden isterim yanıtı, birinden istemem yanıtı alınmıştır.

### 4.2.2. Öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik bulguları

Deneklerin dersine giren öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik formunda “evet”, “hayır”, “kararsızım” seçeneklerini içeren altı sorudan oluşmaktadır. Öğretmenler birinci soruda, “Öğrencinizin okuduğunu anlama becerisi kazandıktan sonra, bu becerinin bağımsız yaşamına faydası olacağını düşünüyor musunuz?” sorusuna hepsi evet yanıtını vermiştir. Öğretmenler ikinci



soruda ‘‘Öğrencinizin okuduğunu anlama becerisi kazandıktan sonra, bu becerinin diğer akademik derslerine faydası olacağını düşünüyor musunuz?’’ sorusuna hepsi evet yanıtını vermiştir. Öğretmenler üçüncü soruda ‘‘Okuduğunu anlama becerisinin, öğrencinin öğrenmesi gereken öncelikli bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz?’’ sorusuna hepsi evet yanıtını vermiştir. Öğretmenler dördüncü soruda ‘‘Okuduğunu anlama becerisinin, öğrencinin öğrenmesi gereken becerilere ön koşul beceri olduğunu düşünüyor musunuz?’’ sorusuna biri hayır diğerleri evet yanıtını vermiştir. Öğretmenler beşinci soruda ‘‘Okuduğunu anlama becerisi öğretiminin, öğrencinin sosyal yaşantısına faydası olacağını düşünüyor musunuz?’’ sorusuna hepsi evet yanıtını vermiştir. Öğretmenler altıncı soruda ‘‘Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde doğru yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?’’ sorusuna hepsi evet yanıtını vermiştir. Sosyal geçerlik formunda elde edilen bulgulara göre, araştırmada kazandırılmak istenen becerinin önemli ve işlevsel, kullanılan yöntemlerin ise uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## V. BÖLÜM

### 5. Tartışma Sonuç ve Öneriler

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada; hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği araştırılmıştır. Ayrıca hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiğini 15, 18 ve 21 gün sonra sürdürmelerindeki etkisi belirlenmiştir. Bununla birlikte hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuna ilişkin öğrenci öğretmen görüşlerinin de belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya ZY olan üç denek katılmıştır. Deneklerin araştırmaya katılabilmesi için önkoşullar belirlenmiştir. Bunlar: (a) öğrencinin öğretim sürecini engelleyecek bir problem davranışın olmaması, (b) ifade edici dil becerilerinin bu çalışmayı sağlayacak nitelikte olması, (c) bağımsız okuma ve yazma becerisine sahip olma, (d) görsel yeterliliğe sahip olma, (e) bir etkinliğe en 10 dk. süreyle katılma, (f) en az 10 dk. süreyle bilgisayar ekranındaki görüntüyü izleyebilme, (g) okula düzenli devam etme, (h) öğretime katılmaya istekli olma (ı) hafif düzey ZY olan öğrencilerdir. Denekler özel eğitim ortaokulunda eğitim almaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır.

Araştırma başlama düzeyi, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarının olduğu bir deney sürecinden oluşmuştur. Okuduğunu anlama becerisi öğretimi hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu ile gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sürecinde deneklerin okudukları metinle ilgili sorulara verdikleri doğru cevapların yüzdesi olarak

belirlenmiştir. Deney sürecinde elde edilen veriler grafiğe aktarılmıştır. Verilerin analizinde görsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın planlanması sürecinde okuduğunu anlama becerilerinin öğretimine ilişkin alanyazın incelemesi yapılmıştır. Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerinin öğretildiği birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Güzel (1999) doğrudan öğretim yöntemi; Akça (2002), Duman (2006), Işıkdoğan (2009) hikâye haritası yöntemi; Güngör ve Ün Açıkgöz (2006) işbirlikçi öğrenme yöntemi; Atik-Çatak (2006) powerpoint sunu programı; Özak ve Avcıoğlu (2007) bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim; Güler (2008) okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması; Güldenoğlu (2008) karşılıklı öğretim tekniği; Kayahan (2011) kelime öğretimi; Özak (2017) uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiğini incelemişlerdir. Dolayısıyla yetersizliği olan bireylerde işbirlikçi öğretim, hikâye haritası, doğrudan öğretim, eş zamanlı ipucuyla öğretim, karşılıklı öğretim, uyarlanmış bilişsel strateji gibi öğretim stratejilerinden yararlandığı görülmektedir. Bu kapsamda ZY olan öğrencilerin öğrenme özellikleri dikkate alınarak bir öğretim paketi oluşturulmuştur. Bu pakette hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu ile planlanan bir öğretim stratejisi yer almaktadır.

Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumu ile öğretim stratejisi oluşturulurken VGB ile kendi hikâye haritasını nasıl doldurduğunu izleyip hikâye haritasındaki hikâye öğelerini tartışarak doğru cevabı kendisinin bulması amaçlanmıştır. Öğretimin ilk oturumlarında denek kendini değerlendirerek son oturumlarında hata oranının azalması ile bağımsız okuduğu metni anlaması amaçlanmıştır.

Araştırma bulguları, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocuklarda okuduğunu anlama becerisinde etkili olduğunu ve deneklerin öğretim bittikten sonra 15, 18 ve 21 gün sonra kazandıkları beceriyi sürdürdükleri görülmektedir. Bununla birlikte araştırma bulguları öğrencilerin ve öğretmenlerin hikâye haritası Elde edilen bulgular, diğer hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama çalışmalarının sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Davis ve McPherson, 1989; Dimino, 1990; Sorrell, 1990; Davis, 1994; Akyol, 1999; Gardil ve Jitendra, 1999; Boulineau, Fore III. & Burke, 2004;

Bozkurt, 2005; Duman, 2006; Işıkdoğan, 2009) Alan yazın incelendiğinde, VGB' in sosyal dil becerilerinin öğretiminde, Thiemann ve Goldstein (2001), Marione ve Mirenda (2006) ve Buist (2014) becerinin öğretildiği araştırma sonucunda olduğu gibi araştırmadaki bulgular, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak ülkemizde ise VGB tekniğinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Araştırmada kullanılan VGB tekniği ZY olan öğrencileri görsel ve işitsel olarak destekleyerek öğrencilerin ilgisini daha çok çekmekte ve kendi kendilerini değerlendirerek daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgisayar kullanmayı sevmeleri, dersteki performans videolarını bilgisayardan izlemesi öğrenmeyi olumlu olarak etkilemektedir. Pek çok öğrenci video izlemeyi eğlenceli bulduğu için pekiştirici ve eğlencelidir. Öğrencinin kendi performans videosunu izlemek onu öğrenmeye güdülemektedir. Videoların istenildiğinde durdurulabilmesi ve tekrar izlenebilirliği öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde daha çok orta ve ağır düzeyde ZY olan ya da otizm spektrum bozukluğu olan deneklerle çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmada hafif düzey ZY olan öğrencilerle çalışılmıştır. Bu da öğretilecek beceriyi daha kolay öğrenmelerinde etkili olmuştur. Çalışmaya katılan deneklerin bu beceriye ihtiyaç duyması da öğrenmeyi etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi diğer akademik derslere ön koşul beceri niteliğinde olduğundan bu beceriye gerçekten ihtiyaç duyulması becerinin öğrenilmesini kolaylaştırmış olabileceği düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde, hikâye haritası elemanları ile ilgili sorulan sorulara hiçbir ipucu ya da hata düzeltmesi yapılmadan VGB ile denek kendi hikâye haritasını nasıl doldurduğunu izler. Denek (deneğin ve uygulamacının performans videosu izletilerek) yanlış ve doğru tepkilerini değerlendirmektedir. Deneklerin zamanla diğer oturumlarda daha dikkatli olduğu gözlenmektedir. Çalışmada denekler başlama düzeyinde okuduğu metinle ilgili sorulara ortalama % 20 oranında doğru cevap verirken hikâye haritası yöntemi VGB ile sunumuyla gerçekleştirilen öğretimde doğru cevap yüzdelerinde anlamlı artış olmuştur. Öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında denekler soruların hepsini cevaplayarak ortalama %94 oranında performans göstermişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde VGB ile öğretim uygulamalarında sosyal geçerlik bulgusu bulunmamaktadır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuyla yapılan öğretimin okuduğunu anlama becerisine ve elde edilen bulgulara ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin diğer akademik derslerindeki başarısını ve sosyal kabulü olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Böylece ZY olan öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin farklı akademik becerilerin öğretiminde hikâye haritası yöntemini VGB ile sunumunu kullanarak gerçekleştirebilirler.

Sonuç olarak bu çalışmada hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun ZY olan çocukların okuduğunu anlama becerisinde etkili olduğunu ve stratejinin öğretimden sonrada deneklerin kazandıkları beceriyi sürdürdükleri görülmektedir.

## 5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonucu, araştırmanın ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerine yer verilmiştir.

### 5.2.1. Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan deneklerin üçünde de hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun okuduğunu anlama becerisinde etkili olduğu görülmüştür. Denekler beceriyi, öğretim sona erdikten 15, 18 ve 21 gün sonra sergilemeye devam etmişlerdir. Araştırmada, okuduğunu anlama becerisinde kullanılan hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumuna ilişkin görüşlerin olumlu ve birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Deneklerin kendi performans videolarını izlemeleri algı düzeylerini ve öğrenme motivasyonlarını arttırdığı düşünülmektedir. Böylece deneklerin değerlendirmeye katılmaları kalıcı izli öğrenmenin meydana gelmesini kolaylaştırmıştır. Kullanılan pekiştiriciler ise denekleri güdülemiştir.

## 5.2.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki şekildedir.

### 5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun okuduğunu anlama becerisi düzeylerinde etkili olduğu görülmüştür. Böylece ZY olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunu kullanmaları önerilebilir.

### 5.2.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunun okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin okudukları hikâyeleri anlatma becerisi üzerindeki etkisine bakılabilir.
2. Hikâye haritası yönteminin VGB ile sunumunu farklı akademik becerilerin öğretiminde kullanılması önerilebilir.
3. Uygulama oturumları bire-bir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın küçük bir grup olarak çalışılması önerilebilir.
4. Araştırma ZY olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini attırmak için, aynı çalışma daha fazla öğrenci ile gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- AAIDD/ American Association on Intellectual and Developmental Disability (2012). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (10.Baskı). Washington, DC: AAIDD.
- AAMR (2002). Definition of mental reterdation. 10 Aralık 2017 tarihinde <http://www.aamr.org/> sitesinden alınmıştır.
- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir- Doğanay, Ç. (2014) *Görme Engelli Çocuklarda Öykü Anlama Becerilerini Kazanmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (1999). *Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi*. Milli Eğitim, Nisan-Mayıs-Haziran, 142.
- Akyol, H.(2006) *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Alturki, Nada (2017) The effectiveness of using group story- mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Department of Science in Special Education*, 12 (18), 915-926 <http://academicjournals.org/>
- Amerikan Psikiyatri Birliği-APA. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı (DSM-5)*, (Çev: Ertuğrul Köroğlu.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arıcı, A. F.(2008) *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ataman, A. (2003) *Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2005) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Atik-Çatak, A. (2006). *Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Üzerinde Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A., Ross, D., ve Ross, S. A. (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive model*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Başal, M. Ve Batu, S.E. (2002) *Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri*. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 85-98.
- Baumann, J. F. & Bergeron, B. S.(1993). Story Map Instruction Using Children's Literature:Effects on First Graders Comprehension of Central Narrative Elements. *Journal of Reading Behaviour*, 25, 407-437.
- Bender, W. N. (2012) Okuma ve Dil Sanatlarının Öğrenme Özellikleri. H. Sarı (Çev. Ed.) *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*. (6. Basım) 179-212 Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Block, C. C., Schaller, J. L., Joy, J. A. and Gaine, P. (2002). Process-Based Comprehension Instruction: *Perspectives of four reading educators*. 42-61.
- Bellini, S., and Akullian, J. (2007). A meta analysis of video modeling and video selfmodeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73 (3), 264–287.
- Boulineau, T., Hogan- Burke S. & Burke M. D. (2004). *Use of Story-Mapping to Increase The Story Grammer Text Comprehension of Elemantary Students with Learning Dissabilities*, University of Georgia, 27.
- Browder, D. M., Root, J. R., Wood, L. and Allison, C. (2017). Effects of a story-mapping procedure using the İPad on the comprehension of narrative texts by students with spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32 (4), 243-255.



- Buist, J. (2014). *Effects of Digital Video Feedback Package With Elementary-Aged Males Identified With Behavior Problems*. Master of Science Thesis, Utah State University, Utah.
- Bursuck, W. & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Erkan- Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, L. ve Tolan, K. (2010). *A Guide to the Reading Workshop*. Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Chavez, J. N, Martinez, J. and Pienta, R. S. (2015). Effects of story mapping on third-grade students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Pedagogy*, 6 (1), 95-121, DOI: 10.1515/jped-2015-0006.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihin Engelli Çocuklara Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, O. (2014) Okuduğunu anlama. Yücesoy Özkan, Ş. (Ed.) *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri* (142-165): Ankara. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2002) *Ailelerle Birlikte Çalışma Özel Eğitim*. Eripek, S. (Ed.) Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Çavkaytar, A ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video

modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 537–552.

Charlop-Christy, M. H. ve Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective talking to children with autism. *Journal of Possitive Behavior Interventions*, 5 (1), 12–21.

Corbett, A. B. (2003) *Video Modeling: A Window Into The World Autism*. The Behavior Analyst Today, 367-377.

Çelik, E. (2006) Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 18-30.

Çıfci, İ ve Sucuoğlu B. (2009). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök yayıncılık.

Çıfci Tekinarslan, İ. (2002). *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğini İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çuhadar, F. (2012) *Mesleki Eğitim Merkezindeki Türkçe Derslerinde Uygulanan Sessiz Okuma Etkinliği İle Sessiz Okuma Anında Yapılan Dinlenme Etkinliğinin Öğrencilerin Okuma Becerisi Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Davis, Z. T. ve MacPherson, M. D. (1989). Story Map Instruction: A Road Map for Reading Comprehension. *The Reading Teacher*.

Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *Journal of Educatinal Research*, 87 (6), 353-360.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28, 33-42.

Demirel, Ö.(2000) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Anakara: Milli Eğitim

Bakanlığı Yayınları.

- Denton, C. A. and Hasbrouck, J. E. (2000). Reading Comprehension from Teaching Students With Disabilities to Read. PEER Literacy Resource Brief G. PEER Project Literacy Series. *Federation For Children With Special Needs*, Boston, MA.
- Diana M., Browder, Phd; Jenny R. Root, Leah, W. Caryn, A. (2017). Effects Of A Story- Mapping Procedure Using The Ipad On The Comprehension Of Narrative Texts by Students With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Develpmental Dissabilities*, 32 (4) 243-255.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. and Bloke, G. (1990). Story Grammer: An Approach for Promoting At- Risk Secondary Students Comprehension Of Literature. *The Elemenry School Journal*.
- Dowrick, P. W. (1999). *A review of self modeling and related interventions*. Applied and Preventative Psychology, 8, 23-39.
- Duman, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrenciler Üzerinde Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Duman, N. ve Çifçi-Tekinarslan İ. (2007). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 33-55.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Eripek, S. (2007). Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S. (2012). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Gardill, M. J. & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33 (1), 2-16.
- Gersten, R., Williams, J., Fuchs, L. and Baker, S. (1998). *Improving reading comprehension for children with disabilities: A review of research*. (HS Report. 921700). U.S. Department of Education.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Newyork: Published by Pearson Education.
- Griffen, A. K., Schuster, J. W., & Morse, T. E. (1998). The acquisition of instructive feedback: A comparison of continuous versus intermittent presentation schedules. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.
- Griffey, Q. L., Zigmond, N. & Leinhardt, G. (1988). The effects of self-questioning and story structure training on the reading comprehension of poor readers. *Lerning Disabilities Research*, 4 (1) 45-51.
- Grünke, M., Wilbert, J. and Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11 (2), 51-64.
- Güldenoğlu, İ. B. (2008). *Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihin Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Etkililiğinin ve Sürekliliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Entitüsü, Ankara.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modelleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güngör A. ve Ün Açıkgoz K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 48 (48), 481-502.
- Güzel- Özmen, R. (1998). *Alt Özel Sınıftaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisi Kazandırmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Güzel- Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. 11, 105-117.
- Güzel-Özmen, R. (2001). *Okuma Becerisi*. L. Küçükahmet. Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimdeki Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Halisküçük, E. S. (2007). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Makarna Pişirme Becerisinin Öğretiminde Video Modelinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P.W ve Prater, M. A. (2003). Video Self Modeling İn School Based Settings. *Remedial and Special Education*, 56 36-45.
- Idol- Maestas, L. (1987). Group Story Mapping: A Comprehension Strategy For Both Skilled And Unskilled Readers. *Journal Of Learning Disabilities* 20 (4), 196-205.
- Işıkdoğan, N. (2009). *Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığın Etkisi*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (16 ed) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayahan, D. (2011). *Kelime Öğretimi Etkinliğinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Maine, L. & Miranda, P. (2006). Effects of Video Modeling and Video Feedback on Peer- Directed Social Language Skills Of A Child With Autism. *Journal Of Positive Behaviour Interventions*, 8 106-118.

Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (1997) Best practices in promoting reading comprehension in students with teaming disabilities. *Remedial and Special Education*, 18 197-213.

McCoy, K., ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 183-213.

Mechling, L. C. (2004). Effects of multimedia, computer-based instruction on grocery shopping fluency. *Journal of Special Education Technology*, 19 (1), 23-34.

Mechling, L. C. (2005). The effect of instructor- created video programs to teach students with disabilities: A literature review, *Journal of Special Education Technology*, 20 (2), 25-37.

Miller, H. And Burton, J. (1994). In Moore, David and Francis Dwyer (Ed) *Images and Imagery Theory*. Visual Literacy- Aspectrum of Visual Learning. Englewood

Cliffs New Jersey: Educational Tecnology Publications, 65-84.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-5.Sınıflar). Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* 07 Temmuz 2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017) 25 Nisan 2018 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr> sitesinden alınmıştır.

National Center for Education Statistic, 2013 25 Temmuz 2018 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs2013/2013037.pdf> sitesinden alınmıştır.

Nikopoulos, C. K., ve Kenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87–108.

Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2006). *Video Modeling and Behaviour Analysis: A Guide for Teaching Social Skills to Children with Autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 678-693.

Olçay-Gül, S.ve Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1) 217-274.

Özak, H. (2007). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özak, H. (2017). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbyay, M. (2009). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Öncü Kitap: Ankara.

Özbyay, M. (2014). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Kitap: Ankara.

Özen, A. (2012). Video Modelle Öğretim. S. Vuran( Ed.), *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi*. 119-130 Ankara: Vize Yayıncılık.

Özsoy, Y. (1984). Okuma Yetersizliği. Anadolu Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 17-20.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2001). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kartepe Yayınları.

Öncül, N. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle ve Video Modelle Öğretimin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L. and Bailey, J. W.(2014). Okuduğunu Anlama. Ş. Yücesoy-Özkan ( Çev. Ed.) *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri*. (10. Baskı) 141-164. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sahanahan, M. J. (2003). *Review of the back Arrested Adulthood*, by Cames Cote.

Sansosti, F. İ. and Powel- Smith, A. K. (2008). Using computer presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Possitive Behavior Interventions*, 10 (3), 162-178.

Sazak, E. (2003). *Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (16.



- baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, M. B., Patton, J. R. and Kim, S. H. (2006). *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability* (7 th Edition).
- Sorrel, A.L. (1990). Three Reading Comprehension Strategies: Tells, Story Mapping and QARS. *Academic Therapy*, 25,3 359-368.
- Stagliano, C. and Boon, R. T. (2009). *Effects of a story – mapping procedure to improve the comprehension skills of a expository text passages for elementary students with learning disabilities*. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. (ERIC No. EJ874132).
- Stetter, M. A. and Hughes M. J. (2011). *Computer assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities*. *International Journal of Special Education*. (ERIC No. EJ921192).
- Stringfield, S. G., Luscre, D. and Gast D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader post reading test scores in students with high-functioning autism. *Fows on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (4), 218-229.
- Şenel, H. (1998). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, L. K. , Alper, S. R. & Walker, D. W. (2002). The Comparative Effects Of A Modified Self. Questioning Strategy and Story Mapping On The Reading Comprehension of Elementary Students With Learning Disabilities. *Journal Of Behavioral Education*, (2),11.
- Tekin- İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin- İftar (Ed.). *Eğitim ve*

*davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tekin-İftar, E. Ve Kırcaali- İftar, G. (2013). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı) 87-134. Ankara: Vize Yayıncılık.

Thiemann K. S. and Goldstein H. (2001). Social stories, written text cues and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34 (4), 425-446.

Tomporowski, P. D. ve Simpson R.G. (1990). Sustained Attantion and Intelligence, *Intelligenex* 14, 27-28.

Torgesen, J. K. (1999). Reading Disabilities. Gallimore L. P., Bemheimer, D. L., MacMillan, D. L., Speece and S. Vaughn (Eds.). *Developmental Perspective on Children with High- İncidence Disabilities* (pp. 111-133). Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözcük 20 Ekim 2017 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.

Türkoğlu, A. (1997). *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*, İzmir. Memleket Gazetecilik ve Matbacılık.

Türkiye Özürlüler Araştırması (DİE ve ÖZİDA) (2002). 03 Kasım 2017 tarihinde [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) sitesinden alınmıştır.

Wade, E., Boon, R. T. and Spencer, V. G. (2010). Use of kidspiration © software to enhance the reading comprehension of story grammer components for elementary-age students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities: A contemporary Journal* 8(2) 31-41.

Vuran, S., Olcay-Gül S. (2012). Video Modelle Öğretim. S. Vuran ( Ed.), *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi* (122-124) Ankara: Vize Yayıncılık.

## **EKLER**

**EK-1.** Anne-Baba İzin Formu

**EK-2.** Araştırma İzni

**EK-3.** Hikâye Haritası Şablonu

**EK-4.** Sorular

**EK-5.** Sesli Okuma Testi ( A Formu )

**EK-6.** Hikâye Anketi

**EK-7.** Yoklama Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları

**EK-8.** Başlama Düzeyi ve İzleme Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları

**EK-9.** Öğretim Oturumlarında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları

**EK-10.** Öğretim Sonunda Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları

**EK-11.** Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgesi

**EK-12.** Hikâye Haritası Yönteminin Video Geri Bildirim İle Sunumu Kullanarak Okuduğunu Anlama Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

**EK-13.** Birlikten Kuvvet Doğar Hikâyesi Öğretim Oturumu

**EK-14.** Sosyal Geçerlik Soru Formu ( Denekler)

**EK-15.** Sosyal Geçerlik Soru Formu ( Öğretmenler)

**EK-16.** Özgeçmiş

**EK-1. Anne- Baba İzin Formu**


Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Ortaokulu ..... Sınıfı öğrencilerinden .....’nin velisiyim. Özel eğitim öğretmeni Nermin ÇETİNKAYA’nın “Hikâye Haritası Yönteminin Video Geri Bildirim İle Sunumunun Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Okuduğunu Anlama Becerisindeki Etkililiği” konulu tez çalışmasını çocuğumla birlikte çalışmasına izin veriyorum.

ANNE-BABA ADI SOYADI

TARİH

İMZASI

**EK-2. Araştırma İzni**



T.C.  
SERDİVAN KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45871363-160.99-E.14083364  
Konu : Araştırma İzni İsteği

13.12.2016

**ŞEHİT ALİ BORİNLİ ÖZEL EĞİTİM ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nermin  
ÇETİNKAYA'nın tez çalışması için okulunuzda uygulama ve araştırma yapması ile ilgili  
13/12/2016 tarih ve 14031511 sayılı Kaymakamlık Onayı ekte gönderilmiştir.  
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Kayıt: 16.12.2016  
M.D.-İl. S. Ağacı

Ali DERE  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: Onay (1 Adet)

GELENEVRAK	
Sayı	303
Tarih	16.12.2016
Kayıdın	7.

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
14./12/2016



Denizhan GÜVENER  
Şef

Adres: Arabacıları Mah. 353. Sok. No:11.Serdivan/SAKARYA  
Elektronik Ağ: serdivan.meb.gov.tr  
e-posta: 967627@meb.k12.tr

Ayrıntılı bilgi için: Denizhan GÜVENER - Şef  
Tel: 0 264 211 53 13 Dahili: 122  
Faks: 0 264 211 55 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 25f0-5e01-3d08-bf87-c731 kodu ile teyit edilebilir.










## EK-3. Hikâye Haritası Şablonu

## HİKÂYE HARİTASI

HİKÂYENİN ADI:

TARİH:

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

Yer / zaman		
 		
Ana karakter		
		
Olaylar		
Problem	Çözüm	Sonuç
		
Tepki		
 		
Tema		
		

**EK-4. Sorular****SORULAR**

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

**EK-5. Sesli Okuma Testi ( A Formu )**

**Parça 1-1**

Benim adım Can.  
 Bu yıl okula başladım.  
 Öğretmenimi çok sevdim.  
 Okuma, yazma öğrendim.  
 Berk ve Duygu'yu tanıdım.  
 Onlardan yeni oyunlar öğrendim.

- 1-Kim okula başlamış?
- 2-Can ne zaman okula başlamış?
- 3-Can okulda ne öğrenmiş?
- 4-Can kimlerle tanışmış?
- 5-Can, Berk ve Duygu'dan neler öğrenmiş?

**Parça 2-**

Sabahları erkenden uyanırım.  
 Hemen yüzümü yıkarım.  
 Pijamalarımı çıkarıp, okul kıyafetimi giyerim.  
 Süt içer, peynir, ekme yerim.  
 Erkenden okuluma giderim.  
 Okuldan çıkınca hemen eve dönerim.  
 Ödevlerimi yapıp, yemeğimi yerim.  
 Uyumadan önce çantamı hazırlarım.  
 Sabah erken kalkmak için erkenden uyurum.

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



### Parça 3-1

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

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

### Parça 4-1

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

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

### Parça 5-1

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

- 1-Mikroskopun bölümleri nelerdir?
- 2-Bilim adamları neleri araştırırlar?
- 3-Deney ne demektir?
- 4-Yapıları aynı olan hücrelerin görevlerinin nasıl olduğu görülmüştür?
- 5-Yapıları ve görevleri aynı olan hücre topluluklarına ne ad verilir?

**EK-6. Hikâye Anketi**

		Hayır	Kısmen uygun	Evet
1	Hikâyeler çocuğun gelişim düzeylerine uygundur.			
2	Hikâyelerdeki olaylarda neden sonuç ilişkisi, mantıklı bir örgü içinde verilmiştir.			
3	Hikâyeler akıcı bir dille yazılmıştır.			
4	Kullanılan kelimeler günlük hayatta sık kullanılan kelimelerdir.			
5	Gelişim düzeylerine uygun punto kullanılmıştır.			
6	Gerekli yerlere uygun noktalama işaretleri kullanılmıştır.			
7	Hikâyeler de anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.			
8	Hikâyelerde atasözü, deyim ve mecazi anlama yer verilmemiştir.			
9	Yazım ve imla kurallarına dikkat edilmiştir.			
10	Hikâyelerdeki başlıklar içerikle uyumludur.			



**EK-7. Yoklama Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları**

## HİKÂYE 1

### DIŞ SAĞLIĞI

Mete, tatlı ve çikolataları çok seven bir çocuktur. Babasından aldığı harçlıkla her gün bakkala koşar şekerleme alırdı. Fakat dişlerini fırçalamaya üşenir, pek fırçalamazdı.

Hafta sonu ödevlerini yaptığı için annesi Mete'ye ödül olarak evde pasta yaptı. Mete pastayı görünce çok sevindi. Hemen masaya oturdu yemeye başladı. Pastasından bir parça yedikten sonra dişinde büyük bir acı hissetti.

Mete:

-“Ah dişim! Çok ağrıyor.” diye bağırdı.

Annesi:

-“Dişlerini fırçalamıyorsun bak dişin ağrıyor. Dişin ağrıdığı için hemen diş doktoruna gitmeliyiz.” der.

Mete ve annesi diş doktoruna gittiler. Diş doktoru Mete'nin dişlerine bakım yapmadığını ve dişlerini fırçalamadığı için dişlerinin ağrıdığını söyledi. “Bundan sonra her gün dişlerini günde en az iki defa özellikle, yemeklerden sonra dişlerini düzenli fırçalamalısın. Eğer düzenli fırçalarsan dişlerin bir daha ağrımaz.” dedi.

Mete, doktoru dikkatle dinledi. Bundan sonra dişlerini doktorun anlattığı şekilde, düzenli olarak sabah ve akşam dişlerini fırçaladı. Mete bir daha dişi ağrımadığı için mutlu oldu.

**DİŞ SAĞLIĞI HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu Hikâye olayın “evde” geçtiğini söyler.	Hikâyeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu Hikâyeki olayın “hafta sonu” meydana geldiğini söyler.	Hikâyeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu Hikâyeki ana karakterin “Mete” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu Hikâyeki problemin “Mete’nin dişinin ağrması olduğunu” söyler.	Hikâyeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu Hikâyeki problemi “Mete dişlerini fırçalayarak” çözdüğünü söyler.	Hikâyeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Mete’nin dişleri bir daha ağrımadığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Mete’nin mutlu” olduğunu söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “dişlerimizi düzenli fırçalamamız gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 2

### TEMİZLİK

Sonbahar mevsimiydi. Can evlerinin bahçesini temizliyordu. Babası pencereden çayını yudumlayarak oğlunu izliyordu. Can bahçedeki bütün pislikleri süpürdü. İşini bitirip babasının yanına geldi.

Can:

-Baba bak! Bahçeyi temizledim.

Babası: “Yaptığın temizlik olmadı, git tekrar temizle bahçeyi.” diyerek oğlunu geri gönderdi. Can üzülerek bahçeye geri döndü. Bahçede kendine temizleyecek bir şeyler buldu. Çok yoruldu. Bir saat çalışıp babasının yanına gururla geldi.

Can:

-Baba! Artık yapılacak iş kalmadı. Her taraf pırıl pırıl oldu. Yerlerde ise ne bir çöp ne bir yaprak bıraktım.

Babası: “Bu bahçe böyle süpürülmez. Ben sana temizlik yapmayı öğreteceğim, gel bahçeye birlikte gidelim.” der.

Baba oğul bahçeye birlikte indiler. Baba, bahçedeki ağaçları silkeledi. Her tarafa yapraklar serildi.

Baba: “Bak! Gördün mü? Bahçe hemen kirlendi. Bahçede yapılacak temizlik böyle olur. Şimdi süpürgeyi getir süpürelim.” der. Can koşarak süpürgeyi getirdi, süpürmeye başladı. Bahçe tertemiz oldu. Artık yaprak dökülmedi. Can bahçe temizliğini öğrendiği için çok mutlu oldu.

**TEMİZLİK HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “bahçede” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “sonbaharda” meydana geldiğini söyler	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Can” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Can’ın bahçeyi temizlemeyi bilmediği” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “babasının bahçedeki ağaçları silkeleyerek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Can’ın bahçeyi temizlediğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Can’ın bahçe temizlemeyi öğrendiği için mutlu olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “büyüklerin tecrübeli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

**EK-8. Başlama Düzeyi ve İzleme Verilerinin Toplanması da Kullanılan Hikâyeler  
ve Ölçü Araçları**



## HİKÂYE 1

### ALAY ETME

Tolga kısa boylu, şişman bir çocuktur. Bu yüzden giydiği elbiseler ve ayakkabılar ona olmazdı. Sabah okula geldiğinde arkadaşları ona bakar ve kendisiyle alay ederlerdi. Tolga buna çok üzülür ve ağlardı. Kimse onunla oyun oynamaz ve Tolga'nın yanına oturmak istemezdi. Bu durum onun çok canını sıkardı. Tolga arkadaşlarının yanına gittiğinde onunla alay ederlerdi. “Şişko, patates!” diye bağırırlardı. Tolga kızar ve onları kovalardı. Fakat şişman olduğu için bir türlü onlara yetişemezdi.

Yaz tatili geldi. Tolga kilolarından kurtulmak için spor yaptı ve yediklerine dikkat etti. Bütün tatil boyunca aksatmadan spora devam etti. Yaz sonunda kilolarından kurtuldu.

Artık eylül geldi ve okullar açıldı. Tolga okula heyecanla gitti. Onu gören arkadaşları çok şaşırdı. Tolga ile arkadaş oldular. Tolga'yı tanıdıkça ne kadar iyi yürekli ve iyi bir arkadaş olduğunu gördüler. Onunla artık kimse alay etmedi. Alay etmenin ne kadar kötü bir şey olduğunu anladılar, utandılar. Tolgayı oyuna davet ettiler. Tolga arkadaşlarıyla oyun oynamaktan çok mutlu oldu.

**ALAY ETME HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “okulda” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “sabah ” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Tolga” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “arkadaşlarının görünüşüyle alay etmeleri” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “zayıflayarak” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Tolga ile arkadaş olduklarını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Tolga’nın mutlu olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “arkadaşlarımızla alay etmememiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 2

### KUMBARA

Aslı, zengin bir ailenin tek çocuğudur ve çok savurgandır. Ailesinden her gün harçlık alır ve parasının hepsini harcardı. Gereksiz şeylere para harcar ve hevesi kaçınca onu çöpe atardı. Ailesi bu durumdan memnun değildi ama Aslı'ya ne dedilerse Aslı değişmemişti.

Aslı, soğuk bir kış günü okuldan dönerken sokakta üzerinde mont olmayan, ayakkabıları yırtık bir kız gördü. Kız üşüdüğü için titriyordu. Üstündeki kıyafetler eskimişti. Ayakkabılar yağmur yağdığına muhtemelen su alıyordu. Aslı, bu durumdan çok etkilendi. Bir süre kızı takip etti. Kız bir eve girdi. Bu evin, kızın evi olduğunu tahmin etti.

Aslı, kızın bu durumuna çok üzüldü. Kumbarasında para biriktirmeye karar verdi. Her gün harçlığını oraya attı. Kumbara dolduğunda anne ve babasıyla konuştu. Yoksul kıza yardım etmek istediğini söyledi. Aslı, anne ve babasıyla alışverişe çıktı. Aslı, yoksul kıza mont ve ayakkabı aldı. Aldıklarını yoksul kızın evine götürdü. Hediyeleri gören kız çocuğu sevindi. Aslı ise ihtiyacı olan birine yardım ettiği için çok mutlu oldu.

**KUMBARA HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “sokakta” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “kış günü ” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Aslı” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Aslı’nın parasını gereksiz şeylere harcadığını” söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “kumbarada para biriktirerek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Aslı’nın biriktirdiği parayla yoksul kıza ayakkabı ve mont aldığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Aslı’nın birine yardım ettiği için mutlu olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “paramızı biriktirip ihtiyaçlarımız için kullanmamız gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

### HİKÂYE 3

#### ARKADAŞ SEVGİSİ

Ayşe; sarı saçlı, mavi gözlü, sevimli bir kız çocuğudur. Kocaman bir bahçesi olan bir evde yaşıyordu

Ayşe arkadaşlarını eve çağırırdı ve onların büyük bahçesinde beraber oyunlar oynarlardı. Ancak Ayşe oyun oynarken arkadaşlarını itirdi. Arkadaşları Ayşe'nin bu hareketinden hiç hoşlanmazlardı. Ayşe'ye bu davranışın yanlış olduğunu söylerlerdi. Ayşe ise şaka yaptığını söylerdi. Arkadaşlarına zarar verdiğinin farkında değildi.

Bir öğlen bahçede oyun oynarken Ayşe arkadaşı Ahmet'i itti ve Ahmet yere düştü. Ahmet'in bacağı kanadı, canı çok acıdı. Ahmet ağlamaya başladı. Bütün arkadaşları Ahmet'in yanına koştu. Ahmet'in bacağına sardılar. Ayşe'ye bu davranışından dolayı kızdılar ve onunla oyun oynamadılar. Ayşe de arkadaşları kendisine küsünce hata yaptığını anladı. Ayşe o güne kadar arkadaşlarına zarar verdiğini fark etmedi. Önce arkadaşı Ahmet'ten sonra da bütün arkadaşlarından özür diledi. Ayşe yaptığından çok utandı. Bir daha yapmayacağına kimseye zarar vermeyeceğine söz verdi. O günden sonra bir daha hiçbir arkadaşını itmedi. Mutlu bir şekilde oyunlarını oynadılar.

**ARKADAŞ SEVGİSİ HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “bahçede” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “öğlen” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Ayşe” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Ayşe’nin arkadaşlarını itmesi” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “arkadaşlarının Ayşe’ye küserek ” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Ayşe’nin özür dilediğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “ arkadaşlarına zarar verdiğini fark ettiği için çok utandığını” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “şaka yaparken arkadaşlarımıza zarar vermememiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## **EK-9. Öğretim Oturumlarında Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları**

## HİKÂYE 1

### BİRLİKTEN KUVVET DOĞAR

Kardeşleri ile anlaşamayan, sürekli kavga eden küçük karınca bir yaz günü yuvasını terk etti. Güneş doğar doğmaz, çalışmaya başladı. Küçük karınca işten hiç korkmazdı, çok çalışkandı. Kendine yaşayacağı yeni güzel bir yuva yaptı.

Kışın burada yaşaması için yuvanın içine yiyecek depolamaya başladı. Tarlada buğday tanesi görünce büyüklüğüne bakmadan çabaladı, önünden çekti, arkasından itti, yerinden oynatmaya çalıştı, durmadan çabaladı.

Saatlerce uğraşan küçük karınca buğdayı taşırken bir yol gidememiş, çok yorulmuş yuvasına da yiyeceksiz dönmek istememiş.

Küçük karınca bunu tek başına yapamayacağını anladı. Ne yapacağını düşündü. Bir taşın üstüne tırmandı, arkadaşlarından bir kaçını gördü. Bu duruma çok sevindi. Hemen oradan inerek yanlarına koştu. Arkadaşlarından yardım istedi. Onlarda yardım etmeyi kabul etti. Onları da peşine takarak buğdayın yanına, tarlaya döndü.

Karıncaların her biri buğdayın bir ucuna yapıştı, çok geçmeden buğdayı tarladan yuvaya taşıdılar. Karıncanın deposu yiyeceklerle doldu.

Küçük karınca arkadaşlarının ona yardım etmesinden çok mutluydu. Anladı ki birlikte olunca aşamayacakları güçlük yoktur.



**BİRLİKTE KUVVET DOĞAR HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “tarlada” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “yaz günü” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “küçük karınca ” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “küçük karıncanın buğdayı tek başına taşıyamaması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “arkadaşlarından yardım isteyerek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “buğdayın tarladan yuvaya taşındığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “küçük karıncanın arkadaşlarının ona yardım etmesiyle kendini mutlu hissettiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “birlikte olunca aşamayacağımız gücün olmadığını” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 2

### YALANIN SONU

Mehmet, etrafındakilere sürekli yalan söyleyen bir çocuktur. Bu yüzden ona kimse inanmazdı.

Güzel bir ilkbahar günüydü. Annesi küçük yalancıyı evde bırakıp pazara gitti. Giderken sıkı sıkı tembih etti.

-“Aman yavrum, sakın yaramazlık yapma! Ben gelinceye kadar televizyon izle. Yerinden kalkma.” dedi.

Küçük yalancı uslu duracağına söz verdi.

Annesi evden çıkar çıkmaz eline çakmağı aldı. Çakmakla oynamaya başladı. Onu yakıp söndürüp eğlendi. Bir anda perde tutuştu. Mehmet çok korktu. Hemen dışarı koştu. Komşularının kapılarını çaldı. Yardım istedi. “Evimiz yanıyor yardım edin.” dedi. Ona hiç kimse inanmadı. “Yalan söylüyorsun yine ufaklık!” dediler. Sokağa çıktı, bağırdı, çağırdı ama kimse bakmadı. Annesi o sırada eve döndü. Koşarak musluğa gitti. Kova ile alevlerin üzerine su döktü. Yangını söndürdü.

Mehmet’i karşısına aldı:

-“Bak oğlum, gördün mü? Yalan söylemek ne kadar kötü bir şey. Sana kimse inanmadı. Yetişmeseydim evimiz tamamen yanabilirdi.” Dedi.

Mehmet çok üzüldü, annesinden özür diledi. Bir daha yalan söylemeyeceğine söz verdi.

**YALANIN SONU HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “evde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “ilkbahar günü” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Mehmet” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Mehmet’in sürekli yalan söylemesi” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “komşuların perde yandığında ona inanmayarak” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Mehmet’in yalan söylediği için özür dilediğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Mehmet’in üzüldüğünü” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “asla yalan söylemememiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

### HİKÂYE 3

#### İSRAF ETME

Elif, ekmeğin içini yemeyi sever ve dışını hep bırakır. Bunu sürekli yapardı. Yine hafta sonu evde kahvaltı yaparken ekmeğin içini yiyip dışını bıraktı. Babası ve annesi Elif'e kızdı ama Elif onları hiç dinlemedi.

Kahvaltıdan sonra ailecek dışarıya çıktılar. Elif, parka gitmek istedi. Anne ve babası da Elif'i kırmayıp parka götürdüler. Elif, salıncakta sallanırken çöpte ekmeğin arayan çocukları gördü. Şaşkınlıkla onları izledi. Çocuklar çöpte buldukları ekmeği yemeye başladılar. Elif gördüklerine çok üzüldü. Anne ve babasının ona niye kızdığını anladı. Yaptığına çok pişman oldu.

Eve döndüler. Akşam yemeğini yerken Elif ekmeğin tamamını yedi. Annesi ve babası şaşırды.

Elif:

-Anneciğim, Dünya'da ne kadar çok yoksul insan var. Onlar bir parça ekmeğin için çöpleri karıştırıyor. Bizler ekmeğimizi bilinçli tüketirsek herkese yeter değil mi?

Tabi ki yavrum, diyerek annesi Elif'e sarıldı. Elif ekmeğinin ve yemeğinin hepsini bitirdi. Annesi ile birlikte masada kalan ekmeğin kırıntılarını da pencerenin dışına koydular.

Elif, kuşların gelip kırıntıları almasını merakla bekledi.

**İSRAF ETME HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “parkta” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “hafta sonu” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Elif ” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Elif’in ekmeğın içini yiyip dışını bırakması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “Elif’e çöpte ekmeğın arayan çocukları göstererek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Elif ekmeğın tamamını yemeye başladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “yaptığına pişman olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “ekmeği israf etmeyelim ona muhtaç insanların olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 4

### BAYRAM ZİYARETİ

Bayram sabahıydı. Cengiz heyecanla uyandı. Annesi ve babası ile birlikte kahvaltısını yaptı. Kahvaltıdan sonra odasına geçti, tabletiyle oyun oynamaya başladı.

Annesi:

-“Oğlum, hadi kalk bayramlığını giy, babaannelere bayramlaşmaya gidelim.” dedi.

Cengiz tabletiyle çok sevdiği oyunu oynuyordu. Evde kalıp oyun oynamak istiyordu. Babaannesine gitmek istemiyordu.

Cengiz:

-“Ben gelmek istemiyorum. Orada internet yok. Benim canım sıkılır. Evde kalıp tabletimle oyun oynamak istiyorum, siz gidin.” dedi.

Cengiz’in babası:

-“Bayramlarda bizden büyükleri ziyaret etmek görevimizdir. Bizi beklerler. Onları ziyaret edersek mutlu olurlar. Eğer gitmezsek çok üzülürler. Hadi toparlan gidelim.” diye söyledi.

Cengiz, babasının bu sözleri üzerine bayram ziyaretinin önemli olduğunu anladı. Annesi ve babasına sarıldı. Onları yanaklarından öptü. “Babaannemi ve dedemi mutsuz eder miyim hiç?” dedi. Hemen hazırlandı, anne ve babasıyla bayram ziyaretine gitti.

Babaannesi onları pencerede bekliyordu. Cengiz’i yolda görür görmez kapıyı açtı. Cengiz koşarak babaanne ve dedesine sarıldı. Babaannesi ve dedesinin ellerini öptü. Bayram harçlığını aldı. Babaannesi ve dedesi çok mutlu oldu. Bunu gören Cengiz de büyüklerini ziyaret ettiği için mutlu oldu.

**BAYRAM ZİYARETİ HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “evde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “bayram sabahı” meydana geldiğini söyler	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Cengiz” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Cengiz’in bayram ziyaretine gitmek istememesi” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “babasının konuşarak ” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Cengiz’in babaannesi ve dedesine bayram ziyaretine gittiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “kendini mutlu hissettiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “bayramda büyükleri ziyaret etmenin önemli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 5

### YAVRU KUŞ

Yaz tatili geldi. Özlem; annesi, babası ve küçük kardeşiyle birlikte pikniğe gitti. Özlem, doğayı çok severdi. Özlem için kırlarda koşmak, yuvarlanmak, çiçek toplamak çok eğlenceliydi.

Özlem ve kardeşi babasından salıncak kurmasını istedi. Babası çok güzel bir salıncak kurdu. Özlem, kardeşiyle ağaçların altında salıncakta sallanırken bir ses duydu. Sesi dinledi. Bu bir kuş sesiydi. Etrafına bakındı. Yavru kuş hemen önünde duruyordu. Zavallı kuş yuvasından düşmüş olmalıydı. Kanatlarını uçmak için çırpı. Kuş, çok küçük olduğu için uçamadı. Sanki Özlem'den yardım istiyordu. Özlem kuşu aldı, kardeşiyle babasının yanına gitti.

Zavallı kuş korkmuş, titriyordu. Babası kuşu Özlem'den alıp yere bıraktı. Kuşa içmesi için tabağa su koydu. Yavru kuş önce onlara baktı. Sonra titreyerek suyu içti.

Yakındaki ağaçlardan düşmüş olabileceğini düşünerek yuvasını aradılar. Kuşu, annesinin bulabilmesi için yuvanın olduğu bir ağaç dalına bıraktılar. Yavru kuşu, annesi buldu ve ikisi de yuvalarına döndüler. Özlem, yavru kuşun kurtulmasına çok sevindi. Özlem hayvanları korumanın ne kadar büyük bir mutluluk olduğunu anladı.



**YAVRU KUŞ HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “piknikte” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “yaz tatili” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Özlem” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “yavru kuşun yuvasından düşmesi olduğunu” söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “yavru kuşu annesinin bulabileceği bir ağaç dalına bırakarak” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “annesinin yavru kuşu bulduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Özlem yavru kuşun annesine kavuştuğu için sevindiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “hayvanları korumayı” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

**HİKÂYE 6****BİR KİTAP KONUŞUYOR**

Ben dağlarda unutulmuş yaşlı bir ağaçtım. Yıllarca kendi kendime yaşadım. Hiç arkadaşım yoktu. Hep yalnız ve mutsuzdum. Her gün ağladım. Bir sabah bazı sesler duydum, hemen silkelenerek uyandım. Biri baltayla gövdeme vuruyordu. Derin bir sızı duydum. Canım çok acıdı .“Artık ölüyorum!” dedim.

Hemen sonra yere düştüm. Adamlar gelip beni arabaya taşıdılar. Kâğıt fabrikasına götürdüler. Orada makinalarla beni ezip hamur haline getirdiler. Beni ince ince açtılar, kuruttular, kâğıt yaptılar.

Beni parçalara bölüp destelediler. Bir adam beni aldı, kırtasiyeye götürdü. Orada rafa yerleştirdi. Bir çocuk geldi, beni aldı. Çocuk, beni evine, okuluna götürdü. Benim üzerime yazılar yazdı, resimler çizdi. Her sayfamı bitirdikçe sevindi. Beni etrafındakilere, öğretmenine, ailesine gösterdi. Okuma yazmayı benimle öğrendi. Hepsi sevindi. Ben artık dağlarda yalnız değildim. Binlerce insanla arkadaş oldum, çoğu şeyi benimle paylaştılar, artık mutluyum. Öğrencilerin sıralarında, öğretmenlerin ellerinde, evlerin raflarında her yerde beni görebilirsiniz. Ben asla ölmedim, yeniden doğdum.

**BİR KİTAP KONUŞUYOR HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “dağlarda” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “sabah” meydana geldiğini söyler	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “yaşlı ağaç” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “yaşlı ağacın yalnız ve mutsuz” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “yaşlı ağacı kesip kağıt yaparak” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “yaşlı ağacın binlerce arkadaşı olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Yaşlı ağacın kendini mutlu hissettiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “bir işe yaramanın mutluluk getirdiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

**HİKÂYE 7****CANIM BİSİKLETİM**

Fatih, her seferinde dükkânın önünden geçerken babasına: “Babacığım, bana bu güzel mavi bisikleti alır mısın?” derdi. Babası da parasının olmadığını söyler, bisikleti alma işini ertelerdi.

Fatih’in doğum gününde babası ona sürpriz yaptı. Çok istediği o mavi bisikleti aldı. Fatih bisikleti görünce çok mutlu oldu. Fatih artık okula bisikleti ile gidip geldi. Bisikleti ile çamura, çukura girdi. Fatih, bisikletini kullanırken bisikletine hiç özen göstermedi, kötü kullandı. Bisikleti sık sık bozuldu. Akşam babası gelince bisikleti tamir etti. Babasının Fatih’e “Bisikleti dikkatli kullan!” demesine rağmen Fatih babasını hiç dinlemedi.

Akşamüzeri Fatih okuldan dönerken taşlı yola girdi. Bir taş parçası bisikletinin tekerleğini patlattı. Babası bisikleti alıp tamire götürdü. Fatih’e bir ders vermek istedi. Bisikleti tamirden getirmedi. Fatih, okula yürüyerek gidip geldi. Sırtında çanta ile okula gidip gelmek çok yorucu oldu. Eve terleyerek döndü. Bisikletini kötü kullandığı için çok pişman oldu. Babası sonunda bisikleti tamirden aldı. Bisikletini gören Fatih, mutlulukla bisikletine koştu. Fatih, artık bisikletini kötü kullanmayacaktı. Bisikletinin kıymetini bilecekti.

**CANIM BİSİKLETİM HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “taşlı yolda” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “akşam üzeri ” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Fatih” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Fatih’in bisikletini kötü kullanması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “babasının, bisikleti tamirciden getirmeyerek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Fatih’in bisikletinin kıymetini anladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Fatih’in mutlu olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “eşyalarımızın kıymetini bilmemiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 8

### KOMİK KİTAP

Ahmet, köyde annesi ile birlikte yaşayan yoksul bir çocuktur. Annesi koyun sattı. Ahmet'in okula gitmesi için ona önlük, çanta, kitap, defter, kalem aldı.

Annesi:

-Senin için bak neler aldım oğlum. Okula git, oku, güzelce eğitim al, dedi.

Ahmet:

-Ben okulu sevmiyorum anne, okula gitmeyeceğim. Koyunlarımıza ve sana bakacağım, dedi.

Annesi üzüldü, ne dediyse Ahmet'i ikna edemedi. Ahmet bir öğlen merada koyunları otlatırken ağacın altında oturan, kahkahalar atan bir çocuk gördü.

Ahmet:

-Sen bana mı gülüyorsun, diye sordu.

Çocuk:

-Hayır, kitaba gülüyorsun. Çok komik sen de oku, dedi.

Ahmet:

-Ben okuma bilmiyorum, dedi ve çok utandı.

Çocuk:

-Tamam, ben sana okurum, dedi.

Çocuk, kitabı okudu ve birlikte bol bol güldüler. Ahmet eve geldi. Okula gitmediği için çok pişman oldu. Annesine okula gitmek istediğini söyledi. Annesi çok sevindi. Hemen Ahmet'i hazırladı. Ahmet'i güzelce giydirip okula gönderdi. Ahmet, okuma yazmayı hemen öğrendi ve sınıfının en çalışkan öğrencisi oldu.

**KOMİK KİTAP HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “merada” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “ öğlen” meydana geldiğini söyler	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Ahmet” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Ahmet’in okuma bilmemesi” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “çocuğun ona eğlenceli bir kitap okuyarak” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Ahmet’in okula gidip okuma yazma öğrendiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “ Ahmet’in okula gitmediği için pişman olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “okuma yazma öğrenmenin önemli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 9

### MIZIKÇILIĞIN SONU

Özge, çok hırçın bir çocuktur. Sınıfta kimseyle geçinemezdi. Teneffüslerde oyun oynarken mızıkçılık yapar, oyunun tadını kaçırdı. Bu yüzden hiç kimse onunla oyun oynamak istemezdi.

Çocuklar düşündüler. Özge'yi bu huyundan vazgeçirmek için bir oyun oynamayı planladılar. Bir öğle arası Özge'yi sınıftan bahçeye çağırdılar.

-Özge oyun oynayacağız, sen de gelmez misin, dediler.

Özge sevinerek bahçeye çıktı. Ne oynayacaklarını sordu.

-Sen ne istersen onu oynayacağız, dediler.

-Saklambaç oynayalım, dedi.

-Tamam hadi oynayalım, dediler.

Hep birlikte oyuna başladılar. Aralarında biri ebe oldu. Oyunun en güzel yerinde Özge, “Bunu oynamak istemiyorum.” dedi. Çocuklar, “Tamam o zaman ne oynayalım?” diye sordular. “Köşe kapmaca oynamak istiyorum.” dedi Özge. Biraz oynadıktan sonra Özge oyunu bozdu. “Sıkıldım bunu da oynamak istemiyorum.” dedi.

Arkadaşları Özge'nin bu davranışına üzüldü bir kenara oturdular. “Biz artık seninle oyun oynamak istemiyoruz. Sürekli mızıkçılık yapıyorsun.” dediler. Özge arkadaşlarının bu halini görünce çok üzüldü. Artık hiç arkadaşı kalmadı. Onlardan özür diledi. Bir daha sorun çıkarmadan oynayacağına söz verdi.



**MIZIKÇILIĞIN SONU HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “bahçede” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “öğle arası” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Özge ” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “oyun oynarken Özge’nin mızıkçılık yapması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “bir kenara oturup Özgeyle oynamak istemediklerini söyleyerek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Özge’nin arkadaşlarından özür dilediğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Özge’nin arkadaşlarının bu halini görünce üzüldüğünü” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “arkadaşlarımız ile iyi geçinmemiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

**HİKÂYE 10****GÖRÜNMEZ KAZA**

Yaz tatiliydi. Duru ile annesi market alışverişinden dönüyordu. Parkta oynayan çocukları gördü. Parka gitmek istedi. Annesi Duru'yu üzme istemedi. Beraber parka doğru yürüdüler. Duru'nun arkadaşları da parktaydı. Duru hemen annesinin elini bıraktı arkadaşlarına doğru koştu. Koşarken salıncakta sallanan çocuğu görmedi. Salıncak Duru'ya çarptı ve yere düştü. Duru çok korktu, ağlamaya başladı. Arkadaşları etrafına toplandı.

Duru'nun ağlama sesini duyan annesi hemen oraya geldi. Kızına sarıldı. Korkmamasını, yanında olduğunu söyledi. Annesi çantasındaki suyu çıkarıp içirdi. Duru sakinleşti ve ağlamayı bıraktı. Artık iyi olduğunu söyledi. Annesi Duru'nun tozlanan üzerini silkeledi ve elinden tutarak ayağa kaldırdı. Onu banka oturttu. Tozlanan kollarını ve bacaklarını ıslak mendille temizlerken:

-Kızım, koşarken salıncağa dikkat etmediğin için çarptın ve yere düştün. Bir yerin yaralanabilirdi. Bundan sonra koşarken dikkatli olmalısın, dedi.

Duru hatasını anladı. Koşarken dikkatli olmadığı için üzüldü. Annesine bir daha onu üzmeyeceğine ve koşarken dikkatli olacağına söz verdi.

**GÖRÜNMEZ KAZA HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “parkta” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “yaz tatilinde” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Duru” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Duru’nun koşarken dikkatli olmadığını” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “annesinin konuşarak” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Duru’nun hatasını anladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Duru’nun üzüldüğünü” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “koşarken dikkatli olmamız gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	



**EK-10. Öğretim Sonu Değerlendirmede Kullanılan Hikâyeler ve Ölçü Araçları**

## HİKÂYE 1

### CANIM BİSİKLETİM

Fatih, her seferinde dükkânın önünden geçerken babasına: “Babacığım, bana bu güzel mavi bisikleti alır mısın?” derdi. Babası da parasının olmadığını söyler, bisikleti alma işini ertelerdi.

Fatih’in doğum gününde babası ona sürpriz yaptı. Çok istediği o mavi bisikleti aldı. Fatih bisikleti görünce çok mutlu oldu. Fatih artık okula bisikleti ile gidip geldi. Bisikleti ile çamura, çukura girdi. Fatih, bisikletini kullanırken bisikletine hiç özen göstermedi, kötü kullandı. Bisikleti sık sık bozuldu. Akşam babası gelince bisikleti tamir etti. Babasının Fatih’e “Bisikleti dikkatli kullan!” demesine rağmen Fatih babasını hiç dinlemedi.

Akşamüzeri Fatih okuldan dönerken taşlı yola girdi. Bir taş parçası bisikletinin tekerleğini patlattı. Babası bisikleti alıp tamire götürdü. Fatih’e bir ders vermek istedi. Bisikleti tamirden getirmedi. Fatih, okula yürüyerek gidip geldi. Sırtında çanta ile okula gidip gelmek çok yorucu oldu. Eve terleyerek döndü. Bisikletini kötü kullandığı için çok pişman oldu. Babası sonunda bisikleti tamirden aldı. Bisikletini gören Fatih, mutlulukla bisikletine koştu. Fatih, artık bisikletini kötü kullanmayacaktı. Bisikletinin kıymetini bilecekti.

**CANIM BİSİKLETİM HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “taşlı yolda” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “akşamüzeri ” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Fatih” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Fatih’in bisikletini kötü kullanması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “babasının, bisikleti tamirciden getirmeyerek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Fatih’in bisikletinin kıymetini anladığını” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Fatih’in mutlu olduğunu” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “eşyalarımızın kıymetini bilmemiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

## HİKÂYE 2

### BAYRAM ZİYARETİ

Bayram sabahıydı. Cengiz heyecanla uyandı. Annesi ve babası ile birlikte kahvaltısını yaptı. Kahvaltıdan sonra odasına geçti, tabletiyle oyun oynamaya başladı.

Annesi:

-“Oğlum, hadi kalk bayramlığını giy, babaannenlere bayramlaşmaya gidelim.” dedi.

Cengiz tabletiyle çok sevdiği oyunu oynuyordu. Evde kalıp oyun oynamak istiyordu. Babaannesine gitmek istemiyordu.

Cengiz:

-“Ben gelmek istemiyorum. Orada internet yok. Benim canım sıkılır. Evde kalıp tabletimle oyun oynamak istiyorum, siz gidin.” dedi.

Cengiz’in babası:

-“Bayramlarda bizden büyükleri ziyaret etmek görevimizdir. Bizi beklerler. Onları ziyaret edersek mutlu olurlar. Eğer gitmezsek çok üzülürler. Hadi toparlan gidelim.” diye söyledi.

Cengiz, babasının bu sözleri üzerine bayram ziyaretinin önemli olduğunu anladı. Annesi ve babasına sarıldı. Onları yanaklarından öptü. “Babaannemi ve dedemi mutsuz eder miyim hiç?” dedi. Hemen hazırlandı, anne ve babasıyla bayram ziyaretine gitti.

Babaannesi onları pencerede bekliyordu. Cengiz’i yolda görür görmez kapıyı açtı. Cengiz koşarak babaanne ve dedesine sarıldı. Babaannesi ve dedesinin ellerini öptü. Bayram harçlığını aldı. Babaannesi ve dedesi çok mutlu oldu. Bunu gören Cengiz de büyüklerini ziyaret ettiği için mutlu oldu.

**BAYRAM ZİYARETİ HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “evde” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “bayram sabahı” meydana geldiğini söyler	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Cengiz” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “Cengiz’in bayram ziyaretine gitmek istememesi” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “babasının konuşarak ” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Cengiz’in babaannesi ve dedesine bayram ziyaretine gittiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “kendini mutlu hissettiğini” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “bayramda büyükleri ziyaret etmenin önemli olduğunu” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	



### HİKÂYE 3

#### MIZIKÇILIĞIN SONU

Özge, çok hırçın bir çocuktur. Sınıfta kimseyle geçinemezdi. Teneffüslerde oyun oynarken mızıkçılık yapar, oyunun tadını kaçırdı. Bu yüzden hiç kimse onunla oyun oynamak istemezdi.

Çocuklar düşündüler. Özge'yi bu huyundan vazgeçirmek için bir oyun oynamayı planladılar. Bir öğle arası Özge'yi sınıftan bahçeye çağırdılar.

-Özge oyun oynayacağız, sen de gelmez misin, dediler.

Özge sevinerek bahçeye çıktı. Ne oynayacaklarını sordu.

-Sen ne istersen onu oynayacağız, dediler.

-Saklambaç oynayalım, dedi.

-İyi hadi oynayalım, dediler.

Hep birlikte oyuna başladılar. Aralarında biri ebe oldu. Oyunun en güzel yerinde Özge, “Bunu oynamak istemiyorum.” dedi. Çocuklar, “Tamam o zaman ne oynayalım?” diye sordular. “Köşe kapmaca oynamak istiyorum.” dedi Özge. Biraz oynadıktan sonra Özge oyunu bozdu. “Sıkıldım bunu da oynamak istemiyorum.” dedi.

Arkadaşları Özge'nin bu davranışına üzülüp bir kenara oturdular. “Biz artık seninle oyun oynamak istemiyoruz. Sürekli mızıkçılık yapıyorsun.” dediler. Özge arkadaşlarının bu halini görünce çok üzüldü. Hatasını anladı. Onlardan özür diledi.

**MIZIKÇILIĞIN SONU HİKÂYESİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI**

**Öğrencinin adı soyadı:**

**Tarih:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SORULAR</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SONUÇ</b>
1.Bu hikâyede olayın “bahçede” geçtiğini söyler.	Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	%100	
2.Bu hikâyedeki olayın “öğle arası” meydana geldiğini söyler.	Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	%100	
3.Bu hikâyedeki ana karakterin “Özge ” olduğunu söyler.	Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	%100	
4.Bu hikâyedeki problemin “oyun oynarken Özge’nin mızıkçılık yapması” olduğunu söyler.	Hikâyedeki problemin ne olduğunu söyle.	%100	
5.Bu hikâyedeki problemi “bir kenara oturup Özgeyle oynamak istemediklerini söyleyerek” çözdüğünü söyler.	Hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	%100	
6.Bu hikâyenin sonunda “Özge’nin arkadaşlarından özür dilediğini” söyler.	Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	%100	
7.Bu hikâyenin sonunda “Özge’nin arkadaşlarının bu halini görünce üzüldüğünü” söyler.	Hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	%100	
8.Bu hikâyeyi okuyarak “arkadaşlarımız ile iyi geçinmemiz gerektiğini” öğrendiğini söyler.	Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.	%100	

**EK-11. Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgesi****Adı Soyadı:****Tarih:****Hikâyenin adı:**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>SONUÇ</b>
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	







**EK-13. Birlikten Kuvvet Doğar Hikâyesi Öğretim Oturumu****BİRLİKTEN KUVVET DOĞAR HİKÂYESİ ÖĞRETİM OTURUMU****UYGULAMA**

**Ders:** Türkçe

**Konu:** Okuduğunu anlama

**Süre:** 40 dk

**Uzun dönemli amaç:** Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyedeki okuduğunu anlama ile ilgili sorulara bağımsız olarak cevap verir.

1. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyedeki olayın nerede geçtiğini bağımsız olarak söyler.
2. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini bağımsız olarak söyler.
3. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu bağımsız olarak söyler.
4. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyedeki problemin ne olduğunu bağımsız olarak söyler.
5. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü bağımsız olarak söyler.
6. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyenin sonunda ne olduğunu bağımsız olarak söyler.
7. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini bağımsız olarak söyler.
8. Öğrenci kendisine sorulduğunda hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini bağımsız olarak söyler.

**Yöntem ve teknik:** Hikâye haritası yöntemi ve video geri bildirim tekniği

**Araç ve gereçler:** Bilgisayar, hikâye, hikâye haritası şablonu, kalem, video

**Pekiştireçler:** Sözel pekiştireç (güzel, aferin vb. ) ve sembol pekiştireç (gülen yüz)

### 1.Öğretilecek hedef davranışın gerekçesinin açıklanması:

Öğrenciye ‘neden okuduğunu anlama sorularını cevaplarırken hikâye haritasını kullanıyoruz’ konusunda açıklama yapılarak, onun motive olması sağlanır.

‘Bizler bir hikâyeyi okurken, hikâyede hangi bölümlerin olduğunu, hikâyede verilen hangi bilgilere dikkat etmemiz gerektiğini bazen bilemiyoruz. Bu yüzden okuduğumuz hikâyeyi iyi anlayamıyoruz ve hikâyeye ilgili sorulan sorulara cevap veremiyoruz. Bugün seninle okuduğumuz hikâyelerde hangi bölümlere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Böylece Türkçe derslerinde okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayabileceksin ve hikâyeye ilgili sorulan sorulara daha kolay cevap verebileceksin’.

### 2.Hikâye Haritası elemanlarının tanıtılması:

Uygulamacı hazırladığı hikâye haritası şemasını öğrencinin önüne koyar ve öğrencinin incelemesine izin verir.

‘ Bu bir hikâye haritası burada hikâyeyi okurken anlamamız için dikkat etmemiz gereken başlıklar ve bunların resimleri var. Bizde seninle hikâyeyi okuduktan sonra bu hikâye haritasındaki boşlukları dolduracağız.’ der ve her bir hikâye haritasını tek tek açıklar.

Uygulamacı haritanın ilk bölümü olan ‘yer/zaman’ kısmını açık bırakıp diğer kısımları kapatır:

‘Buradaki resimde bir manzara resmi ve kum saati resmi var buraya hikâyedeki olayın



nerede geçtiğini yani okulda mı, bahçede mi, sokakta mı geçtiğini ve ne zaman meydana geldiğini, sabah mı, kış mevsiminde mi, yaz tatilinde mi geçtiğini yazacağız.” der.

Daha sonra uygulamacı ‘ana karakter’ kısmını açık bırakıp diğer kısmını kapatır.

“Buradaki resimde bir insan var. Buraya da hikâyede olay kimin başından geçtiyse kahramanı yazacağız.” der.

Uygulamacı “ olaylar” kısmını açık bırakır diğer kısımları kapatır:

“Buradaki “problem” bölümünde yolunu arayan bir insan resmi var. Bu hikâyedeki olay ne ise, kahraman neyle karşılaştıysa, neyi çözmeye çalışıyorsa onu yazacağız, “çözüm” bölümünde anahtarla kapıyı açan bir insan resmi var. Buraya problemi nasıl çözdüğünü, ne yaptığını yazacağız, “sonuç” bölümünde de anahtarı yukarı kaldıran insan resmi var. Buraya hikâyenin sonunda ne olduğunu yazacağız” der.

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

“Buradaki resimde beğenme ve beğenmeme resmi var buraya da kahramanın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini yani sevindi mi, üzüldü mü, şaşırdı mı onu yazacağız” der.

Uygulamacı “tema” kısmını açık bırakıp diğer kısımları kapatır.

“Buradaki resimde tahta resmi var bu bölüme de hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğimizi yazacağız” der.

### 3. Öğretim sürecinde uygulamacının model olması:

Uygulamacı, hikâye haritasını doldurarak öğrenciye model olur. Sözlü ve yazılı olarak ifade eder. Uygulamacı:

“Beni dinle şimdi birlikte hikâye okuyacağız ve önümüzdeki hikâye haritasını dolduracağız” der ve hikâyeyi okumaya başlar.

Okuma esnasında hikâye haritası elemanlarından herhangi birine denk geldiğinde, okumayı kesip “bak hikâye yaz günü meydana gelmiş, problem küçük karıncanın buğdayı yuvasına taşıyamaması gibi açıklamalar yaparak renkli kalemle altını çizerek öğrencinin dikkatini çeker.

Okuma tamamlandıktan sonra boş hikâye haritasını masanın üzerine koyar her bir hikâye elemanına ait boşluğu doldurur.

### **Yer/zaman**

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

“Hikâyedeki olay “tarlada” ve “ yaz günü” geçiyordu” der ve hikâye haritası üzerindeki “yer / zaman” yazılı, manzara resmi ve kum saati olan bölüme tarlada / yaz günü yazar.

### **Ana karakter**

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

“Hikâyedeki ana karakter “küçük karınca’ ydı.” der ve hikâye haritası üzerindeki “ana karakter” yazılı insan resminin olduğu bölüme “küçük karınca” yazar.

### **Problem**

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

“Hikâyedeki problem “Küçük karıncanın buğdayı tek başına yuvaya taşıyamaması’ ydı” der ve hikâye haritası üzerinde “ problem” yazılı, yolunu arayan insan resminin olduğu bölüme “Küçük karıncanın buğdayı yuvaya taşıyamaması” yazar.

### **Çözüm**

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

“Hikâyedeki problemi “ Arkadaşlarından yardım isteyerek” çözdü.” der ve hikâye haritası üzerindeki “çözüm” yazılı, problemi anahtarla kapıyı açmaya çalışan insan resminin olduğu bölüme “Arkadaşlarından yardım isteyerek” yazar.

### **Sonuç**

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

“Hikâyenin sonunda “ Buğdayı tarladan yuvaya taşıdılar.” der ve hikâye haritası üzerindeki “sonuç” yazılı, anahtarı yukarı kaldıran insan resminin olduğu bölüme “Buğdayı tarladan yuvaya taşıdılar.” yazar.

### **Tepki**

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

“Hikâyenin sonunda “Küçük karıncanın arkadaşlarının ona yardım etmesiyle kendini mutlu hissettiğini” der ve hikâye haritası üzerindeki “tepki” yazılı, beğenme ve beğenmeme resimlerinin olduğu bölüme “Küçük karıncanın arkadaşlarının ona yardım etmesiyle kendini mutlu hissettiğini” yazar.

### **Tema**

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

“Hikâyenin sonunda “Birlikte olunca aşamayacağımız güç yoktur.” der ve hikâye haritası üzerindeki “tema” yazılı, tahta resminin olduğu bölüme “Birlikte olunca aşamayacağımız güç yoktur.” yazar.

## **4. Öğretim sürecinde uygulamacının rehberlik etmesi:**

Uygulamacı, tüm hikâye haritasını doldurduktan sonra öğrenciye “şimdi sıra sende” diyerek hikâyeyi bir kez sesli olarak okumasını ister. Okuma tamamlandıktan sonra “şimdi sende kendi hikâye haritanı doldur” der. Öğrenci doldurur.

Öğrencinin okuduğu hikâyeyi ve doldurduğu hikâye haritasını alır, öğrenciye hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar ve öğrenciden cevaplamasını ister. Öğrencinin verdiği cevapları not eder. Cevaplama bittikten sonra kontrol eder. Öğrencinin vermiş olduğu doğru cevaplar hikâye için hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü aracı kayıt çizelgesine (+) olarak kaydedilir. Eğer öğrenci yanlış cevap vermişse (-) olarak kayıt çizelgesine kaydedilir.

**Video Geri Bildirim:**

Son aşamada, uygulamacı öğrenciye geri bildirim vermek için öğrencinin performans videosunu izleterek doğru ve yanlış cevapları karşılaştırma fırsatı verir. Video geri bildirim ile öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi sağlanır. Doğru cevaplar için sözel pekiştirme kullanılır. Yanlış cevapları ise öğrenci, uygulamacının hikâye haritasını nasıl doldurduğunu (öğretmenin videosunu) izleyerek doğru cevabı öğrenmesi sağlanır. Uygulamacının ipucu niteliğinde soruları yer alır. Videoda izlediğinde bu aşamada ne yapılmış, sen ne yaptın şeklinde kendini değerlendirmesine yardımcı olunur. Uygulamacı öğrencinin çalışmaya etkin katıldığı için kazandığı gülen yüz pekiştiricini verir.

**EK-14. Sosyal Geçerlik Soru Formu ( Denek Formu)**

Sevgili .....

Seninle birlikte yaptığımız çalışmayla ilgili sana birkaç soru soracağım. Soruları yanıtlamak için gönüllü olduğunu söyledin. Dikkatlice dinlemeni ve soruları yanıtlamanı istiyorum. şimdiden teşekkür ediyorum.

Nermin ÇETİNKAYA

**Amaç:** Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulamaya yönelik görüşlerini almaktır.

1. Bu alışma okuduğun hikâyeleri anlamayı kolaylaştırdı mı?
2. Kendini videodan izlemek keyifli miydi?
3. Videodan kendi doğrularını ve yanlışlarını görmek öğrenmeyi kolaylaştırdı mı?
4. Böyle bir çalışmada tekrar yer almak ister misin?

### EK-15. Sosyal Geçerlik Soru Formu ( Öğretmen Formu)

Sayın Öğretmen,

Aşağıda doldurmanızı istediğim form, hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiğine yönelik uygulamanın gerçekleşmesine yönelik görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Formda 6 adet soru bulunmaktadır. Soruları titizlikle cevaplayacağınız için teşekkür ederim.

Nermin ÇETİNKAYA

1. Öğrencinizin okuduğunu anlama becerisi kazandıktan sonra, bu becerinin bağımsız yaşamına faydası olacağını düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( ) Karasızım ( )

2. Öğrencinizin okuduğunu anlama becerisi kazandıktan sonra, bu becerinin diğer akademik derslerine faydası olacağını düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( ) Karasızım ( )

3. Okuduğunu anlama becerisinin, öğrencinin öğrenmesi gereken öncelikli bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( ) Karasızım ( )

4. Okuduğunu anlama becerisinin, öğrencinin öğrenmesi gereken becerilere ön koşul beceri olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( ) Karasızım ( )

5. Okuduğunu anlama becerisi öğretiminin, öğrencinin sosyal yaşantısına faydası olacağını düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( ) Karasızım ( )

6. Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde doğru yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( ) Karasızım ( )

**EK-16. Özgeçmiş****ÖZGEÇMİŞ**

<b>Adı Soyadı</b>	Nermin ÇETİNKAYA
<b>Sürekli adresi</b>	Arabacıalanı mahallesi 547. sokak no:35 Serdivan/ SAKARYA
<b>İletişim</b>	<a href="mailto:nerminn-@hotmail.com">nerminn-@hotmail.com</a>
<b>Doğum yeri ve yılı</b>	Balıkesir – 1986
<b>Yabancı dili</b>	İngilizce
<b>İlköğretim</b>	Atatürk İlkokulu, 1997
<b>Ortaöğretim</b>	Namık Kemal Ortaokulu, 2000
<b>Lise</b>	Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi, 2004
<b>Üniversite</b>	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, 2010
<b>Çalışma Hayatı</b>	Özel Bergama Derman Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, 2010 (6 ay) Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Ortaokulu, 2011-2016 Kanada Özel Eğitim Merkezi, 2016-2017 Nilüfer Özel Eğitim Uygulama Merkezi, 2017-