



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KELİME ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİNİN EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL
ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Didem KAYAHAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

TOKAT – 2011



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KELİME ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİNİN EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL
ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Didem KAYAHAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

TOKAT – 2011

KELİME ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİNİN EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL
ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 22.1 / 06 / 2021

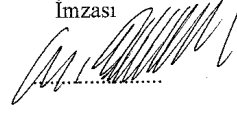
Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

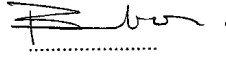
Başkan : Prof. Dr. Mehmet ARSLAN (Danışman)

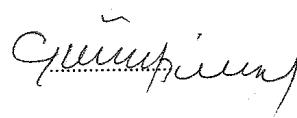
Üye : Yrd. Doç. Dr. Bayram BAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

İmzası

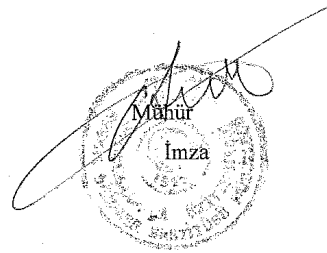






Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
06/06/2021 tarih ve 22/21 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul
edilmiştir.

Prof. Dr. Ali AÇIKEL
Enstitü Müdürü:



T.C.
GAZIOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.


(21/04/2011)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Didem KAYAHAN/

İmzası



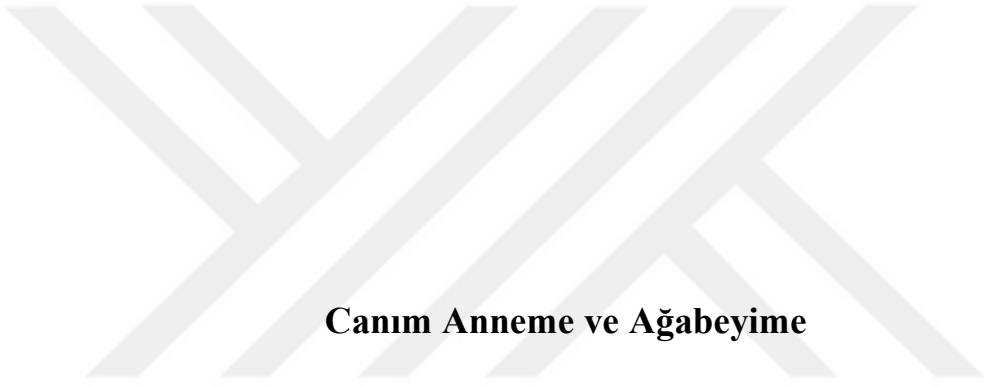
TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca bana destek olan, benden bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, kütüphanesinin kapılarını bana açan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet Arslan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın her aşamasında beni yüreklendiren, yardımlarını esirgemeyen ve lisans eğitimim boyunca kendisinden aldığım derslerle akademik düşüncelerimin gelişimine zemin sağlayan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram Baş'a teşekkürümü borç bilirim. Araştırmamla ilgili sorularıma cevap veren ve bana rehberlik eden Sayın Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar'a minnettarım.

Çalışmam sırasında bana sabırla ve özveriyle yardım eden arkadaşlarım Sınıf Öğretmeni Hasan Uzun, Özel Eğitim Öğretmeni Hamiyet Ece Eren ve Matematik Öğretmeni Hilal Keklikçi'ye yürekten teşekkür ederim.

Ve bana karşı hep sabırla, şefkatle yaklaşan, beni her durumda destekleyen, yanımda olan, hayatımın mimarı canım annem Sevim Kayahan'a; varlığından güç aldığım, düşüncelerinden ilham aldığım biricik ağabeyim Alper Kayahan'a çok teşekkür ederim.



Canım Anneme ve Ağabeyime

ÖZET

**KELİME ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİNİN EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL
ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

Didem KAYAHAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Haziran 2011, xiii + 102 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemektir.

Araştırmanın deneklerini, Sivas İli Merkez İlçesinde bulunan Gazi Paşa İlköğretim Okulu bünyesindeki özel eğitim sınıfına devam eden ve araştırma için ön koşul becerileri gerçekleştiren üç eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci oluşturmaktadır.

Kelime öğretiminin, okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeyi hedefleyen araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kelime öğretimi etkinliği uygulanmıştır. Kelime

öğretimini etkinliği, okuma hatalarından kaynaklanan anlama güçlüklerinin giderilmesi amacıyla kelime tekrar tekniğini, öğrencinin kelimenin anlamını bilmemesinden kaynaklanan anlama güçlüklerinin giderilmesi amacıyla resim-kelime kartları ve kelimenin anlamını sorgulamayı içermektedir. Araştırmada zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek ve öğretimde kullanılmak üzere on beş hikâye kullanılmıştır. Kelime öğretimi etkinliği her öğrenci için on oturumda uygulanmıştır. Öğretim oturumlarının sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın sonunda, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuma hatalarını azalttığı ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Engelli Öğrenci, Kelime Öğretimi, Okuduğunu Anlama.

ABSTRACT

THE EFFECT OF WORD TEACHING ACTIVITY TO
EDUCABLE MENTALLY DISABLED STUDENTS' READING
COMPREHENSION SKILL

Didem KAYAHAN

Master's Thesis

Educational Programs and Teaching Science Department

Consultant of Thesis: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

June of 2011, xiii + 102 Page

The aim of this research is to determine the effect of word teaching activity to educable mentally disabled students' reading comprehension skill.

The subjects of the research are three educable mentally disabled students who achieve pre-condition skills for the research and attend to private educational class at Gazi Paşa Elementary School where is in the Central District of Sivas City. On the research which takes aim at determining effect of word teaching to reading comprehension skills, multi - examination model between- subject of single subject research models is used. Graphical analysis is used on the analyses of data obtained at

the research. On the research, Word teaching activity is applied with the aim of improving educable mentally disabled students' reading comprehension skills.

Word teaching activity includes in examining meaning of word and image-word cards with the aim of overcoming comprehension difficulties caused by unknowing meaning of word of student, word repetition technique with the aim of overcoming comprehension difficulties caused by reading errors.

Fifteen stories are used on the research for testing reading comprehension skills of students and using them on education.

Word teaching activity is practiced for every student at ten sessions. The watching sessions are allowed at the end of teaching sessions.

The end of research, it is determined that Word teaching activity minimizes reading errors of educable mentally disabled students and it is effective on improving their reading comprehension skills.

Key Words: Mentally Disabled Student, Word Teaching, Reading Comprehension.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞMESİ	i
TEŞEKKÜR	ii
İTHAF	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ZİHİNSEL YETERSİZLİK.....	2
1.2.1. Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	5
1.3. OKUMA VE ANLAMA	6
1.3.1. Zihinsel Engellilerde Okuma ve Anlama.....	11
1.4. KELİME ÖĞRETİMİ.....	13
1.5. PROBLEM CÜMLESİ.....	16
1.6. ALT PROBLEMLER.....	16
1.7. AMAÇ	17
1.8. ÖNEM.....	17
1.9. SAYILTILAR	18

1.10. SINIRLILIKLAR	19
1.11. TANIMLAR.....	19
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	21
2.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	21
2.2. TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	22
3. YÖNTEM	27
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ	27
3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ.....	31
3.3. UYGULAMA ORTAMI	32
3.4. KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	33
3.4.1. Hikâyelerin Geliştirilmesi	33
3.4.2. Resim-Kelime Kartları ve Hazırlanması.....	33
3.4.3. Kelime Tekrar Tekniği ve Uygulanışı	34
3.4.4. Hikâyelere Göre Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı Geliştirilmesi.....	35
3.4.5. Okuduğunu Anlama Ölçü Aracının Puanlanması	35
3.4.6. Ses Kayıt Cihazı	35
3.5.1. Kelime Öğretimi Etkinliğin Uygulama Süresi	36
3.5.2. Kelime Öğretimi Etkinliği ile Okuduğunu Anlama Becerisi Kazandırma Uygulama Evreleri	36
3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI	40
3.6.1. Geçerlilik Çalışmaları	40

3.6.2. Sosyal Geçerlik Çalışmaları	41
3.6.3. Güvenirlik Çalışmaları	41
3.7. VERİLERİN ANALİZİ	42
4. BULGULAR VE YORUM	45
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR	45
4.1.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 1. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular	47
4.1.2. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 2. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular	47
4.1.3. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 3. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular	48
4.2.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 1. Öğrencinin Okuma Hatalarını Gidermesine Etkisine İlişkin Bulgular	51
4.2.2. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 2. Öğrencinin Okuma Hatalarını Gidermesine Etkisine İlişkin Bulgular	51
4.2.3. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 3. Öğrencinin Okuma Hatalarını Gidermesine Etkisine İlişkin Bulgular	52
4.3. SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI	52
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. SONUÇ	54
5.2. ÖNERİLER	56
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	57

5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	57
KAYNAKÇA	58
EK-1 YOKLAMA VERİLERİNİN TOPLANMASINDA KULLANILAN HİKAYELER VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI.....	64
EK-2 BAŞLAMA DÜZEYİ VE İZLEME VERİLERİNİN TOPLANMASINDA KULLANILAN HİKAYELER VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI..	68
EK-3 ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN HİKAYELER VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI.....	74
EK-4 RESİM-KELİME KARTLARI (ÖRNEK)	944
EK-5 KELİME TEKRAR TEKNİĞİNDE KULLANILAN KARTLAR (ÖRNEK)...	966
EK-6 UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU.....	977
EK-7 ZİHİNSEL ENGELLİLER SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU	988
EK-8 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	1000
ÖZGEÇMİŞ.....	1022

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.2.1. Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Zekâ Bölümü Puanlarına Göre Sınıflaması.....	3
Tablo 1.2.2. Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Eğİtsel Sınıflamaya Göre Sınıflanması ve Genel Nüfus İÇindeki Görölme Oranları.....	4
Tablo 3.2.1. Deneklerin Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 4.1.1. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi Verileri.....	45
Tablo 4.2.1. Okuma Hataları Kayıt Çizelgesi Verileri.....	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Öğrencilerin Doğru Cevap Yüzdeleri.....	46
Şekil 4.2.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuma Hatalarını Azaltmasına Etkisine İlişkin Öğrencilerin Okuma Hataları Yüzdesi.....	50



BÖLÜM I

GİRİŞ

Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştıran çalışmanın bu bölümünde; problem durumuna, zihinsel yetersizlik, okuma ve anlama ve kelime öğretimi açıklamalarına, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılık ve sayıtlılarına, araştırma için önemli görülen tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Çağımızda özel eğitime olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Toplumda özel gereksinimli bireylerin sayısının arttığı da görülmektedir. Dünya nüfusunun yaklaşık %14'ü özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır (Kargın, 2004). Buna paralel olarak özel eğitime verilen önem de artmış ve daha demokratik anlayışlar benimsenmiştir. Özellikle Avrupa ülkelerinde özel eğitim çalışmaları yasalarla desteklenmiştir: 1975, ABD Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası ve 1990, Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası; 1974, İngiltere; 1975, Fransa... Engelli çocukların yaklaşık 4.000.000 civarında olduğu ülkemizde ise özel eğitim, 1983 yılında çıkarılan yasa ile 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri ile yaygınlaşma başlamıştır (Kargın, 2004).

Yaklaşık olarak on çocuktan birinde zihinsel anormalliliğin bir biçimine rastlanır. Bunlar, görme, işitme, bedensel engel, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, otizm veya zekâ geriliği olabilir (Özyürek, 2009) ve en çok karşılaşılan engel türü de zekâ geriliğidir (Bee ve Boyd, 2009).

Okuma- yazmayı öğrenmek tüm akademik becerilerin temelidir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerileri geç ve güç öğrenilmektedir (Güldenoğlu, 2008). Zihinsel yetersiz öğrenciler okuma yazmayı öğrenseler dahi okuduğunu anlamada güçlük yaşarlar (Sucuoğlu, 2009). Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencinin bu alandaki yetersizliği diğer öğrenme alanlarına da yansıtacaktır.

Okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimlerini anlamalarını ve bu bilgi birimleri arasında ilişki kurmalarını sağlayacak şekilde sistemli olarak yapılmalıdır (Cora-İnce, 2007:5). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı strateji, yöntem ve teknikler mevcuttur. Eğitimde her öğrenci için kesin sonuç verebilecek bir öğretim biçimi yoktur. Farklı gruplarda, farklı şartlarda ve farklı eğitimciler tarafından verilen eğitimin ürünleri değişiklik gösterecektir. Bu açıdan öğrencilere farklı öğretim biçimleri sunulmalıdır. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim biçimi de kelime öğretimi etkinliğidir. Kelime öğretiminde amaç, öğrencilerin kelimeleri yanlış okumasından ve kelimelerin anlamalarını bilmemesinden kaynaklanan anlama sorunlarını gidermektir. Zihinsel yetersizlik gösteren bireyler dili kazanmada ve kullanmada güçlükler yaşar. Kelime öğretimi etkinliği bu öğrencilerin dil becerilerinden özellikle okuduğunu anlamayı da destekleyecektir.

1.2. ZİHİNSEL YETERSİZLİK

Zihinsel yetersizlik konusunda farklı tanımlar yapılmıştır. 2006 yılında yayımlanan, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, zihinsel öğrenme yetersizliği olan birey, “zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum

becerilerinde eksikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey.” olarak tanımlanmıştır. Zihinsel yetersizliğin değerlendirilmesinde kültürel farklılıklar, dil farklılıkları, toplumun özellikleri, iletişim faktörleri göz önünde bulundurulur (Sucuoğlu, 2009).

American Association on Mental Retardation – AAMR (Amerikan Zeka Geriliği Birliği)’nin 2002 yılındaki yönergesinde ise, zeka geriliği, “zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir ve bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar.” şeklinde tanımlanmıştır (Luckasson ve diğ., 2002; Akt. Eripek ve Vuran, 2009).

Bireye zihinsel yetersizlik tanısı konabilmesi için düşük IQ puanı gereklidir ancak tek başına yeterli değildir. Bireyin aynı zamanda uyumsuz davranışlarında da ciddi yetersizlikler göstermesi gerekir (Bee ve Boyd, 2009). Bunun yanı sıra uyumsuz davranışların bireyin gelişim döneminde ortaya çıkması gerekir (Eripek, Vuran, 2009).

Zihinsel yetersizlik bireyin yaşadığı zihinsel ve uyumsal sınırlılıklara göre sınıflanmıştır. Sınıflamada farklı ölçütler söz konusudur. Tablo 1.2.1. de zihinsel yetersizlik gösteren çocukların zekâ bölümü puanlarına göre sınıflaması verilmiştir.

Tablo 1.2.1. Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Zekâ Bölümü Puanlarına Göre Sınıflaması

Düzye	Zekâ Bölümü Puanları
Hafif Yetersizlik	50-55’den yaklaşık 70’e
Orta Yetersizlik	35-40’dan 50-55’e
Ağır Yetersizlik	20-25’den 35-40’a
Çok Ağır Yetersizlik	20-25’den aşağı

(Grossman, 1983; Akt. Eripek ve Vuran, 2009:251)

Zihinsel yetersizliğe ilişkin bir diğer tasnif de eğitsel sınıflamadır. Son yıllarda eğitsel sınıflama özellikle eğitim alanında daha fazla tercih edilmektedir. Tablo 1.2.2. de zihinsel yetersizlik gösteren çocukların eğitsel sınıflaması ve genel nüfus içindeki görülme oranları verilmiştir.

Tablo 1.2.2. Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Eğitsel Sınıflamaya Göre Sınıflanması ve Genel Nüfus İçindeki Görülme Oranları

Zeka Bölümü	Tanı	Görülme Oranı
0-25	Bağımlı (İdiot)	%0.03
25-50	Öğretilebilir (Embesil)	%0.02
50-70	Eğitilebilir (Debil)	%2.4
70-80	Sınır Zekalı	%5.6
80-90	Donuk Zekalı	%14.5

(Özbey, 2007:96)

Eğitim, bireylerin ihtiyaçlarını ve farklılıklarını göz önünde tutar. Öğrencilere uygun eğitim programları ve eğitim hizmetleri bireye sunulur. Her öğrenci eğitimde eşit haklara sahiptir. Zihinsel engelli bireyler en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim alabilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için eğitim politikaları belirlenirken, normal öğrencilerin yanı sıra engelli öğrenciler de göz önünde bulundurulmalıdır (Özbacı, 2004).

Bu araştırmanın çalışma grubunu eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle, aşağıda eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin genel özelliklerine yer verilmiştir.

1.2.1. Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

Eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler, belli bir yaşa kadar özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyarlar. Bu çocukların çoğu öğretmene ya da öğrenciye sağlanan destek hizmeti ile kaynaştırma sınıflarında eğitim görmektedir (Eripek, 2003). Bu öğrencilere sunulan bir diğer eğitim ortamı ise ilköğretim okulları bünyesindeki özel alt sınıflardır. Son yıllarda ülkemizde özel eğitim alanında yaşanan gelişmeler sonucunda, özel alt sınıflar yaygınlık kazanmaya başlamışlardır. Çocuğun performans düzeyi, öğrenme özellikleri ve hızına göre bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve uygulanır. Zihinsel engelliler için hazırlanan eğitim programları, çocukların kendilerini anlamak, olumlu insan ilişkileri kurmak, sosyal, teknolojik ve fizikî çevreye uyum sağlamak, bağımsız yaşayabilme becerisini geliştirmek amacıyla düzenlenmiş bilgi ve becerilerden oluşmaktadır (Duman, 2009:19). Bu öğrencilerin eğitiminde yeterli motivasyon sağlanarak ve etkili öğretim yöntemleri kullanılarak başarı artırılabilir (MEB, 2001). Eğitimlerinde standart bir değerlendirme biçimi yoktur. Öğrencinin gelişim hızına göre not verilir. Bu öğrenciler seviye ve becerilerine göre meslek edinme programlarından yararlanabilirler.

Eğitilebilir öğrenciler, dil-konuşma becerileri yönünden yaşlılarından geridirler. Dil becerilerini yaşlarına göre daha geç edinirler ve ilerleyen yaşlarında konuşma problemleri görülebilir. Gerek akademik becerileri gerekse sosyal davranışları daha yavaş öğrenirler ve hafızaları zayıftır. Rutin tekrarlar yapılmazsa öğrendiklerini unutabilirler çünkü bu öğrencilerde bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı güçtür, dikkat süreleri kısadır (Sucuoğlu, 2009).

Eğitilebilir öğrenciler okuma yazma öğrenebilir ancak okuduğunu anlamada güçlük çekerler. Yaşlarına göre bir ders kitabında istenen bilgiye ulaşma ve okuma

materyalini okuyarak anlamada gerilik yaşarlar (Sucuoğlu, 2009). Eğer okuma-yazma becerileri yeterince desteklenmezse, öğrenci okuma-yazmayı unutabilir veya okuma-yazma sorunları yaşayabilirler. Normal öğrencilerden daha yavaş düşünür ve daha geç tepki verirler, somut düşünürler. Genelleme becerileri gelişmemiştir ve yeni öğrenmelerde daha eksiksiz ve tekrarlanan öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyarlar (Bee ve Boyd, 2009). Yeterli tekrar yapılmazsa öğrendiklerini unutabilirler.

Geçmiş yıllarda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler haline gelemeyeceği düşüncesi yaygınken, günümüz araştırmaları etkin öğretim ve rutin tekrarlarla öğrencilerin bu beceriyi edinebildiğini göstermiştir. Zihinsel yetersiz öğrenciler strateji eğitimi alabilmekte ve bu yolla öğrenci öğrendiği bilgileri diğer ortamlara transfer edebilmektedir. Bu öğrenciler üst düzey bilişsel işlevleri yerine getirememektedir ancak etkili öğretim yapılırsa, öğrenci bu becerileri kazanabilmektedir (Sucuğlu, 2009). Eğitilebilir düzeydeki zihinsel yetersiz öğrenciler, iyi bir eğitim aldıklarında yaşamlarını bağımsız sürdürebilecek seviyeye gelebilirler.

1.3. OKUMA VE ANLAMA

İlköğretime başlayan öğrencinin temel akademik işlevi, okuma ve yazmayı öğrenmekle başlar. Çünkü okuma, öğrenmenin ve bilgilenmenin temel yollarından biridir (Erden, Kurdoğlu, Uslu, 2002). Okuma eylemi üzerine birçok tanım yapılmıştır. Bunun temel nedeni okuma etkinliğinin psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel ve eğitsel faktörlerin birbiriyle olan etkileşimidir (Özbay, 2006). Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1993:3). Okuma basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990:13). Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi

göz, ses ve beyinin çeşitli işlevlerinden oluşan karışık bir süreçtir (Güneş, 2007:143). Okuma, kaynak, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2003:14). Konuşma doğal bir süreçken, okuma bir buluş ve bilinç düzeyinde öğrenilmesi gereken bir eylemdir (Sever, 1993).

Okuma sesli ve sessiz olarak incelenmektedir. Sesli okuma bireyin gözüyle algılayıp, zihninde algıladığı söz öbeklerinin, konuşma organlarıyla söylenmesi; sessiz okuma ise konuşma organlarını işe koşmadan, yalnızca gözle yapılan bir okumadır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995).

Birey okuyarak yeni bilgiler kazanır ve daha kısa zamanda yaşantı sağlar. Kültürleşmenin aracı olan okuma üretkenliğe dönük olmalıdır. Okumanın üretkenliğe dönük olması için şu özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir (Akyol, 2003:14-15):

- Okuma, anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik olmalıdır.
- Çocuk, okumaya güdülenmelidir.
- Okuma, hayat boyu devam etmelidir.

Doğru okuma anlamının temelidir. Doğru okuyamayan birey okumanın amaçlarını yerine getiremeyecektir. Fender (1998; Akt. Özaslan, 2006), okuduğunu anlamayı etkileyen kötü okuma nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Amaçsızlık
- Okuma hızının uygun olmaması
- İyi görememe
- Geriletici okuma (sözcükleri ve cümleleri tekrar tekrar okuma)

- Yanlış göz hareketi (sözcükleri, satırları atlamak, yanlış yere odaklanmak)
- Okurken sözcükleri telaffuz etmek, içses
- Çok yavaş okumak
- Konsantre olamama, hayal kurma
- Kötü duruş
- Göz yerine basın hareket ettirilmesi

Okuma, anlamayı gerekli kılar. Birey metinleri, anlam aramak veya bilgi ihtiyacını gidermek için okur. Birey, okuduğunu anlamlandıramadığı sürece okudukları kelime yığını olmaktan öteye geçmez. Bu nedenle okuduğunu anlama, öğretim ve öğrenim etkinliklerinin temelidir (Özaslan, 2006). Okuma ve anlama tüm disiplinlerin temelidir ve bireyin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Atik- Çatak ve Tekinarslan, 2008). Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan öğrenciler okul hayatlarında ve hayatın her alanında başarılı olacaktır (Çaycı ve Demir, 2006). Okullarda öğretme-öğrenme sürecinin öğrenme araçlarının başında yazılı kaynaklar gelmektedir ve bu özellik okuduğunu anlamanın akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Türkçe dersinin temel amaçlarından biri öğrenciye anlama becerisini kazandırmaktır (Gelen, Dolapçioğlu, Keskin, 2008). Okuduğunu anlayamayan öğrenci yalnızca Türkçe derslerinde değil tüm derslerde güçlükler yaşayacaktır.

Burada okuduğunu anlama öğretiminin önemi karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, öğretim için farklı etkinlikler işe koşmaktadır, ancak öğretime ne kadar zaman ayrılırsa ayrılısın, öğrenci okuduklarını anlamlandıramadığı sürece konular öğrenciye anlamlı gelmez (Öz, 2004). Öğrencilere yalnızca okumayı öğretmek yani

seslendirme yaptırmak yerine, okuduğunu anlama çalışmalarına ağırlık verilmelidir (Tosunoğlu, Aköz, Katrancı, 2009). Öğrencinin başarısı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Öğrenci anlamlandırmayı başardığı sürece, okuduklarından yeni bilgiler öğrenebilecek ve yaşantı zenginliği kazanabilecektir.

Okuduğunu anlama, bireyin metindeki her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurarak metinde geçen bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarması neticesinde oluşan bir beceridir (Güzel-Özmen, 2001). Güneş'e (2000, 60) göre ise okuduğunu anlama, bir metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme durumudur.

Okuduğunu anlama süreci birçok değişkene bağlıdır. Okuduğunu anlamayı etkileyen bazı faktörler şunlardır: Kişinin zekâ düzeyi, öğrenim durumu, öğrendiği bilgi, kavramların yerinde ve doğru oluşu, bireyin kelime dağarcığı, bilgiyi işleme hızı (Güleryüz, 2004). Akyol'a (1994) göre tanınmayan kelimeleri okunmaması, okuma hataları ve dikkat eksikliği nedeniyle öğrenciler anlama güçlükleri yaşayabilirler. En sık karşılaşılan okuma hataları ve nedenleri aşağıda yer almaktadır:

- Atlayıp geçmeler ve eklemeler, çok fazla sayıda olmuyorsa ve anlamı bozmuyorsa büyük bir anlama sorununa yol açmamaktadır. Bu sorun hızlı okuma, dikkatsizlik, kelime- harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanabilir (Akyol, 2003).
- Ters çevirmeler, öğrencinin harfleri (d yerine b gibi) veya kelimeleri (ev yerine ve gibi) ters çevirmesidir. Genelde okuma-yazmanın ilk öğrenildiği zaman oluşur. Bu durum dikkatsizlik ileri gelebilir (Akyol, 2003).
- Tekrarlar, genellikle öğrencinin kelime tanıma becerisinden kaynaklanır. Öğrenciye bir alt düzeydeki metinler okutulur ve tekrarda azalma görülürse nedeni kelime tanıma yetersizliğidir (Akyol, 2003).

- Seslendirme hataları, öğrencinin harflerin okunuşunu tam bilememeleri, ses kontrolünü sağlayamaması, noktalama işaretlerine uymaması, okuma hızını ayarlayamaması ve yerel ağızlardan kaynaklanabilir (Taşkaya, 2010).

Acat (1996; Akt. Cora-İnce, 2007)'a göre okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör şunlardır:

- Sözcüklerin anlamını bilme
- Cümlelerdeki yargıyı anlayabilme
- Paragraftaki düşünceleri belirleyebilme

Burada okuduğunu anlamayı etkileyen önemli faktörlerden biri de öğrencinin kelime bilgisidir. İnsanın düşünce yapısını etkileyen kelimeler, sözlü ve yazılı iletişim sürecinde düşünme, karar verme ve tepkide bulunma süreçlerini harekete geçirir (Karatay, 2007). Anlamı bilinmeyen ya da tanınmayan kelimeler iletişimi olumsuz yönde etkileyecektir. Kelimeler yalnızca anlatmaya değil aynı zamanda anlamaya da katkı sağlar. Birey kelimenin anlamını bilmezse okudukları ya da dinlediklerini anlamlandıramaz (Özbay, Melanlıoğlu, 2008). Düşünme süreçlerinin, anlama ve anlatma becerilerinin aktif kullanımı zengin kelime dağarcığına bağlıdır. Ek olarak bireyin temel dil becerilerini kullanabilmesi de kelime bilgisi ile yakından ilişkilidir (Karatay, 2007).

Kelime, bir veya birden çok ses öbeğinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler kişilerin zihninde tek başına kullanıldığında belli bir kavramı karşılayan somut veya belli bir duygu yahut düşünceyi karşılayan soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992). Kelimeler tek başlarına bir anlam ifade edebilecekleri gibi birlikte kullanılarak söz öbekleri de oluşturabilirler. Yapılan araştırmalar öğrencilerin tümevarımsal öğrendiği görüşü doğrultusundadır. Öğrenci

kelimeleri birleştirerek cümlede anlam, cümleleri birleştirerek ise paragrafta anlam kurarlar. Kelimeler bazen temel anlamlarında kullanılmayabilir. Anlama, cümlenin gelişinin anlamına bağlıdır. Okuyucu cümlede kelimeler arası, paragrafta cümleler arası ve metinde paragraflar arası ilişkileri kurup, geçişleri sağlayabilmelidir (Miller, 1972; Akt.Yılmaz ve Köksal, 2008). Buradan hareketle, kelime bilgisinin okuduğunu anlamada yapı taşı olduğu söylenebilir. Kelime tanıma ile anlama arasında paralel bir ilişki vardır. Haris ve Sipay'a (1990; Akt. Çaycı ve Demir, 2006) göre, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kelimeyi doğru tanıma ve anlama arasındaki korelasyonel ilişki .80, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise korelasyonel ilişki .65 civarındadır. Buradan hareketle, kelime bilgisi desteklenen öğrencinin, okuduğunu anlama becerilerinde de artış olacağı sonucuna varılabilir.

1.3.1. Zihinsel Engellilerde Okuma ve Anlama

Okumanın temel amacı anlamadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun doğru olarak çözümlediği sembollere anlam yüklemesidir. Zihinsel engelli öğrencilerin soyut kavram ve bilgiyi genelleştirmedeki zorlukları, onların okuduklarını anlamalarını olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle bu öğrencilerin okuma programları, okuduğunu anlama becerileri üzerinde yoğunlaşmalıdır (Cora-İnce, 2007).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumalarında şu problemler göze çarpmaktadır:

- Okurken kelimeleri ya da harfleri geriye çevirirler.
- Kısa süreli hafızaya sahiptirler.
- Dikkatlerini yoğunlaştıramazlar.
- Duygusal yönden zayıftırlar.
- Düşünmeden okurlar.

- Gz-motor koordinasyon yetersizliği vardır.
- Aşamalandırma güçlüğü çekerler (Akyol, 1997).

Zihinsel engelli öğrenciler kelimeyi okumada, kelimeyi tanımada, çözümlemede, okuduğunu anlamada zorluklar yaşarlar (Cora-İnce, 2007). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanmalarında birçok faktör rol oynar. Bunlar iki grupta toplanabilir. İlki ğrencinin, anlamayı etkileyen becerilere sahip olmaması, ikincisi etkili ğretim yönteminin uygulanmamasıdır. Anlamayı etkileyen becerilerin en önemlisi akıcı okumadır (Güler, 2008). Bireyin okuduklarını anlamlandırabilmesi için akıcı, doğru bir şekilde okuması ve metinde geçen söz ve söz gruplarını tanınması gerekmektedir. Ayrıca ğrencinin okuma hızı ve okuma hataları da anlama düzeyinin etkileyecektir. Bu becerilerin kazandırılması amacıyla zihinsel engelli öğrencilerle farklı yöntem, teknik ve stratejiler işe koşulabilir. ABD'deki zel Eğitim Kanunu (IDEA), engelli öğrencilerin kelimeyi tanıma ve okuduğunu anlama alanlarında başarılı olmaları için çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Atik-atak, 2006).

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde, öğretmenin uygulaması gereken aşamalar şunlardır:

- Öğrencinin zelliklerine uygun yöntem/ teknik/ strateji seçmek
- ğretimi iyi yapılandırmak
- Uygun geribildirim ve dönüt sağlamak
- Sürekli izleme ve değerlendirme yapmak (Güldenoğlu, 2008)

Ele aldığı yöntem/ teknik/ stratejiyi, uygun araç-gereçle öğrencisine sunan ğretmen, öğrencisinin anlama becerilerini destekleyebilir. Bunun yanı sıra öğretmenin kullanacağı yöntem/ teknik/ stratejiyi öğrencisinin bireysel özelliklerine uyarlaması ve öğrencisine model olması gerekmektedir (Güldenoğlu, 2008).

1.4. KELİME ÖĞRETİMİ

Dilin bünyesinde yer alan kelimeler, bir nesnenin veya nesnelere bütünü anlamını soyut veya somut olarak karşılar (Karatay, 2007). Birey kendini var olan kelime dağarcığı ile ifade eder. Kelime dağarcığı, sözlü ve yazılı iletişimin temel unsurudur. Kelimeler olmadan dil anlamsızdır, kelimeler dilin anlamını bütünlendirir.

Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini doğru olarak anlaması ve anladıklarını sözlü ya da yazılı olarak etkili şekilde ifade edebilmeleri sahip oldukları kelime dağarcığına bağlıdır (Sever, 2000). Bireyin okuduğu metinde ne kadar çok anlamını bilmediği kelime varsa, anlam oluşturması da o derece güçleşecektir. Özellikle yazılı metinlerde, kelimenin doğru tanınmaması anlamayı olumsuz yönde etkileyecektir. Anlamı bilinmeyen kelimeler, metinde anahtar kelime konumundaysa sayıları az dahi olsa anlam oluşturmak, okuyucu için güçleşecektir (Karatay, 2007).

Bireyin dağarcığındaki kelimelerin çoğu tesadüf eseri öğrenilmiştir. Fakat kelime öğretimi tesadüfî öğrenmelere bırakılmayacak kadar önemli bir süreçtir (Baker, 2005; Akt. Özasan, 2006). Kelime öğretimi, farklı strateji / yöntem/ tekniklerle yapılmaktadır. Burada önemli olan öğretmenin öğretime geçmeden önce, öğrencisine uygun strateji/ yöntem/ tekniği seçmesidir. Bu araştırmada, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerle çalışılmıştır. Dil edinimleri geç ve güç olan, zihinsel engelli öğrencilerin çoğu okuduğunu anlamada güçlük yaşarlar. Bu güçlüğü temel sebepleri arasında okuma hataları ve kelime bilgilerindeki yetersizliktir. Bu nedenle araştırmada ilk olarak, okuma hatalarını gidermek amacıyla kelime tekrar tekniği kullanılmıştır. Kelime öğretimi temelde üç yöntem ile yapılmaktadır. Bunlar; kelimenin manasını öğrencilere açıklanması, kelimeyi anlatmak için resimlerden faydalanma ve gösteri, hareket, vücut dili ve taklitle kelime öğretimi yöntemleridir (Atay, 2007).

Araştırmamızda, öğrencilerin kelime bilgisini desteklemek amacıyla kelimenin anlamını açıklama ve resimlerden faydalanma yöntemlerine de yer verilmiştir.

Kelime tekrar tekniği, okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma hatalarını düzeltmeyi amaçlayan bir tekniktir. Öğretim, öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri, tekrar ederek alıştırmalar yapmasını kapsar (Yılmaz, 2008).

Kelime tekrar tekniği, kelime bilgisinin yapılandırılmasında etkili bir yoldur ve dört basamaktan oluşur:

1. Okuma bittikten sonra, okuma sırasında yanlış okunan kelimeler 5 x 7cm. boyutundaki indeks kartını üzerine yazılır.

2. Öğrenci ile indeks kartı incelenir ve öğrenciye okutulur. Öğrenci kelimeyi doğru şekilde okuduğunda kart masadan kaldırılır. Kelime 5 saniye içinde doğru okunmuşsa o kelimenin okunuşu doğru kabul edilir. 5 saniye içinde kendi kendine düzeltilen kelimeler de doğru kabul edilir. Eğer 5 saniyeden sonra doğru okunmuşsa, kelime yanlış okunmuş kabul edilir.

3. Öğrenci kelimeyi yanlış okuduğu zaman öğretmen kelimeyi doğru şekilde telaffuz ederek öğrencisine model olur ve öğrenciye tekrar ettirir. Öğretmen kelimeyi öğrenciye gösterip “Bu kelime nedir?” diye sorar. Öğrenci kelimeyi birden fazla tekrar ederek okur.

4. Okuma tamamen düzelineye kadar, kelime kartları öğrenciye sunulur. Öğrenci ardı ardına gelen iki kartta hata yapmayınca kadar bu işleme devam edilir (Jenkins ve Larson, 1979; Akt. Yılmaz, 2008).

Kelime tekrar tekniği öğrencinin okuma hatalarını gidermesinin yanı sıra öğrencinin okuduğunu anlama becerisine de katkı sağlar. Yılmaz (2008), kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemeyi amaçladığı

araştırmasında, kelime tekrar tekniğinin öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer kelime öğretimi etkinliği ise kelime öğretiminde resimlerden faydalanma yöntemidir. Kelime öğretiminde resimlerden faydalanma oldukça etkili bir yöntemdir. Çünkü birey duyduklarından çok gördüklerini hatırlamaktadır. Bu yöntemin uygulanışında resimlerden ve kartlardan yararlanılabilir (Atay, 2007). Araştırmada bu yöntemin uygulanışında resim-kelime kartlarına yer verilmiştir. Kartın bir yüzünde kelime diğer yüzünde ise kelimeyi karşılayan nesne veya kavram bulunmaktadır. Resim kelime kartlarının kullanılmasındaki amaç, öğrencinin kartın bir yüzünde okuduğu kelime ile kartın diğer yüzündeki resmi zihninde birleştirerek, kelimenin anlamını kavramasına yardımcı olmaktır.

Bazen metinde geçen kelime, resimlerle ifade edilemeyecek özellikte olabilir veya öğrenci ek bir açıklamaya ihtiyaç duyabilir. Bu durumlarda öğrencinin kelimenin anlamına yoğunlaşması gerekmektedir. Kelimenin anlamı öğrenciye üç şekilde kazandırılabilir. Bunlar; kelimenin anlamına sözlükten bakmak, anlamın sözün gelişinden bulunması ve anlamın açıklanmasıdır (Özaslan, 2006). Bu araştırmada öğrencilere kelimenin anlamı açıklanmıştır. Kelimenin anlamını açıklama, kelime öğretiminde rahatlıkla uygulanabilen ve etkili bir yöntemdir (Atay, 2007). Bu yöntem küçük yaş gruplarında uygulanmaya elverişlidir (Özaslan, 2006). Araştırmanın çalışma grubu, eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler olduğu için bu araştırmada kelimenin açıklanması sürecine yer verilmiştir. Çünkü zihinsel engelli öğrencilerde kelimenin anlamının sözlükten ve sözün gelişinden bulunması özel olarak öğretilmesi gereken becerilerdir.

Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada, kelime öğretimi amacıyla kelime tekrar tekniği, resim kelime kartları ve kelimenin anlamını açıklama süreçlerine birlikte yer verilmiştir.

1.5. PROBLEM CÜMLESİ

Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?

1.6. ALT PROBLEMLER

1. Kelime öğretimi etkinliğinin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerisini öğrenmelerine etkisi var mıdır?

a) Kelime öğretimi etkinliğinin 1.öğrencinin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerisini öğrenmesine etkisi var mıdır?

b) Kelime öğretimi etkinliğinin 2.öğrencinin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerisini öğrenmesine etkisi var mıdır?

c) Kelime etkinliğinin öğretimi etkinliğinin 3.öğrencinin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerisini öğrenmesine etkisi var mıdır?

2. Kelime öğretimi etkinliğinin zihinsel engelli öğrencilerin okuma hatalarını gidermelerine etkisi var mıdır?

a) Kelime öğretimi etkinliğinin 1.öğrencinin okuma hatalarını gidermesine etkisi var mıdır?

b) Kelime öğretimi etkinliğinin 2.öğrencinin okuma hatalarını gidermesine etkisi var mıdır?

c) Kelime öğretimi etkinliğinin 3.öğrencinin okuma hatalarını gidermesine etkisi var mıdır?

1.7. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya çıkarmaktır.

1.8. ÖNEM

Okuma, öğrenmede etkin bir araçtır. Bireyler ister bir öğretici eşliğinde ister bireysel çalışsın, okuyarak bilgi dağarcığını ve becerilerini geliştirebilir. Fakat tek başına okumayı bilmek yeterli değildir. Birey okuduklarını anlamlandırdığı sürece, yazı sembolleri anlam kazanır. Okuduğunu anlamlandırma, bireyden bireye farklı biçimlerde kazanılır. Bazı bireyler, doğal gelişim süreçleri içinde bu beceriyi kazanırken, bazıları ise desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla farklı okuduğunu anlama etkinlikleri, eğitimciler tarafından işe koşulmaktadır.

Zihinsel engelli öğrenciler, genel olarak geç ve güç öğrenirler. Bu öğrenme güçlüğü okuma-yazma öğrenmede ve akabinde okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde de kendini gösterir. Zihinsel engelli bir öğrenci akıcı biçimde okuyabilse dahi okuduklarının anlamını çözememekte ve okuma işi sadece seslendirmeden ibaret kalmaktadır. Akademik becerileri genel olarak düşük olan zihinsel engelli bireylerin okuduklarına anlam katamaması, onun gelecek öğrenmelerine de engel teşkil etmektedir. Bu engelleri kaldırmak, eğitimcilerin elindedir. Gerekli zaman ve destek sağlanması koşuluyla, zihinsel engelli öğrenci okuduğunu anlama becerisini kazanabilmektedir. Bu becerinin kazanılması, öğrencinin akademik hayatının yanı sıra sosyal hayatını da olumlu yönde etkileyecektir.

Ülkemizde okuduğunu anlama ile ilgili oldukça fazla araştırma bulunmaktadır. Ancak zihinsel engelli bireylerde okuduğunu anlama becerisi geliştirme çalışmaları yetersiz kalmaktadır.

Bu araştırma, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine ve okuma hatalarını gidermelerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Zihinsel engelli öğrenciler bazen okuma hataları nedeniyle bazen de metinde geçen kelimenin anlamını bilmedikleri için okuduğunu anlamada güçlük çekebilirler. Araştırmada, bu olumsuz faktörlerin iyileştirilmesinin okuduğunu anlama becerisine katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Literatür taramasında, ülkemizde daha önce, zihinsel engelli öğrencilerle kelime öğretimi etkinliğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma, ülkemizde yapılan hem özel eğitim alanındaki çalışmaların hem de zihinsel engellilerde okuduğunu anlama öğretimi çalışmalarının devamı niteliğinde olduğu için araştırma, önemli görülmektedir. Araştırmanın, bu alanda yapılacak yeni araştırmalara yön vereceği umulmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmanın bu alanda çalışan eğitimcilere rehber ve yardımcı olacağı da düşünülmektedir.

1.9. SAYILTILAR

1. Öğrencilere okuduğunu anlama öğretimi yapılabilmesi için öğrencilerin, okuma-yazma becerilerine sahip olmaları ve 150 (+/- 10) kelimelik bir metni hecelemeden okumaları yeterli önkoşul sayılmıştır.

2. Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, buldukları sınıf düzeyi, psiko-sosyal özelliklerinin ilgili amaçları gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.

3. Öğrencilere sorulan okuduğunu anlama sorularının eşit güçlük düzeyinde olduğu varsayılmıştır.

1.10. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, Sivas-Merkez Gazi Paşa İlköğretim Okulu özel alt sınıfında eğitimine devam eden, ön koşul davranışlarını yerine getiren 2 kız, 1 erkek toplam 3 öğrenciyle sınırlıdır.

2. Deney sürecinde, her bir öğretim oturumu için ayrılan 35 dakikalık süre ve 10 öğretim oturumu ile sınırlıdır.

1.11. TANIMLAR

Eğitilebilir Zihinsel Engelli Birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey (Sucuoğlu, 2009).

Okuma: Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmek (TDK, 1997:558).

Anlama: Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileri ile bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgiyi edinmek (TDK, 1997:48).

Okuduğunu Anlama: Bir metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, nedenini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimi (Güneş, 2000:60).

Okuma Hatası: Görme, işitme ve iç salgı bezlerindeki bozukluklar, nörolojik, zihinsel, sosyal, duygusal, çevresel, psiko-motor, dil ve konuşma güçlüğünden kaynaklanabilen, okuma sırasında ortaya çıkan seslendirme problemleri.

Kelime: Anlamı olan, aynı dili konuşan kimselerce tanınan, bilinen, ses veya söz birliği (TDK, 1997:442).

Anlam Bilgisi: Bir kelimededen, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan manayı bilme (TDK, 1997:48).

Kelime Öğretimi: Kelimelerin anlamlı biçimde söz varlığına eklenmesi amacıyla düzenli ve planlı olarak yapılan öğretim etkinliği.



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Zihinsel engelli öğrencilerde okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı yöntemlerin kullanıldığı ve bunların başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

2.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Zihinsel engelli öğrencilerde okuduğunu anlama ile ilgili yurt dışında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma ile ilgisi olduğu düşünülen ve önemli görülen, Idol (1987); Jitende, Cole, Hoppes ve Wilson (1998); Daly, Mortens, Dool ve Hintze (1998), Hammer, Kimberly ve Borchard (2003); Daly, Bonfiglio, Mattson, Persampieri ve Foreman-Yates (2006)'in çalışmalarından bahsedilmiştir.

Idol (1987), öğrenme yetersizliği gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı çalışmasında, tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modelini kullanmıştır. Çalışma, 5 öğrenme güçlüğü gösteren öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikaye haritası çıkarma stratejisinin, okuma güçlüğü çeken öğrencilerde okuduğunu anlama başarı düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jitende, Cole, Hoppes ve Wilson (1998), araştırmalarında öğrenme güçlüğü çeken dört 6.sınıf öğrencisinin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ana fikir öğretimi ve kendini izleme tekniklerinin etkisini incelemiştir. Uygulama sonunda, ana fikir öğretiminin olumlu etkilerinin olduğu ancak öğrencilerin kendilerini izleme tekniklerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Doğan, 2002).

Daly, Mortens, Dool ve Hintze (1998), okuma güçlüğü yaşayan 3 öğrencinin akıcı okumalarını artırmak için okuma öncesi sağıltım tekniklerinden, tekrarlı okuma ve

önceden dinleme; okuma sonrası sağaltım tekniklerinden, ödül verme ve cümle alıştırmalarının tekli ve birleştirilmiş etkinliklerini araştırmışlardır. Tek denekli araştırmalardan çoklu yoklama desenine göre yürütülen araştırmanın sonunda, en etkili sağaltımın birleştirilmiş teknikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hammer, Kimberly ve Borchard (2003), okuma akıcılığı düşük üç öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin etkililiğini ve tekrarlı okumanın okuduğunu anlama becerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin okuma akıcılığını artırdığı ve okuduğunu anlam becerisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Çevik, 2006).

Daly, Bonfiglio, Mattson, Persampieri ve Foreman-Yates (2006), araştırmalarında akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, akıcı okumalarında metnin özetinin dinlenmesi, tekrarlı okuma ve hata düzeltmeli okumanın birlikte etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sonunda birleştirilmiş uygulamanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Zihinsel engellilerde okuduğunu anlama üzerine özellikle son yıllarda ülkemizde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırma ile ilgili olduğu düşünülen, Eripek (1987); Turan (1998); Güzel-Özmen (1998); Kırca (1999); Akçamete, Gürgür, Kış ve Kayaoğlu (2002); Atik-Çatak (2006); Duman (2006); Çevik (2006), Şentürk (2006); Cora-İnce (2007); Sinan (2009)'ın çalışmalarından bahsedilmiştir.

Eripek (1987), araştırmasında özel eğitim sınıfına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sesli okuma başarılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda engelli öğrencilerin, okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama seviyelerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca zihinsel

engellilerin okumayı 1. ve 2. sınıf seviyesinde öğrendiğini ve okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Turan (1998), Hafif düzeyde zihinsel engelli 4. ve 5. özel eğitim sınıfı öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisini belirlemek amacıyla 41 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmasının sonunda, okuma hızlarının okuduğunu anlama düzeyini etkilemediği ve öğrencilerin okuma hatalarının okuduğunu anlama seviyesini düşürdüğü sonuçlarına ulaşmıştır (Akt., Kalkan, 2009).

Güzel-Özmen (1998), tek denekli araştırmalardan çoklu yoklama desenini kullandığı araştırmasını özel alt sınıfa devam eden 4 zihinsel engelli öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmada özel alt sınıfa devam eden zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyaliyle yapılan okuduğunu anlama öğretiminin, öykü yapısına göre düzenlenen tek olaylı öyküler üzerindeki etkisi belirlenmek hedeflenmiştir. Araştırmanın sonunda doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, öğrencilerin tek olaylı öyküleri anlamalarına ve 15 ile 30 gün sonra anlama becerilerinin sürmesine yol açtığı ancak öğretimimin olayda geçen kişiler ve kişilerin verdiği tepkilerin anlaşılmasında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kırca (1999), araştırmasında eğitilebilir 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerisi puanlarının, 2. sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma 44 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, eğitilebilir zihinsel engelli 3. sınıf öğrencilerinin, 2. sınıf düzeyine göre sesli okuma puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Ayrıca eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama

puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Akt. Atik-Çatak, 2006).

Akçamete, Gürgür, Kış ve Kayaoğlu (2002), çalışmalarında kaynaştırma ortamına yerleştirilen engelli öğrencilerin okuma yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonunda zihinsel engelli öğrencilerin öncelikli olarak okuma-yazma sürecinde ve okuduğunu anlamada desteğe ihtiyaç duydukları ve öğrencilerin engel türlerine göre uygun strateji ve yöntemlerle okuma-yazma eğitimi almaları, uygun eğitim programlarının uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra kaynaştırma öğrencilerine gerekli desteğin hizmetlerinin sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

Atik-Çatak (2006), Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırma kaynaştırma eğitimine devam eden üç eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda Powerpoint sunu programı ile hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin kelimeyi, cümleyi ve metni anlama becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Duman (2006), araştırmasında hikâye haritası yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma tek denekli araştırmalardan denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir ve 3 zihinsel engeli öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama

becerisine olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin bu beceriyi 15 gün sonra da sergileyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik (2006), sesli okuma hızının arttırılmasında okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin birlikte ve ayrı uygulanmasının zihinsel yetersizliği gösteren öğrenciler üzerinde en etkili olanını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü sağaltımlar desenini kullanmıştır. Araştırma zihinsel yetersizlik gösteren 4 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni bir dakikada doğru okunan kelime sayısı, bağımsız değişkenleri ise okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin birlikte ve ayrı uygulanmasıdır. Uygulama sonunda okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin birlikte uygulanmasının daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Şentürk (2006), çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimine etkililiği üzerine yaptığı araştırmasında, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Sonuç olarak yöntemin, zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretmelerinde, üretilen sözcüklerin serbest oyun ortamına genellemelerinde, üretmiş oldukları sözcükleri 10 oturumluk öğretimden 15 gün sonra da sürdürdükleri belirlenmiştir.

Cora-İnce (2007), işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan okuduğunu anlama programının, özel eğitim sınıflarındaki zihinsel engelli öğrencilere, okuduğunu anlama becerileri arasında yer alan, okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme, okuduğu metnin ana fikrini bulma, okuduğu metni özetleme becerilerini öğrenmede etkili olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek amacıyla kırk beş hikayeden yararlanılarak, işbirlikli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğretim planları

geliştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen okuduğunu anlama öğretim programının zihinsel engelli öğrencilerin, hedeflenen okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sinan (2009), araştırmasında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş özel eğitim sınıfı ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılmasını amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı performansları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 8. sınıf öğrencilerinde ise sonuç çıkarma puanı, okuduğunu anlama puanı ve okuma hatası puanı bakımından birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuş ancak, metindeki bilgiyi kullanma ve okuma hızı puanları bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, deneklerin seçimi, uygulama ortamı, kullanılan veri toplama araçları, deney süreci, araştırmanın geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları ve verilerin analizi alt basamakları yer almaktadır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Kelime öğretimi etkinliğinin, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden “çoklu yoklama model”inde bir çalışmadır. Araştırmada çoklu yoklama modellerinden “denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır.

Tek denekli araştırma yöntemleri, genellikle grup deneysel çalışmalarının güçlüğüyle yapıldığı özel eğitim ve psikoloji alanında uygulanan, denek sayısının bir olduğu durumlarda kullanılan bir deneysel yöntemdir. Öğrenme, algı gibi süreçler tek denek üzerinde kolaylıkla çalışılabilir. Biyolojik ve fizyolojik mekanizmaları kişiden kişiye köklü değişim geçirmediği sürece bu çalışmaların genelleme problemi olmayacaktır. Skinner ve Thorndike'nin çalışmaları tek denekli araştırmalara güzel birer örnektir (Erkuş,2005).

Grupla yapılan deneysel araştırmalarda en az iki araştırma grubuyla çalışma yapılır. Tek denekli araştırmalarda ise bir veya birkaç denekle çalışılır ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri her denekte ayrı ayrı incelenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Birden fazla denek olması durumunda bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisi, denekler arası bir karşılaştırma yapmadan izlenir. Tek denekli araştırmalarda bağımlı değişken değiştirilmesi istenen

hedef davranış, bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından uygulanan davranış değiştirme programıdır. Deney sonunda bağımlı değişkende bir değişiklik gerçekleşirse, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğu sonucuna varılır. Bu ilişkiye işlevsel ilişki denir. Tek denekli araştırmalar, denekler yansız atama ile seçilmedikleri için yarı-deneysel çalışmalardır (Alberto ve Troutman,1990; Cooper ve diğ.,1987; Creswell,1994; Gay,1987; Wiersma,1995; Wolery ve diğ.,1998, Akt.,Kırcaali-İftar ve Tekin,1997).

Çoklu başlama düzeyi modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı bir modeldir. bu model üç farklı durum için kullanılabilir (Alberto ve Troutman,1990; Cooper ve diğ.,1987; Creswell,1994; Gay,1987; Wiersma,1995; Wolery ve diğ.,1998, Akt.,Kırcaali-İftar ve Tekin,1997).

1. Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli, 2. Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli, 3. Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli.

Çoklu başlama düzeyi modelinde, her durum için başlama düzeyi verisi eşzamanlı toplanır. Tüm başlama düzeylerinde kararlılık sağlanınca birinci durumda uygulamaya başlanır. Burada durum davranış, denek veya ortam olabilir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanılabilmesi için iki ölçütün karşılanması gerekir. (a)Durumlar birbirinden bağımsız olmalıdır. (b)Seçilen durumlar işlevsel olarak benzerlik göstermelidir (Alberto ve Troutman,1990; Cooper ve diğ.,1987; Creswell,1994; Gay,1987; Wiersma,1995; Wolery ve diğ.,1998, Akt.,Kırcaali-İftar ve Tekin,1997).

Çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmalarda ise önce, birinci durumda (davranışta, ortamda ya da denekte) başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, uygulamaya

başlanır. Başlama düzeyi verilerinin kararlılığı ard arda üç oturumda elde edilen verilerin aynı olması (% + / - 15) olarak belirlenmiştir. Araştırma amaçlı verilerde veri noktalarının en az % 80'inin % 15'ten daha fazla ortalamadan uzaklaşmaması, verilerin kararlı olduğunu göstermektedir. Birinci durumda uygulamanın başladığı oturumda, ikinci durumda başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve üçüncü durumda yoklama verisi alınır. Birinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, ikinci durumda uygulamaya başlanır ve üçüncü durumda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. İkinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılandığında ise, üçüncü durumun uygulanmasına başlanır. Sonraki durumlarda sürekli uygulama verisi toplanırken, önceki durumlarda bazı oturumlarda izleme amacıyla yoklama verisi alınır (Albertove Troutman, 1990; Cooper ve diğ., 1987; Tawney ve Gast, 1984; Wolery ve diğ., 1988, Akt., Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997:101).

Denekler arası çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme uygulamasının, farklı denekler üzerindeki etkilerini artırmasından dolayı bulguların farklı deneklerde genellenmesine olanak sağlar (Alberto ve Troutman,1990; Cooper ve diğ.,1987; Creswell,1994; Gay,1987; Wiersma,1995; Wolery ve diğ.,1998, Akt.,Kırcaali-İftar ve Tekin,1997).

Bu modelde aynı beceri üzerinde yapılan deneysel uygulamanın genellenmesi amacıyla en az üç denek üzerinde sınaama yapılır. Modelin birinci evresi başlama düzeyi, ikinci evresi ise uygulama düzeyini içerir. Her bir denekte uygulama evresini başlatmadan önce, deneğin performansını belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmaktadır. Başlama ve uygulama evresinde ise diğer deneklerdeki değişiklikleri gözlemek amacıyla yoklama verileri, uygulama sürecindeki değişiklikleri belirlemek

amacıyla uygulama evresi verileri toplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin,1997; Tekin ve Kırcaali-İftar,2001).

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyi; bağımsız değişkeni ise kelime öğretimi etkinliğidir. Araştırmada denekler arası benzerlik, deneklerin belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleriyle; durumların bağımsızlığı, deneklerle birebir öğretim yapılmasıyla sağlanmıştır.

Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli aşağıda belirtilen şekilde kullanılmıştır. Birinci deneğe ard arda üç ayrı oturumda üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları (Ek 2) uygulanarak, başlama düzeyi verileri toplanırken, ikinci ve üçüncü deneklerde birer oturumda, bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı uygulanarak (Ek 1) yoklama ölçümü yapılmıştır. Birinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde uygulamaya geçilmiştir. Birinci denekle uygulamaya başladığı oturumda ikinci denekle üst üste üç oturumda üç hikâye, bu hikâyelere göre hazırlanmış üç okuduğunu anlama aracı kullanılarak, başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Bu sırada üçüncü denekle bir hikâye ve hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı kullanılarak yoklama ölçümü yapılmıştır. Birinci deneğe, kelime öğretimi etkinliği kullanılarak ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâye ve hikâyelere göre hazırlanmış 10 okuduğunu anlama ölçü aracı uygulanmıştır. İkinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde uygulamaya geçilmiştir. İkinci denekle uygulamaya geçildiğinde üçüncü denekle başlama düzeyi verileri toplanmıştır. İkinci deneğe, kelime öğretimi etkinliği kullanılarak ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâye ve hikâyelere göre hazırlanmış 10 okuduğunu anlama ölçü aracı uygulanmıştır (Ek 3). Üçüncü denekte başlama düzeyi

verileri kararlılık gösterdiğinde uygulamaya başlanmış ve kelime öğretimi etkinliği kullanılarak ard arda 10 ayrı oturumda 10 hikâye ve hikâyelere göre hazırlanmış 10 okuduğunu anlama ölçü aracı uygulanmıştır. Deneklerin öğretim sonunda oluşan davranış değişikliğinin devam edip etmediğini belirlemek için, öğretimden 15 gün sonra her bir deneğe üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı (Ek 2) uygulanarak izleme verileri toplanmıştır.

3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ

Araştırma grubu, ilköğretim özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Denekler seçilirken ölçüt olarak deneklerin, okuma-yazma becerisine sahip, 150 (+ / - 10) kelimelik bir metni hecelemeden okuması ön koşul davranışları belirlenmiştir.

Araştırmanın deneklerini, Sivas-Merkez’de bulunan Gazi Paşa İlköğretim Okulu’nun Özel Eğitim Sınıfındaki 12 öğrenci arasından önkoşul davranışları gerçekleştiren 4 öğrenciden 3’ü oluşturmuştur. Bu 4 öğrenciden 3’ü “eşit olasılıklı örnekleme yöntemi”yle çalışmaya katılmıştır. Bir öğrenci ise yedek olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere 150 (+ / - 10) kelimelik 15 hikâye hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan 3 öğrencinin sırası eşit olasılıklı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Aşağıda, tablo 3.1.’de öğrencilere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.2.1. Deneklerin Demografik Özellikleri

Adı*	Yaşı	Cinsiyeti
Doğa	14	Kız
Efe	15	Erkek
Derin	13	Kız

*Deneklerin isimleri değiştirilmiştir.

Araştırmaya katılan birinci öğrenci olan Derin, 13 yaşındadır ve 3 yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Derin hecelemeden okuma ve söyleneni yazma becerilerine sahiptir. Kendisini sözel ve yazılı olarak ifade edebilmekte ve kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmektedir. Eğitilebilir düzeyde zekâ geriliği gösteren öğrencinin, eşlik eden herhangi bir başka engel durumu yoktur.

Araştırmaya katılan ikinci öğrenci olan Efe, 15 yaşındadır ve 4 yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Efe hecelemeden okuma ve söyleneni yazma becerilerine sahiptir. Kendisini sözel ve yazılı olarak ifade edebilmekte ve kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmektedir. Eğitilebilir düzeyde zekâ geriliği gösteren öğrencinin, eşlik eden herhangi bir başka engel durumu yoktur.

Araştırmaya katılan üçüncü Doğa, 14 yaşındadır ve 4 yıldır özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Doğa hecelemeden okuma ve söyleneni yazma becerilerine sahiptir. Kendisini sözel ve yazılı olarak ifade edebilmekte ve kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmektedir. Eğitilebilir düzeyde zekâ geriliği gösteren öğrencinin, eşlik eden herhangi bir başka engel durumu yoktur.

3.3. UYGULAMA ORTAMI

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde kelime öğretimi etkinliğinin, okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, Sivas/Merkez’de Gazi Paşa İlköğretim Okulunun bünyesindeki özel alt sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıfın mevcudu 12’dir ve sınıfa 2 adet zihinsel engelliler sınıf öğretmeni tarafından eğitim verilmektedir.

3.4. KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sırasında kullanılan hikâyeler, bu hikâyelere uygun hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları ve okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgelerinin hazırlanışına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4.1. Hikâyelerin Geliştirilmesi

Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada 15 adet hikâye hazırlanmıştır. Hikâyeler araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra; bir Türkçe, bir sınıf öğretmeni ve bir zihinsel engelliler sınıf öğretmeni görüşleri alınarak, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin seviyelerine uygunlukları ve eşit güçlük düzeyine sahip olmaları açılarından tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Hikâyeler hazırlanırken Milli Eğitimin Temel Amaçları ve İlkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Hikâyelerde sade ve açık bir dil kullanılmış olup, kısa cümleler kullanılmıştır. Mümkün olduğunca kelimeler temel anlamında kullanılmış ve mecazlı ifadeler yer verilmemeye çalışılmıştır. Anlam karmaşasına yol açmamak amacıyla hikâyelerde deyim ve atasözlerine yer verilmemiş, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin algılamakta güçlük çekmeyecekleri ikilemelere yer verilmiştir. Hikâyeler 150 (+ / - 10) kelime ile sınırlandırılmıştır. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin hikâyeleri rahat okuyabilmeleri amacıyla, hikâyeler 14 punto büyüklüğünde ve satır atlamadan okumalarını sağlamak amacıyla 1,5 satır aralığında yazılmıştır. Hikâyelere öğrencide oluşan anlamı etkilememesi amacıyla resim veya fotoğrafa yer verilmemiştir.

3.4.2. Resim-Kelime Kartları ve Hazırlanması

Okuduğunu anlama öğretiminde kullanılacak olan resim-kelime kartları, araştırmacı tarafından hikâyelerde geçen ve öğrencinin bilmiyor olabileceği düşünülen

kelimeler göz önünde tutularak hazırlanmıştır. Resim-kelime kartlarının bir yüzünde nesne ya da durumu ifade eden bir resim diğer yüzünde ise kelimenin yazılışı yer almaktadır. Kullanılan resim-kelime kartları 10x10 ebatlarındadır ve öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla renkli hazırlanmıştır.

3.4.3. Kelime Tekrar Tekniği ve Uygulanışı

Kelime tekrar tekniği okuma ve okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilere uygulanan bir yöntemdir. Öğrenciler bazen kelimenin anlamını bilmedikleri için bazen de kelimeyi doğru okuyamadıkları için okuduğunu anlamada güçlük çekerler. Bu teknik ile okuma hatalarının ortadan kaldırılarak öğrencinin bildiği kelimeleri algılaması sağlamak hedeflenir. Kelime tekrar tekniği öğrencilerin yanlış okuduğu kelimeleri tekrar ederek doğru okumasını kapsar (Yılmaz, 2008).

Bu teknikte öğretmen, öğrenciye bir metni okutur, okuma sonrasında öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri bir karta yazar. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tek tek kartlara yazılmış olarak öğrenciye sunar. Öğretmen kelimeyi okur, öğrenci ise kelimeyi tekrar eder. Doğru olarak okunan her bir kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelimeler ise tekrar okutulmak üzere sıranın altına konur. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder. (Rosenberg, 1986; Akt. Yılmaz, 2008).

Araştırmada kullanılmak üzere 5 x 7cm. büyüklüğünde renkli kartonlar kullanılmıştır. Öğretim oturumları sırasında öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler uygulamacı tarafından, renkli kartonlara zıt renkle ve iri puntuyla yazılarak öğrenciye tekrar okutulmuştur. Bu işlem öğrenci kelimeyi doğru okuyana kadar devam ettirilmiştir.

3.4.4. Hikâyelere Göre Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı Geliştirilmesi

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde; başlama düzeyi, yoklama, izleme ve öğretim sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış 15 hikâyeye uygun 15 okuduğunu anlama ölçü aracı geliştirilmiştir. 15 adet ölçü aracında 10'ar adet okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Her bir okuduğunu anlama sorusu bildirim haline dönüştürülmüştür. Okuduğunu anlama ölçü aracında ölçüt %100 olarak belirlenmiş ve öğrencilerin tüm sorulara doğru yanıt vermeleri hedeflenmiştir.

Araştırmada kullanılan hikâyeler ve okuduğunu anlama ölçü araçlarının kullanım sırası eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve bu sıraya uygun olarak uygulanmıştır.

3.4.5. Okuduğunu Anlama Ölçü Aracının Puanlanması

Okuduğunu anlama ölçü aracında ölçüt olarak %100 belirlenmiş, öğrencilerin tüm sorulara doğru yanıt vermesi hedeflenmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama sorularına verdiği her doğru tepki, uygulanan ölçü aracının kayıt çizelgesinde (+) olarak, verdiği her yanlış tepki ise (-) olarak işaretlenmiştir.

3.4.6. Ses Kayıt Cihazı

Araştırmada ses kayıt cihazı, öğrencilerin okuma hatalarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Her oturumda, öğrenci metni okurken sesi kayıt altına alınmıştır. Öğrencinin okuma hataları araştırmacı tarafından sayılmış ve araştırmacı tarafından not edilmiştir.

3.5. DENEY SÜRECİ

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerle yapılan kelime öğretimi etkinliğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada, uygulama evresinde kelime öğretimi etkinliği kullanılmıştır. Denekler arası

çoklu yoklama modeline göre tasarlanan araştırmanın bu bölümünde, kelime öğretimi etkinliğinin uygulama süresine ve uygulama evrelerinin anlatımına yer verilmiştir.

3.5.1. Kelime Öğretimi Etkinliğin Uygulama Süresi

Kelime öğretimi etkinliği her öğrenciyle bireysel olarak yürütülmüştür. Üç öğrenci için her gün iki oturum olacak şekilde, 5 gün öğretim uygulaması yapılmış ve her öğrenci ile toplam 10 oturum uygulama yapılmıştır.

Öğretim oturumları yaklaşık olarak 35 dakika, ölçü araçlarının uygulanması ise yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

3.5.2. Kelime Öğretimi Etkinliği ile Okuduğunu Anlama Becerisi Kazandırma Uygulama Evreleri

Tek denekli araştırma desenlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlene bu araştırma yoklama düzeyi, başlama düzeyi, öğretim oturumları ve izleme evrelerini içerir.

3.5.2.1. Yoklama Düzeyi Evresi

Sürekli olmayıp yalnızca bir oturumda yapılan değerlendirmeye “yoklama” denir (Tawney ve Gast, 1987, Akt.,Kırcaali-İftar ve Tekin,1997).

Yoklama düzeyi evresinde birinci öğrenci ile başlama düzeyi verileri toplanırken, ikinci ve üçüncü öğrenci ile bir hikâye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracı kullanılarak yoklama düzeyi verisi toplanmıştır (Ek 1). İkinci öğrenci ile başlama düzeyi verileri toplanırken ise yalnızca üçüncü öğrenci ile bir hikâyeye ve bu hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracı kullanılarak yoklama düzeyi verisi toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin her oturumda okuma hataları kayıt altına alınmıştır.

3.5.2.2. Başlama Düzeyi Evresi

Başlama düzeyi verisi bağımlı değişkenin deney süreci başlamadan önceki durumu hakkında bilgi verir. (Alberto ve Troutman,1990; Cooper ve diğ.,1987; Creswell,1994; Gay,1987; Wiersma,1995; Wolery ve diğ.,1998, Akt.,Kırcaali-İftar ve Tekin,1997). Deneğin halihazırdaki performansını göstermesinin yanı sıra deneğin deney süresince göstereceği performans hakkında kestirimde bulunmayı sağlar (Alberto ve Troutman, 1990, Akt.,Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Başlama düzeyi verilerini elde etmek amacıyla, her öğrenci ile üç ayrı oturumda üç hikâye ve üç hikâyeye göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü aracı (Ek 2) kullanılmıştır. Deneklerden oturumun başında hikâyeyi sesli olarak dikkatlice okumaları istenmiştir. Öğrencilere okumadan sonra, okudukları hikâye ile ilgili sorular sorulacağı belirtilmiştir. Öğrenci hikâyeyi sesli olarak okumuştur. Ardından öğrenciye uygulamacı tarafından okuduğunu anlama ölçü aracında yer alan sorular sorulmuş ve öğrenci cevapları kayıt altına alınmıştır.

Başlama düzeyi oturumları her denek için üç gün artarda yapılmıştır. Üç denek için de aynı hikâyeler ve okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır.

Birinci denekle artarda üç oturum başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Birinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterince ikinci denekle başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmıştır. İkinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterince üçüncü denekle başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmıştır. Üçüncü denekle de üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrencilerin her oturumda okudukları metinde yaptıkları kelime hataları kayıt altına alınmıştır.

Tawney ve Gast (1984), araştırma amaçlı toplanan verilerde veri noktalarının en az %80'inin %15'den daha fazla ortalamadan uzaklaşmamasının, verilerin kararlılığının

göstergesi olduğunu belirtmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmada üç denek için de bu ölçüt sağlanmıştır.

3.5.2.3. Öğretim Oturumları Evresi

Araştırmada deneklerin öğretim öncesi performansları belirlendikten sonra, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları her gün iki oturum olmak üzere beş günde tamamlanmıştır. Her öğrenci ile 10 hikâye ve bu 10 hikâyeye göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır (Ek 3). Her öğrencide aynı hikâyeye ve ölçü araçları kullanılmış, öğretim süreci bire-bir olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilere hikâyeler aynı sıra ile uygulanmıştır.

Birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öğretim oturumlarına başlanmıştır. Bu işlem ikinci ve üçüncü öğrenci için de aynen tekrarlanmıştır.

Öğretim oturumlarından önce uygulamacı tarafından, öğrenciye kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerisi tanıtılmış ve bu becerinin öğrenciye sağlayacağı yararlar anlatılmıştır. Öğrenciden oturum boyunca verilecek yönergelere uyması istenmiş ve bunun sonunda ise ödüllendirileceği söylenmiştir.

Uygulamacı öğrenciden metni dikkatlice okumasını istemiştir. Okuma sırasında herhangi bir düzeltme yapmamıştır. Öğrencinin okuma hataları belirlenmiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra, uygulamacı öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri 5 x 7cm büyüklüğünde renkli kartonlara iri puntuyla yazmış ve öğrencinin bu kelimeleri tekrar okumasını istemiştir. Öğrenci kelimelerin tamamını doğru okuyana kadar bu işleme devam edilmiştir. Ardından öğrenciden metinde geçen anlamını bilmediği kelimelerin altını çizerek belirlemesi istenmiştir. Öğrencinin anlamını bilmediği kelimelerin öğretimine geçilmiştir. Öğretim sırasında resim-kelime kartları kullanılmıştır.

Öğrenciye önce kartın resimli yüzü gösterilmiş ve öğrenciye gördüğü şeyin ne olduğu sorulmuştur. Yetersiz bulunan öğrenci cevapları uygulamacı tarafından desteklenmiştir. Resmin anlamlandırılmasından sonra kartın arka yüzünde yazan resme ait kelimenin okunması istenmiştir. Böylelikle öğrencinin okuduğu kelimeyi görsellerle canlandırması desteklenmeye çalışılmıştır. Resim-kelime kartları ile öğretilmeyen kelimeler anlamlarını açıklamak yoluyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan uygulamanın ardından öğrenciden hikâyeyi tekrar okuması istenmiştir. Öğrencinin okuması tamamlandıktan sonra, öğrencinin okuduğu hikâyeye göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü aracında yer alan sorular öğrenciye sorulmuş ve öğrencinin sözlü olarak verdiği cevaplar kayıt çizelgesine işlenmiştir. Ayrıca öğrencinin okuma hataları kayıt altına alınmıştır. Öğrenciye yöneltilen sorulara ölçüt olarak %100 belirlenmiştir. Öğrencinin verdiği doğru cevaplar, kayıt çizelgesine + olarak, yanlış cevaplar ise – olarak işlenmiştir. Oturumun sonunda öğrencinin yanlış verdiği cevaplar uygulamacı tarafından düzeltilmiş ve öğrenciye açıklanmıştır. Ancak düzeltilen cevaplar kayıt çizelgesine + olarak işlenmemiştir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra öğrenci ödüllendirilmiştir.

3.5.2.4. İzleme Evresi

İzleme düzeyi verileri, öğrencinin öğretim oturumlarını izleyen haftalarda, kalıcılığın sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla toplanır (Vuran ve Çelik, 2008). Bu araştırmada izleme evresi verileri, kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerisini öğrencinin farklı ortam, farklı uygulamacı ve farklı materyallerle sürdürüp sürdüremediğini belirlemektir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001).

İzleme evresi verileri öğretim tamamlandıktan 15 gün sonra toplanmıştır. İzlemem verileri toplanırken üç hikâyeye ve üç hikâyeye göre hazırlanan okuduğunu

anlama ölçü aracı kullanılmıştır (Ek 2). Uygulamacı herhangi bir müdahalede bulunmadan, öğrenciden hikayeyi okumasını istemiş, ölçü aracındaki soruları öğrenciye sormuş ve cevapları kayıt çizelgesine kaydetmiştir. Öğrencinin okuma hataları kayıt altına alınmıştır. Her gün bir oturum olacak şekilde üç gün artarda izleme düzeyi verileri toplanmıştır. Üç öğrenci ile aynı hikâyeler kullanılmış ve bire-bir uygulama yapılmıştır.

3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Bu bölümde, denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenen araştırmanın geçerlilik ve güvenirlik özellik ve hesaplamalarına yer verilecektir.

3.6.1. Geçerlilik Çalışmaları

İç geçerlik bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin, yalnız bağımsız değişkene ait olduğunun gösterilmesidir. Tek denekli araştırmalarda, iç geçerliğe yönelik en önemli tehditler olgunlaşma, ortam ve bağımsız değişkene ait özelliklerdir (Cooper ve diğ.,1987; Gay,1987; Wolery ve diğ.,1988; Akt. Kırcaali İftar ve Tekin,1997).

Olgunlaşma faktörünü kontrol etmek için, araştırma evrelerinin sık sık değiştirilmemiş ve evrelerin çok uzun tutulmamasına özen gösterilmiştir. Ortam faktöründe meydana gelen değişimler gözlenmiş ve değişiklik yapılamamaya çalışılmıştır. Bağımsız değişkene ait özellikleri kontrol etmek için ise ayrıntılı uygulama planı yapılmış ve plan-uygulama eşleşmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından bu düzenlemeler yapılarak iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tek denekli araştırmaların en büyük sınırlılıklarından olan dış geçerliğin yani evrene genellenebilirliğinin kısıtlı olmasıdır. Dış geçerliği artırmak için araştırmadaki işlevsel ilişki farklı uygulamacılar, farklı denekler ve farklı ortamlarla tekrarlanmalıdır

(Cooper ve diğ.,1987; Gay,1987; Wolery ve diğ.,1988; Akt. Kırcaali İftar ve Tekin,1997).

3.6.2. Sosyal Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere kazandırılmak istenen, okuduğunu anlama becerisinin önemini ve işlevselliğini, okuduğunu anlama becerisini kazandırmak üzere uygulanan öğretim yönteminin uygunluğunu ve işlevselliğini belirlemek amacıyla zihinsel engelliler sınıf öğretmenine yönelik olarak “Sosyal Geçerlik Formu” geliştirilmiştir (Ek 7). Formda 10 soru yer almıştır. İlk 8 sorunun altında “Evet”, “Hayır” ve “Kararsızım” ifadeleri yer almış ve öğretmenlerden bu seçeneklerden birini seçmeleri istenmiştir. 9. ve 10. maddelerde, öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sosyal geçerlik formu hazırlanırken, daha önce yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir. Form uygulamacı tarafından öğretmenlere sorularak doldurulmuş ve cevaplar ilgili bölüme kaydedilmiştir.

3.6.3. Güvenirlik Çalışmaları

3.6.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Çalışmaları

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerle yürütülen araştırmada toplanan verilerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla, kayıtlar iki gözlemci tarafından tutulmuştur. Birinci gözlemci araştırmacının kendisidir ve araştırmanın tüm oturumlarında topladığı verileri okuduğunu anlama ölçü aracı kayıt çizelgesine işlemiştir. İkinci gözlemci araştırmanın tüm oturumlarından yansız atamayla belirlenen oturumların %40’ında veri toplamış ve topladığı verileri kayıt altına almıştır. İkinci gözlemci Milli Eğitime bağlı ilköğretim okullarında 10 yıldır görev yapmakta olan bir zihinsel engelliler sınıf öğretmenidir.

Araştırmanın sonunda, araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin verileri, “Görüş birliği/ (Görüş Birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanarak her öğrenci için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Tek denekli bir araştırmada, gözlemciler arası güvenilirliğin %80 oranında olması yeterli görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik oranları %96,67 olarak hesaplanmıştır.

3.6.3.2. Uygulama Güvenirliği Çalışmaları

Uygulama güvenirliği, uygulamacının, hazırladığı uygulama planına ne ölçüde uyduğunu gösteren bir güvenilirlik hesaplamasıdır. Uygulama güvenirliği “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlana Uygulamacı Davranışı x 100” formülü ile hesaplanır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Tek denekli araştırmalarda uygulama güvenirliği için oturumların en az %20’sinde veri toplanması önerilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada uygulama güvenirliğini sağlamak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda 10 yıldır görev yapan bir zihinsel engelliler sınıf öğretmeni, oturumların yansız atamayla belirlenen %40’lık kısmında gözlem yapmıştır. Bağımsız gözlemci gözlem sonuçlarını, araştırmacı tarafından hazırlanan “Uygulama Güvenirliği Formu”na işlemiştir. Yapılan hesaplama sonunda uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Tek denekli araştırmalarda veriler, grafiksel analiz yoluyla analiz edilir (Tawney ve Gast,1984; Cooper ve diğ.,1987; Akt.Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmada da verilerin analizi, grafiksel analiz ile yapılmıştır.

Tek denekli araştırmalarda verilerin grafik yoluyla analiz edilmesinin yararları şöyle sıralanabilir (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper ve diğ., 1987; Gelfand ve Hardmann, 1984; Tawney ve Gast, 1984;Akt., Kırcaali İftar ve Tekin, 1997:65):

1. Davranış değişikliği dinamik bir süreçtir. Araştırmacı gözlem sonuçlarını hemen grafikleştirmeye başlarsa, uygulanan davranış değiştirme programı hakkında bir öngörüye sahip olur. Böylece, deney sürecinin bitmesini beklemeden yöneme ilişkin değişikliklere karar verebilir.
2. Grafiksel analiz, istatiksels analize kıyasla daha tutucu bir tekniktir. Bir davranış değiştirme programının etkililiğine karar verebilmek için daha büyük ve kararlı etkinliklerin gözlenmesini gerekli kılar.
3. Grafikler, verilerin okuyucuya olduğu gibi ulaşmalarını sağlar. Böylelikle okuyucu kendi yorumunu yapabilir.
4. Grafikler, deneklerin kendi performanslarını görmelerine imkân sağlayarak, deneklere geribildirim sağlar.

Tek denekli araştırmalarda kullanılan grafikler, eksenler, veri noktaları, evre değişim çizgileri, evre kodları ve şekil tanıtımı öğelerinden oluşur (Tawnwy ve Gast, 1984; Cooper ve diğ., 1987;Akt. Kırcaali İftar ve Tekin, 1997:60).

Yatay eksen (x eksen), zaman boyutunu gösterirken; diğey eksen (y eksen), bağımlı değişkenin niceliksel durumunu gösterir. Veri noktaları ise yatay ve diğey eksenlerdeki birimlerin kesişim noktasıdır. Her veri noktası, verilerin hangi gözlem oturumunda toplandığını ve hangi bağımlı değişken değerine karşılık geldiğini gösterir. Evre değişim çizgileri, yatay eksene dik çizilen ve araştırmanın evrelerinin değişimini gösteren çizgilerdir. Evre kodu ise grafiğin üst kısmında yer alan ve her bir evrenin

özelliğini gösteren kısa başlıktır. Şekil tanıtımı, grafiğin altında yer alır ve bağımlı-bağımsız değişkenleri tanıtır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Tek denekli araştırmalardan, denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veriler çizgi grafiği kullanılarak analiz edilmiştir. Çizgi grafiği tek denekli araştırmalarda, en yaygın kullanılan grafik türüdür. Grafik, her bir evredeki noktaların birleştirilmesi ile oluşturulur (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Grafik yorumlanırken, veri noktalarının artma ya da azalma eğilimine bakılır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

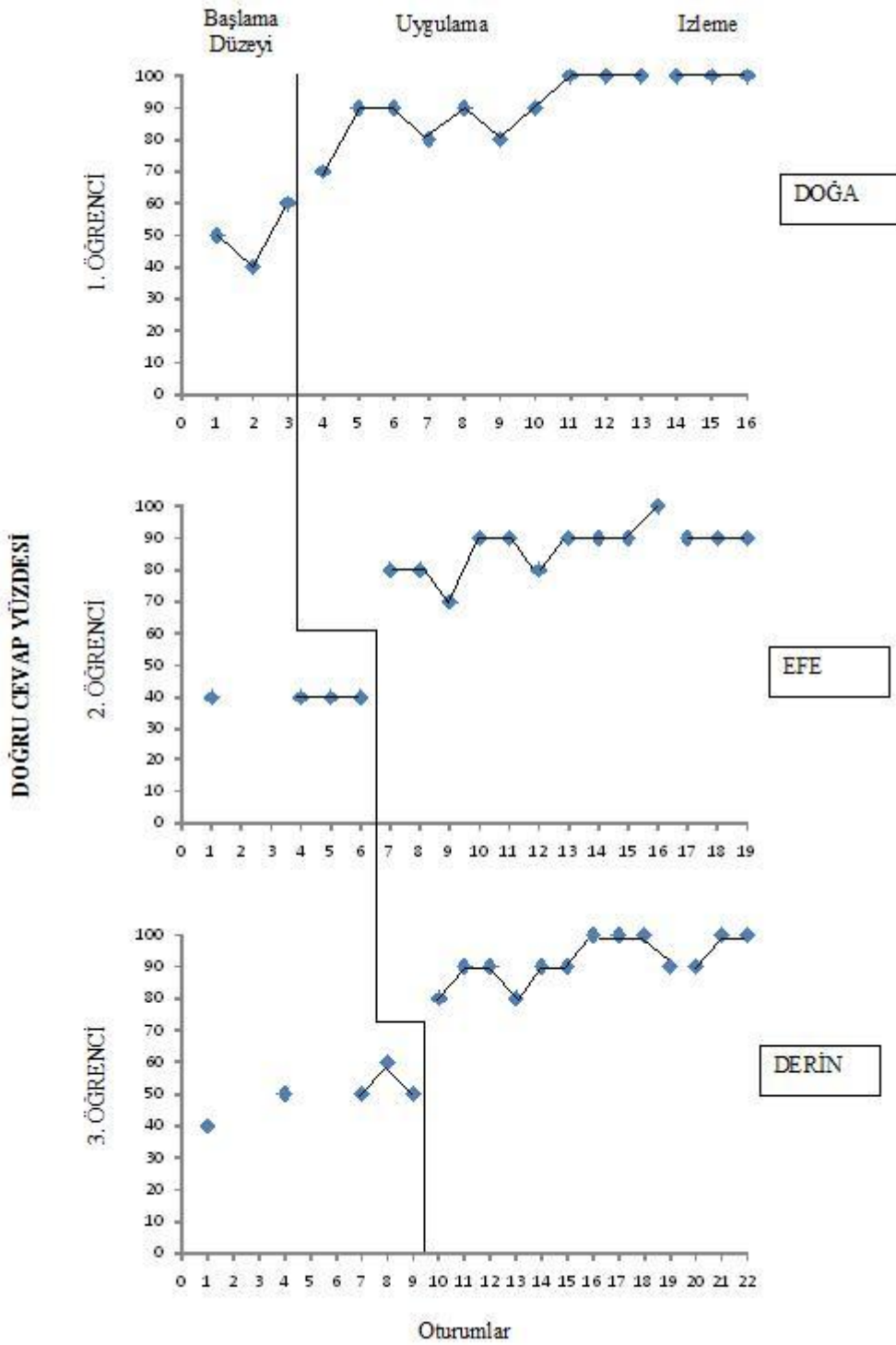
Birinci alt problem, “Kelime öğretimi etkinliğinin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerini öğrenmelerine etkisi var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt problemi test etmek için, 150 (+ / - 10) kelimelik metinler ve bu metinlere göre hazırlanan okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır. Öğrenci cevapları kayıt altına alınmıştır. Her bir öğrenci ile 3 oturum başlama düzeyi evresi, 10 oturum öğretim uygulaması ve 3 oturum izleme düzeyi verisi toplanmıştır. Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisine ilişkin bulgular Tablo 4.1.1. ve Şekil 4.1.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi Verileri

Deneklerin Doğru Yanıtları																
Oturumlar	Başlama Düzeyi			Öğretim Oturumları										İzleme Düzeyi		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3
Doğa*	5	4	6	7	9	9	8	9	8	9	10	10	10	10	10	10
Efe*	4	5	4	8	8	7	9	9	8	9	9	9	10	9	9	9
Derin*	5	6	5	8	9	9	8	9	9	10	10	10	9	9	10	10

* Deneklerin adları değiştirilmiştir.



Şekil 4.1.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Öğrencilerin Doğru Cevap Yüzdeleri

4.1.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 1. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1. ve Şekil 4.1.1.'de görüldüğü gibi 1. öğrenci olan Doğa, kelime öğretimi etkinliğinden önce başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan okuduğunu anlama sorularının ortalama %50'sine doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyi verileri artarda 3 oturumda kararlılık gösterdiğinde öğretim oturumlarına geçilmiştir. Doğa ile 10 öğretim oturumu yapılmıştır. Öğrenci kelime öğretimi etkinliği ile yapılan öğretim oturumlarında, sorulan okuduğunu anlama sorularının ortalama %89'una doğru cevap vermiştir. Öğrenci ile öğretim oturumlarının bitmesinden 15 gün sonra yapılan izleme evresi oturumunda artarda 3 oturum veri toplanmıştır. Doğa izleme evresinde kendisine sorulan okuduğunu anlama sorularının %100'üne doğru cevap vermiştir. Kelime öğretimi etkinliği ile yapılan öğretimin 1. öğrencinin okuduğunu anlama becerisini genellemesinde etkili olduğu görülmüştür.

Bu bulguların ışığında kelime öğretimi etkinliğinin, 1. öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

4.1.2. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 2. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1. ve Şekil 4.1.1.'de görüldüğü gibi 2. öğrenci olan Efe, kelime öğretimi etkinliğinden önce başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan okuduğunu anlama sorularının ortalama %43'üne doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyi verileri artarda 3 oturumda kararlılık gösterdiğinde öğretim oturumlarına geçilmiştir. Efe ile 10 öğretim oturumu yapılmıştır. Öğrenci kelime öğretimi etkinliği ile yapılan öğretim oturumlarında, sorulan okuduğunu anlama sorularının ortalama %86'sına doğru cevap vermiştir. Öğrenci ile öğretim oturumlarının bitmesinden 15 gün sonra yapılan izleme

evresi oturumunda artarda 3 oturum veri toplanmıştır. Efe izleme evresinde kendisine sorulan okuduğunu anlama sorularının %90'ına doğru cevap vermiştir. Kelime öğretimi etkinliği ile yapılan öğretimin 2. öğrencinin okuduğunu anlama becerisini genellemesinde etkili olduğu görülmüştür.

Bu bulguların ışığında kelime öğretimi etkinliğinin, 2. öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

4.1.3. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 3. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1. ve Şekil 4.1.1.'de görüldüğü gibi 3. öğrenci olan Derin, kelime öğretimi etkinliğinden önce başlama düzeyi evresinde kendisine sorulan okuduğunu anlama sorularının ortalama %53'üne doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyi verileri artarda 3 oturumda kararlılık gösterdiğinde öğretim oturumlarına geçilmiştir. Derin ile 10 öğretim oturumu yapılmıştır. Öğrenci kelime öğretimi etkinliği ile yapılan öğretim oturumlarında, sorulan okuduğunu anlama sorularının ortalama %91'ine doğru cevap vermiştir. Öğrenci ile öğretim oturumlarının bitmesinden 15 gün sonra yapılan izleme evresi oturumunda artarda 3 oturum veri toplanmıştır. Derin izleme evresinde kendisine sorulan okuduğunu anlama sorularının %96'sına doğru cevap vermiştir. Kelime öğretimi etkinliği ile yapılan öğretimin 3. öğrencinin okuduğunu anlama becerisini genellemesinde etkili olduğu görülmüştür.

Bu bulguların ışığında kelime öğretimi etkinliğinin, 3. öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılabilir. Kelime öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yardım ettiğini; Karatay (2007),

Özaslan (2006), Atay (2007), Hammer; Kimberly; Borchard (2003; Akt. Çevik, 2006) ve Yılmaz (2008)'in araştırmaları da destekler niteliktedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

İkinci alt problem, “Kelime öğretimi etkinliğinin zihinsel engelli öğrencilerin okuma hatalarını gidermelerine etkisi var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

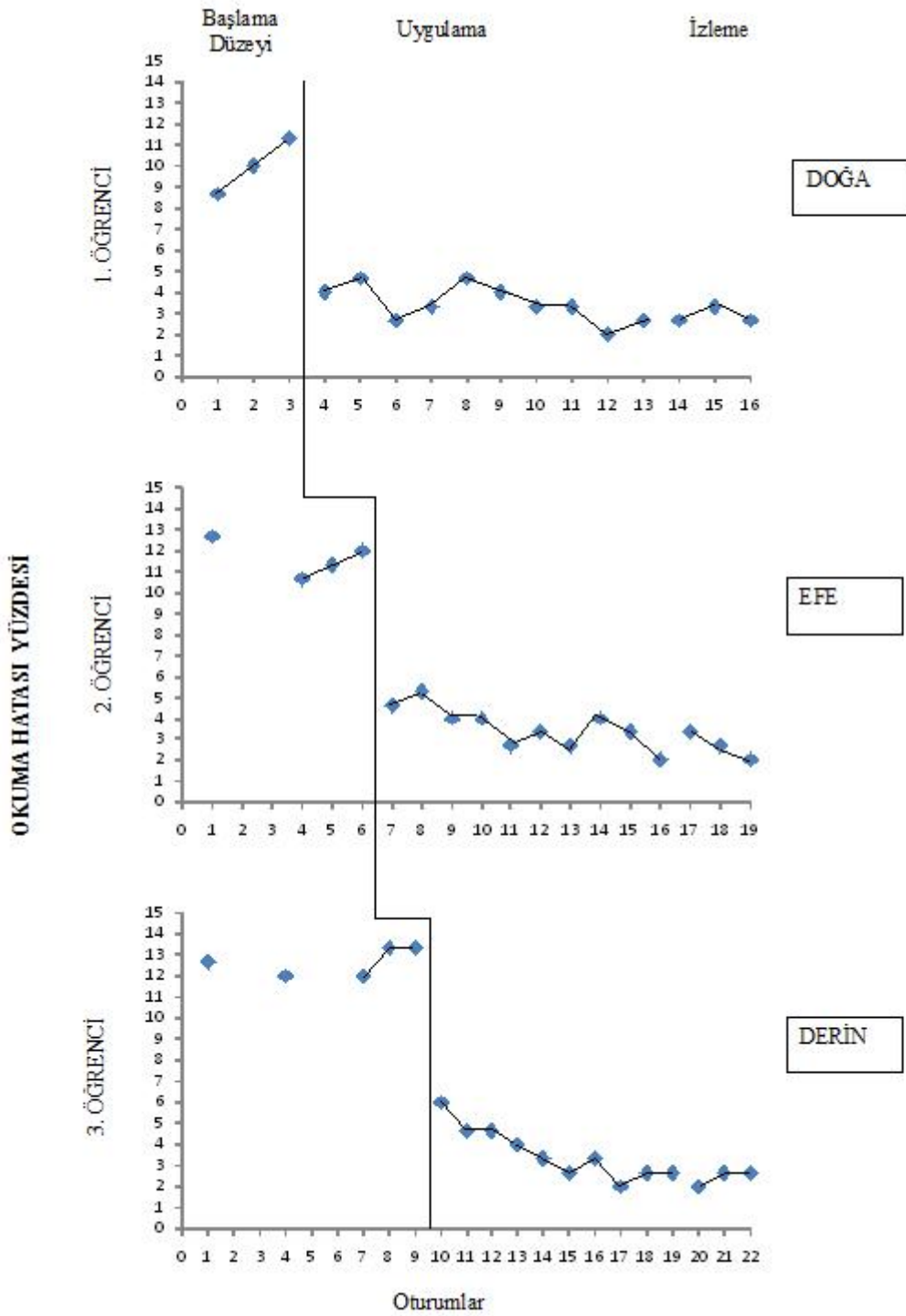
Bu alt problemi test etmek için her bir öğrenci ile 10 oturum öğretim yapılmıştır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra öğretim oturumuna geçilmiştir. Öğrencilerin beceriyi genelleme düzeylerini yoklamak amacıyla öğretim oturumlarından 15 gün sonra, 3 oturum izleme verisi toplanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları her oturumda belirlenmiş ve kayıt çizelgesine işlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin okuma hatalarını en aza indirmek hedeflenmiştir.

Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuma hatalarını gidermelerine etkisine ilişkin bulgular Tablo 4.21. ve Şekil 4.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Okuma Hataları Kayıt Çizelgesi Verileri

Deneklerin Okuma Hataları																
Öturlumlar	Başlama			Öğretim Oturlumları										İzleme		
	Düzeı													Düzeı		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3
Doğa*	13	15	17	6	7	4	5	7	6	5	5	3	4	4	5	4
Efe*	16	17	18	7	8	6	6	4	5	4	6	5	3	5	4	3
Derin*	18	20	20	9	7	4	6	5	4	5	3	4	4	3	4	4

* Deneklerin adları değiştirilmiştir.



Şekil 4.2.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuma Hatalarını Azaltmasına Etkisine İlişkin Öğrencilerin Okuma Hataları Yüzdesi

4.2.1. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 1. Öğrencinin Okuma Hatalarını Gidermesine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.1. ve Şekil 4.2.1.'de görüldüğü gibi Doğa öğretim öncesinde başlama düzeyinde okuduğu 150 (+ / - 10) kelimelik metinde ortalama %15 düzeyinde okuma hatası yapmıştır. Öğrenci ile yapılan 10 öğretim oturumunda ise ortalama %5,2 okuma hatası yapmıştır. Doğa, öğretim oturumlarından 15 gün sonra gerçekleştirilen 3 oturumluk izleme düzeyinde ise ortalama %4,3 okuma hatası yapmıştır.

Buradan hareketle kelime öğretimi etkinliğinin 1. öğrencinin okuma hatalarını gidermesinde ve bu becerinin öğrencide süreklilik kazanmada etkili olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.2. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 2. Öğrencinin Okuma Hatalarını Gidermesine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.1. ve Şekil 4.2.1.'de görüldüğü gibi Efe öğretim öncesinde başlama düzeyinde okuduğu 150 (+ / - 10) kelimelik metinde ortalama %17 düzeyinde okuma hatası yapmıştır. Öğrenci ile yapılan 10 öğretim oturumunda ise ortalama %5,4 okuma hatası yapmıştır. Efe, öğretim oturumlarından 15 gün sonra gerçekleştirilen 3 oturumluk izleme düzeyinde ise ortalama %4 okuma hatası yapmıştır.

Buradan hareketle kelime öğretimi etkinliğinin 2. öğrencinin okuma hatalarını gidermesinde ve bu becerinin öğrencide süreklilik kazanmada etkili olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.3. Kelime Öğretimi Etkinliğinin 3. Öğrencinin Okuma Hatalarını Gidermesine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.1. ve Şekil 4.2.1.'de görüldüğü gibi Derin öğretim öncesinde başlama düzeyinde okuduğu 150 (+ / - 10) kelimeelik metinde ortalama %19,3 düzeyinde okuma hatası yapmıştır. Öğrenci ile yapılan 10 öğretim oturumunda ise ortalama %5,1 okuma hatası yapmıştır. Derin, öğretim oturumlarından 15 gün sonra gerçekleştirilen 3 oturumluk izleme düzeyinde ise ortalama %3,6 okuma hatası yapmıştır.

Buradan hareketle kelime öğretimi etkinliğinin 3. öğrencinin okuma hatalarını gidermesinde ve bu becerinin öğrencide süreklilik kazanmada etkili olduğu sonucuna varılabilir. Yılmaz (2008) ve Hammer; Kimberly; Borchard (2003; Akt. Çevik, 2006)'ın araştırmaları da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

4.3. SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI

Araştırmada kazandırılması hedeflenen becerinin önemini ve işlevselliğini, bu beceriyi kazandırmak üzere kullanılan öğretim yöntemlerinin uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek amacıyla araştırmanın tamamlanmasından sonra, deneklerin öğretmenlerine yönelik “Sosyal Geçerlilik Formu” uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı özel alt sınıfta iki zihinsel engelliler sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Sosyal geçerlilik formunda “evet”, “hayır”, “kararsızım” seçeneklerini barındıran sekiz soru ve iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğretmenler, formda yer alan sekiz sorunun tamamına “evet” cevabı vererek olumlu görüş sunmuşlardır. Öğretmenler Türkçe becerilerinden okuduğunu anlama becerisinin, zihinsel engelli öğrencilerin kazanması gereken öncelikli beceri olduğunu ve öğrenci bu beceriyi kazandıktan sonra öğrencinin diğer derslerdeki başarısının artacağı görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca bu beceriyi kazanmanın öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, becerinin öğrencinin bağımsız yaşamasına hizmet edeceğini ve sosyal yaşamına katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

Her iki öğretmen de kelime öğretimi etkinliğinin, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için uygun bir yöntem olduğunu, bu etkinliğin sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu ve öğretmenlerin de bu konuda bilgilendirilerek kelime öğretimi etkinliğini kullanmalarının mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere çalışmanın hoşlandıkları yönleri sorulduğunda, öğretimin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiğini, öğrencilerin etkinliğe zevkle katıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretimin öğrenci başarısını artırdığı ve öğrenmelerinin kalıcı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler etkinliğin zaman almasını dezavantaj olarak bildirmişlerdir. Sosyal geçerlilik formundan elde edilen bulgulara göre, araştırmada kazandırılması hedeflenen beceri önemli ve işlevsel ayrıca bu beceriyi kazandırmak üzere kullanılan öğretim yöntemler de uygun ve işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemektir.

Tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırma, üç eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğretimde ve öğrencilerin performansını belirlemede on hikâyeden yararlanılmıştır. Ayrıca yoklama, başlama ve izleme düzeyi verilerinin toplanması için beş hikâye kullanılmıştır.

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kelime öğretimi etkinliği yapılmıştır. Kelime öğretimi etkinliği, öğrencilerin okuma hatalarını gidererek okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla kelime tekrar tekniğini ve öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri öğrenerek okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla resim-kelime kartları ve kelimenin anlamını açıklama süreçlerinden oluşmaktadır.

Kelime öğretimi etkinliğinin ilk aşamasını kelime tekrar tekniği oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, doğru okumanın okuduğunu anlama becerisine olumlu etkileri olduğu yönündedir (Yılmaz, 2008). Bu araştırmada ise öğrencinin okuma hatalarının giderilmesi ile okuduğunu anlama becerisindeki artışın paralellik göstereceği düşüncesiyle okuma hatalarını gidermek hedeflenmiştir. Zihinsel engelli üç öğrenci ile on oturum kelime tekrar tekniği uygulanmıştır. Sonuçta, öğrencilerin okuma hatalarında bir azalma olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin metinleri doğru okumasının ardından, resim-kelime kartları ve kelimenin anlamı açıklanarak öğretim yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan on oturumun sonunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuma hatalarını gidermede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim oturumlarından on beş gün sonra toplanan izleme oturumu bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki olumlu sonuçların devam ettiğini başka bir ifadeyle zihinsel engelli öğrencilerin bu beceriyi genelleyebildikleri yönündedir.

Ülkemizde kelime öğretimi etkinliğinin, zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kelime öğretimi etkinliğinin normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda şu sonuçlar ortaya konmuştur:

Karatay (2007) araştırmasında, kelime öğretiminin öğrencilerin dil becerilerini kullanmada ve okuduğunu anlamada önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi için etkinlikler yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Özaslan (2006) araştırmasında, kelime oyunları ile kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin, okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney-kontrol gruplu öntest-sontest deseninin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilere kelime öğretimini sağlamak amacıyla tabu ve kelime türetme oyunları oynatılmıştır. Araştırmanın sonunda kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin, kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Atay (2007), İngilizce dersinde kelime oyunlarıyla kelime öğretiminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, deney-kontrol grubu öntest-sontest desenini kullanmıştır. Sekiz haftalık öğretim sonunda, kelime öğretimi yapılan öğrencilerin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hammer, Kimberly ve Borchard (2003), okuma akıcılığı düşük üç öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin etkililiğini ve tekrarlı okumanın okuduğunu anlama becerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin okuma akıcılığını artırdığı ve okuduğunu anlam becerisini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Çevik, 2006).

Yılmaz (2008), çalışmasında kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmıştır. İki buçuk aylık öğretimin sonunda, öğrencilerin okuma düzeylerinin yükseldiği, okuma hatalarının azaldığı ve okuduğunu anlama becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Adı geçen araştırmalar, kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.2. ÖNERİLER

Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılan bu çalışmada, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu sonuç ışığında, zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla, kelime öğretimi etkinliğini kullanmaları önerilmektedir.

2. Araştırmada, kelime öğretimi etkinliğinin öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre, zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere, öğrencilerinin okuma hatalarını gidermede kelime öğretimi etkinliğini kullanmaları önerilir.

5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, kelime öğretimi sırasında kelime tekrar tekniği, resim kelime kartları ve kelimenin anlamını açıklama etkinliklerine yer verilmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu teknikler çeşitlendirilebilir.

2. Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla okuduğunu anlama sorularına yer verilmiştir. Yapılacak araştırmalarda okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla metni özetleme, okuduğu metnin ana fikrini bulma özelliklerine de yer verilebilir.

3. Kelime öğretimi etkinliğin, zihinsel engelli öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmesine etkisi belirlenebilir.

4. Araştırmada kullanılan kelime öğretimi etkinliklerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenebilir.

5. Bireysel öğretimle sunulan kelime öğretimi etkinliğinin etkileri grup üzerinde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Gürgür, H., Kış A. ve Kayaoğlu H. (2002). Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. 11 – 12 Kasım. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Akyol, H. (1994) Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi. *Çağdaş Eğitim*. 677-684.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme gücü olan çocuklarda Okuma yazma Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı,136, 16-19.
- Akyol, H. (2003) *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Gündüz Eğitim Yayıncılık. Ankara.
- Atay, M. (2007). *İngilizce Dersinde Oyunlarla Kelime Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Atik- Çatak, A. (2006) *Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Atik-Çatak, A ve Tekinarslan, E. (2008) Poverpoint Programında Hazırlanan Okuma Materyalinin 12-13 Yaşlarında Kaynaştırma Programına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:8, Sayı: 2, Yıl:8.

- Bee, H. Ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. Çeviren: Gündüz, O. Kaknüs Yayınları. İstanbul.
- Belet, D ve Yaşar, Ş. (2007) Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1):69-86.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiği*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çaycı, B ve Demir, M. (2006) Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Dergisi*. 4(4), 437-456.
- Çevik, G. (2006). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sesli Okuma Hızlarının Artırılmasında Okuma Öncesi ve Okuma Sonrası Sağaltım Tekniklerinin Farklılaşan Etkililiği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Daly, E.J.; Bonfiglio, C.M.; Mattson, T.; Persampieri, M.; Foreman-Yates K. (2006). Refining the Experimental Analysis of Academic Skills Deficits: Part II. Use of Brief Experimental Analysis to Evaluate Reading Fluency Treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 39(3): 323-331.
- Daly, E. J., Martens, B. K., Dool, E. J. ve Hintze, J. M. (1998). Usingbrief Fuctional Analysis to Select Interventions for Oral Reading. *Journal of Behavioral Education*. 8, 203-218.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile İlgili Alanyazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. cilt: XV, sayı:1.

- Duman, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Erden, G; Kurdoğlu, F; Uslu, R. (2002) İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 13(1):5-13.
- Eripek, S. (1987). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilköğretim sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Eripek, S. (2003). “*Zekâ Geriliği Olan Çocuklar*,” Ed. Ataman, A. *Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2009) “*Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*” Ed: Akçamete, G. *Özel Eğitim*. Kök Yayıncılık. Ankara. 245-314
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Gelen, İ; Dolapçioğlu, S; Keskin, A. (2008) Düşünme Şapkalarının Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim*. Sayı:179.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9(2) 51-63.
- Güler, Ö. (2008). *Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkinliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Güteryüz, H. (2004) *Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişiği*. Tek Ağaç Yayınları. Ankara.
- Güneş, F.(2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları. Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ocak Yayınları. Ankara.
- Güneş, F. (2007) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilere Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazandırmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayımlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). “Okuma Becerisi” Ed. Küçükahmet, L. *Ders Kitabı İnceleme Klavuzu*. Nobel Yayınevi. Ankara. s:17-59.
- Idol, L. (1987). Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers. *Journal of Learning Disabilities*, Vol.20, No. 4.
- Kalkan, S. (2009). *Özel Eğitim Sınıfları ile Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 27, sayı 1. 141-153.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1995) *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi. Ankara.

- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.
- MEB, (2001). *İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Öz, F. (2004) *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Özabacı, N. (2004). *Sınıfta Sorunlu ve Özel Öğrencilerin Yönetimi*. Ed. Mehmet Şişman-Selahattin Turan. *Sınıf Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Özaslan, A. (2006) *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Özbay, M. (2006) Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*. 24, pp, 161-170.
- Özbay, M.; Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 5, Sayı 1. 30-45.
- Özbey, Ç. (2009). *Özel Eğitimde Terapi ve Tedaviler*. Yalnızlık Ülkesi Yayıncılık. İstanbul.
- Özdemir, E. (1990) *Okuma Sanatı*. İnkılap Kitabevi. İstanbul.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Sever, S. (1993) *Türkçe Öğretimimizde Kullanılan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sucuoğlu, B. (2009). “*Zihinsel Engelli Tanımları Sınıflandırma ve Yaygınlık*” Ed. Sucuoğlu, B. *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Kök Yayıncılık. Ankara. 48-88
- Sucuoğlu, B. (2009). “*Zihin Engelli Bireylerin Özellikleri*” Ed. Sucuoğlu, B. *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Kök Yayıncılık. Ankara. 120-177
- Şentürk, I. (2006). *Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sözcük Üretimlerinde Etkililiği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Taşkaya, S. (2010) Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 21-36.
- Tazebay, A. (1993) *İlkokuma Yazma Öğretimi*. MEB Yayınları. İstanbul.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tok, Ş ve Beyazıt, N. (2007) İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*. 28,pp,113-122.
- Tosunoğlu, M; Aköz, Y; Katrancı, M. (2009) Sınıf Öğretmen Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim*. Sayı:183.
- Vuran, S. ve Çelik, S., (2008).*Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin Örneklerle Kavram Öğretimi*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

EK 1

YOKLAMA VERİLERİNİN TOPLANMASINDA KULLANILAN HİKÂYELER VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI

HİKÂYE 1

KİTAP KURDU

Evimizin bodrum katını kullanmadığımız eşyalar için depo olarak kullanıyorduk. Orada yıllardır duran birkaç koli vardı. Anneme ne zaman sorsam bunlar ne diye? Annem, dedenden kalan eski kitaplar... derdi. Okumayı yeni öğrendiğimde: “ Anne ben dedemin kitaplarını okumak istiyorum” demiştim. Annem: “Hayır sen o kitapları okumak için daha çok küçüksün” demişti. Yıllarca büyüyeceğim anı bekledim. Bugün artık büyüdüğümü düşünüyorum. O kitapları artık okuyabilirim.

Kolileri açmak için bodrum kata indim. Heyecanla kolileri açmaya başladım. Koliler epey tozlanmıştı. Kapağı kaldırdığımda bir sürü kitapla karşılaştım. İnanılmazdı. Daha önce hiç bu kadar kitaba sahip olmamıştım. Kitapları hızla kolilerin içinden çıkarmaya başladım. Hepsini okuyacaktım. Özenle kitapları yere indirdim. Birkaçını alıp karıştırdım. Kitaplar bayağı eskimişti. Bakımsız görünüyordular. Ama dikkat ettim hiçbirinde ufak bir kırışıklık dahi yoktu. Dedem temiz kullanmıştı kitapları. Aman Allah’ım, bu da ne? Kolinin en altında kalan kitaplar da bir tuhafılık vardı. Kitapları açtığımda gördüklerime inanmayacaksınız. İnanılmaz ama kitaplar kurtlanmıştı. Bir sürü minik kurt benden önce kitapları okuyarak bir kitap kurdu olmuşlardı.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Kitap Kurdu
 Öğrenci:
 Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Evin bodrum katının depo olarak kullanıldığını söyler.	Evin neresi depo olarak kullanılıyordu?	% 100	
2.Depodaki eski kolilerin içinde eski kitapların olduğunu söyler.	Depodaki kolilerin içinde ne varmış?	% 100	
3.Annenin çocuğu küçük olduğu için kitapları okumasına izin vermediğini söyler.	Anne neden çocuğa kitapları okutmuyormuş?	% 100	
4.Çocuğun yıllarca büyüüp kitapları okumayı beklediğini söyler.	Çocuk yıllarca neyi beklemiş?	% 100	
5.Çocuğun kolileri açtığında bir sürü kitapla karşılaştığını söyler.	Çocuk kolilerin kapağını kaldırdığında ne ile karşılaşmış?	% 100	
6.Çocuğun daha önce hiç bu kadar kitaba sahip olmadığını söyler.	Çocuk daha önceden sahip olmamış olduğu şey neydi?	% 100	
7.Kitapların bakımsız görüldüğünü söyler.	Kitaplar nasıl görünüyordu?	% 100	
8.Çocuğun dedesinin kitapları temiz kullandığını söyler.	Çocuğun dedesi kitapları nasıl kullanmıştı?	% 100	
9.Kolinin altında kalan kitapların kurtlandığını söyler.	Kolinin altında kalan kitaplardaki tuhaflik neydi?	% 100	
10.Çocuğun kitap okuyarak kitap kurdu olacağını söyler.	Çocuk kitap okuyarak ne olacaktı?	% 100	

HİKÂYE 2

KONUŞAN KIYAFETLER

Üzerimizdeki kıyafetler konuşurlar mı diye hiç düşündük mü? Ayakkabımız mesela... Çorabımız, pantolonumuz, kazağımız, ya da şapkamız... Konuşmalar ne derlerdi? Bana inanmayacaksınız ama ben bugün onlarla konuştum. Önce ayakkabılarım konuştu benimle:

“Benim sayemde yolda rahat yürüyorsun. Ayağına ne bir taş batıyor ne de yere dökülmüş bir cam parçası. Kışın karlarda benim sayemde rahatça geziyorsun. Yağmur yağdığında ayakların ben olduğum zaman kuru kalıyor” dedi. Pantolonum:

“Soğuk havalarda dizlerini ben kapatıyorum. Yere düştüğünde canın acısa da diz kapaklarını ben koruyorum. Farkında değilsin belki ama ayaklarınla birlikte ben de yürüyorum.” dedi. Kazağım:

“Omuzlarından başlayıp, kollarına kadar seni sıkı sıkıya sarıyorum. Havalar soğuyunca beni giyiyorsun. Ben de seni soğuktan koruyorum.” dedi. Şapkam:

“Kışın beren oluyorum. Başını ve kulaklarını ısıtıyorum. Yazın taktığında beni güneşten koruyorum.”

Evet, söyledi kıyafetlerim bana bütün bu okuduklarınızı. Farkında mısınız sizde bütün bunların? Hakkımız var mı onları kirletmeye? Hakkımız var mı hor kullanıp onlara eziyet etmeye?

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Konuşan Kıyafetler
 Öğrenci:
 Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Konuşan kıyafetlerin, çorap, pantolon, kak, şapka olduğunu söyler.	Konuşan kıyafetler hangileriydi?	% 100	
2.Yolda rahat yürümemizi sağlayan kıyafetimizin ayakkabılar olduğunu söyler.	Yolda rahat yürümemizi sağlayan kıyafetimiz neydi?	% 100	
3.Ayakların ayakkabı sayesinde kuru kaldığını söyler.	Ayaklarımızın kuru kalmasını sağlayan kıyafetimiz neydi?	% 100	
4.Yere düşünce pantolonun diz kapaklarımızı koruduğunu söyler.	Yere düştüğümüzde diz kapaklarımızı koruyan kıyafetimiz neydi?	% 100	
5.Pantolonun soğuk havalarda dizlerimizi kapattığını söyler.	Soğuk havalarda dizlerimizi kapatan kıyafetimiz neydi?	% 100	
6.Havalar soğuyunca kazak giyindiğimizi söyler.	Havalar soğuyunca hangi kıyafetimizi giyiyoruz?	% 100	
7.Kazağın bizi soğuktan koruduğunu söyler.	Bizi soğuktan koruyan kıyafetimiz neydi?	% 100	
8.Şapkanın başımızı ve kulaklarımızı koruduğunu söyler.	Başımızı ve kulaklarımızı ısıtan kıyafetimiz neydi?	% 100	
9.Yazın bizi güneşten şapkanın koruduğunu söyler.	Yazın bizi güneşten koruyan kıyafetimiz neydi?	% 100	
10.Kıyafetlerimizi hor kullanıp onlara eziyet etmeye hakkımızın olmadığını söyler.	Kıyafetlerimize ne yapmaya hakkımız yok?	% 100	

EK 2**BAŞLAMA DÜZEYİ VE İZLEME VERİLERİNİN TOPLANMASINDA
KULLANILAN HİKÂYELER VE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI****HİKÂYE 1****DOĞUM GÜNÜM**

Benim adım Talha. Bugün on yaşına girdim. Ailem bana çok güzel bir sürpriz hazırlamıştı. Annem, babam, küçük kardeşlerim Şeyma ve Rüya ile doğum günümü kutladık. Babam bana rüyalarımı süsleyen kırmızı bir bisiklet hediye etti. Babama sarıldım ve onu defalarca kez öptüm. Annem de bana benden habersiz ördüğü kazağı hediye etti. Şu an kazağım üzerimde ve hiç üşümeyecekmiş gibi karlarda yuvarlanmak istiyorum. Ama en güzel hediye küçük kardeşlerim Şeyma ve Rüya hazırlamıştı. Şeyma ve Rüya bana doğum günü hediyesi hazırlamıştı. Onlardan hediye almak beni çok mutlu etti. Şeyma anasınıfına gidiyor. Bana beni sevdiğini anlatan çok güzel bir resim yapmış. Resme de çok güzel bir çerçeve hazırlamış. Şu an odamın en güzel köşesini bu resim alıyor. Rüya'nın hediyesi de Şeyma'nı hediyesi kadar güzeldi. Babam her gün işten geldiğinde Rüya'nın yanağına bir öpücük kondurur. Onu çok sevdiğini söylerdi. Rüya'da bana hediye olarak yanağıma içten bir öpücük kondurdu. Beni çok sevdiğini kulağıma fısıldadı. Bu hediye hayatım boyunca unutmayacağımı düşünüyorum. Ailemi çok seviyorum.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Doğum Günüm

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Talha'nın bugün on yaşına girdiğini söyler.	Talha bugün kaç yaşına girdi?	% 100	
2.Talha'nın doğum gününü ailesi ile birlikte kutladığını söyler.	Talha doğum gününü kimlerle kutladı?	% 100	
3.Talha'ya babasının kırmızı bisiklet aldığını söyler.	Talha'ya babası ne hediye aldı?	% 100	
4.Talha'nın mutluluğunu babasına sarılarak ve öperek gösterdiğini söyler.	Talha babasından aldığı hediye'nin mutluluğunu babasına nasıl gösterdi?	% 100	
5.Talha'ya annesinin hediye olarak kazak ördüğünü söyler.	Talha'ya annesi ne hediye aldı?	% 100	
6.Talha'ya en güzel hediye kimler aldı?	Talha'ya en güzel hediye kimler almış?	% 100	
7.Talha'ya Şeyma'nın yaptığı resmi hediye ettiğini söyler.	Talha'ya Şeyma ne hediye hazırlamış?	% 100	
8.Talha'ya Rüya'nın bir öpücük hediye ettiğini söyler.	Talha'ya Rüya ne hediye etmiş?	% 100	
9.Talha'nın hayatı boyunca Rüya'nın hediyesini unutamayacağını söyler.	Talha'nın hayatı boyunca unutmayacağı hediye nedir?	% 100	
10.Talha'nın ailesini çok sevdiğini söyler.	Talha kimleri çok seviyor?	% 100	

HİKÂYE 2

DİŞ SAĞLIĞI

Dişlerimizin sağlığı yaşamımızın en önemli meselelerinden biridir. Bir arabanın hareket etmesi için yakıta ihtiyacı vardır. İnsanın da yaşamını devam ettirebilmesi için yemek yemeye ihtiyacı vardır. Yemek yememizi sağlayan en önemli organlarımızdan biri de diştir. Dişlerimiz yediğimiz yiyecekleri çiğnememizi sağlar.

Diş sağlığımızı korumak için neler yapmamız gerekiyor biliyor musunuz? Neleri çok fazla yemememiz gerekiyor. Yediğimiz şeylerin ardından neler yapmamız gerekiyor. Diş sağlığımızın olmaması bize yemek yiyememe dışında ne gibi sorunlar çıkarır? Gelin isterseniz bütün bu sorulara cevap arayalım. Diş sağlığımızı korumamız için yemek yedikten sonra dişlerimizi fırçalamamız gerekir. Günde en az iki kez dişlerimizi fırçalamalıyız. Akşam yatmadan evvel ve sabah kahvaltımızı yaptıktan sonrası en uygun diş fırçalama zamanıdır. Diş sağlığımız için çok fazla şekerli yiyecekler tüketmemeliyiz. Şekerli yiyecekler dişlerimizin çürümesine neden olur. Dişlerimizi düzenli fırçalamazsak dişlerimiz beyazlığını yitirir. Ağızda koku oluşmasına sebep olur. Diş sağlığımızı korumamız için dişlerimizi fırçalamalıyız. En ufak bir problemimizde dahi doktorumuzu ziyaret etmeliyiz.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Diş Sağlığı

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Yemek yememizi sağlayan en önemli organımızın dişlerimiz olduğunu söyler.	Yemek yememizi sağlayan en önemli organımız nedir?	% 100	
2.Dişerin yediğimiz yiyecekleri çiğnememizi sağladığını söyler.	Dişlerin görevi nedir?	% 100	
3.Diş sağlığımızı korumak için dişlerimizi fırçalamamız gerektiğini söyler.	Diş sağlığımızı korumamız için ne yapmamız gerekir?	% 100	
4.Günde en az iki kez dişlerimizi fırçalamamız gerektiğini söyler.	Günde en az kaç kez dişlerimizi fırçalamamız gerekir?	% 100	
5.Akşam yatmadan önce dişlerimizi fırçalamamız gerektiğini söyler.	Akşam dişlerimizi ne zaman fırçalamalıyız?	% 100	
6.Sabahları kahvaltıdan sonra dişlerimizi fırçalamamız gerektiğini söyler.	Sabahları dişlerimiz ne zaman fırçalamalıyız?	% 100	
7.Diş sağlığımız için çok fazla şekerli yiyecekler tüketmememiz gerektiğini söyler.	Diş sağlığımız için ne tür yiyecekleri tüketmemeliyiz?	% 100	
8.Şekerli yiyeceklerin dişlerimizi çürüttüğünü söyler.	Şekerli yiyeceklerin dişlerimiz üzerinde ne gibi bir etkisi vardır?	% 100	
9.Dişlerimizi sürekli fırçalamazsak dişlerin beyazlığını kaybedeceğini söyler.	Dişlerimizi düzenli olarak fırçalamazsak ne olur?	% 100	
10.Dişlerimizde en ufak problemimizde doktora gitmemiz gerektiğini söyler.	Dişlerimizde en ufak bir problemimizde dahi kime gitmeliyiz?	% 100	

HİKÂYE 3

KAR

Bütün gece boyunca kar yağmıştı. Pencereden dışarıya baktım ve şu an kar yağmıyordu. Hava çok soğuk olmalıydı. Sokakta hızlı hızlı bir yere yetişmek için yürüyen insanlar dışında kimse yoktu. Ağaçların yere yıkılacakmış gibi eğilmesinden de dışarıda şiddetli bir rüzgârın olduğu da kesindi. Hatta rüzgâr bir adamın başındaki şapkayı uçurmuştu. Adam şapkasını yakalamak için epey peşinden koştu.

Bu hızlı koşuşturmanın içinde yavaş hareketlerle dolaşan bir köpek dikkatimi çekti. İnsanların koşuşturmasına aldırılmıyordu. Sanki bir şeyler arar gibiydi. Çöp kovasına doğru gittiğini fark ettim. Çöp kovasının yanına bırakılmış olan birkaç poşeti kokladı. Sonra ayaklarıyla poşetleri açmaya çalıştı. Poşetin birinden bir parça ekmek buldu. Ekmekleri alıp hızla uzaklaşmaya başladı. Esen rüzgâra aldırılmadan ben de hemen evden çıktım. Uzaklaşan köpeğin peşinden gittim. Köpek duvar dibinde duran karton kutunun yanına yaklaştı. Ekmeği minik minik parçalar halinde kutunun içine bıraktı. Köpeğe hissettirmeden ona doğru yaklaştığımda kutunun içinde üç sevimli yavrunun iştahla ekmekleri yediğini gördüm. Anne köpeğin bu davranışına hayran oldum.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Kar
Öğrenci:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Bütün gece karın yağdığını söyler.	Kar ne zaman yağmıştı?	% 100	
2.Ağaçların eğilmesinden rüzgarın olduğunu belli olduğunu söyler.	Dışarı da rüzgarın olduğu nereden belli oluyordu?	% 100	
3.Yavaş hareketlerle dolaşan köpeğin dikkat çektiğini söyler.	İnsanların hızlı koşuşturmasının yanında dikkati çeken şey neydi?	% 100	
4.Köpeğin çöp kovasına doğru gittiğini söyler.	Köpek nereye doğru gitti?	% 100	
5.Köpeğin poşetleri kokladığını söyler.	Köpek çöp kovasının yanında neleri kokladı?	% 100	
6.Köpeğin ayaklarıyla poşeti açtığını söyler.	Köpek poşetleri nasıl açtı?	% 100	
7.Köpeğin poşetin içinden ekmek aldığını söyler.	Köpek poşetin içinden ne aldı?	% 100	
8.Köpeğin ekmekleri duvarın dibinde duran karton kutuya doğru götürdüğünü söyler.	Köpek ekmekleri nereye götürdü?	% 100	
9.Köpeğin üç yavrusunun olduğunu söyler.	Köpeğin kaç yavrusu vardı?	% 100	
10.Köpek yavrularının karton kutunun içinde olduğunu söyler.	Köpek yavruları neredeydi?	% 100	

Tarih:

EK 3**ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN HİKÂYELER VE
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI****HİKÂYE 1****MİNİK FARE**

Annesi evde olmayan minik fare ilk kez yuvasından dışarıya çıkmak istedi. Sessizce yuvanın kapısına doğru yaklaştı. Başını dışarı çıkardı. Evde kimse yoktu. Karanlıkta yaşamaktan çok sıkılmıştı. Pencereden gelen ışığı görünce koşarak pencerenin önüne gitti. Minik fare buz tutmuş camdan dışarıyı seyretmeye başladı. Kar taneleri bembeyaz elbiseleriyle cama konuyordu. Cama konan kar taneleri de süzülerek yere iniyordu. Minik fare daha önce hiç kış görmemişti. Karın ne olduğunu bilmiyordu. Her yeri kaplamış olan beyaz örtüyü şaşkınlıkla izliyordu. Minik fare ellerini cama uzatarak kar tanelerine dokunmak istedi. Kar taneleriyle arasında cam olduğundan onlara dokunamadı.

Elleri camda, şaşkınlıkla uzun süre dışarıyı seyretti. Cam buzlu olduğu için elleri üşümeye başlamıştı. Hemen yuvaya döndü. Annesinin onun için ördüğü eldivenleri alıp giydi. Koşarak camın önüne yeniden geldi. Artık elleri üşümüyordu. Cama doğru gelen kar tanelerini yakalamaya çalıştı. Ama her seferinde kar taneleriyle arasına cam girdi. Minik fare kar tanelerine dokunamadı. Üzgün bir şekilde yuvasına döndü. Ama sevinmeliydi. Annesi ona hediye olarak bir kartopu getirmişti.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Minik Fare

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Minik farenin karanlıkta yaşamaktan çok sıkıldığını söyler.	Minik fare neden çok sıkılmıştı?	% 100	
2.Minik farenin koşarak pencerenin önüne gittiğini söyler.	Minik fare pencerenin önüne nasıl gitti?	% 100	
3.Minik farenin camdan dışarıyı seyrettiğini söyler.	Minik fare dışarıyı nereden seyretti?	% 100	
4.Kar tanelerinin süzülerek yere indiğini söyler.	Kar taneleri yere nasıl iniyordu?	% 100	
5.Minik farenin karları şaşkınlıkla izlediğini söyler.	Minik farenin şaşkınlıkla izlediği şey neydi?	% 100	
6.Minik farenin kar taneleri ile aralarında cam olduğundan kar tanelerine dokunamadığını söyler.	Minik fare kar tanelerine neden dokunamadı?	% 100	
7.Minik farenin ellerinin cam buzlu olduğu için üşüdüğünü söyler.	Minik farenin elleri niye üşüdü?	% 100	
8.Minik farenin eldivenlerini almak için yuvaya döndüğünü söyler.	Minik fare neden yuvasına döndü?	% 100	
9.Minik farenin karlara dokunamadığı için üzülüğünü söyler.	Minik fare niçin üzüldü?	% 100	
10.Minik fareye annesinin hediye olarak kartopu getirdiğini söyler.	Minik fareye annesi ne hediye getirdi?	% 100	

HİKÂYE 2

ARABA YOLCULUĞU

Babam beni bugün arabamızla okula bıraktı. Bazen bütün arabalar duruyor, biraz bekliyor, sonra yola devam ediyorlardı. Şimdi neden durduk baba, yola niye devam etmiyoruz, diye sordum. Babam: “Araçlar kırmızı ışık yandığı zaman dururlar” dedi. Araçlara kırmızı ışık yandığı zaman yayalara yeşil ışık yanıyormuş. Yayalara yeşil ışık yanınca insanlar karşıdan karşıya geçiyormuş. Yayaların yaya geçidinden karşıya geçmeleri de çok önemliymiş. Araçlar için sarı ışık yanınca babam arabamızı hareket ettirmek için hazırlandı.

Niye bekliyorsun baba diye sorduğumda, babam: “Araçlar sarı ışık yanınca hareket etmek için hazır olurlar” dedi. Araçlara sarı ışık yanınca yayalar içinde kırmızı ışık yanıyormuş. Yayalara kırmızı ışık yanınca insanlar birden durdu. Artık kimse karşıdan karşıya geçmiyordu. Sarı ışık yandıktan sonra araçlar için yeşil ışık yandı. Babam önümüzde hiç insan olmadığını anlayınca arabamızı hareket ettirdi. Araçlara yeşil ışık yanınca aynen yayalarda olduğu gibi araçlar hareket ediyormuş. Babam, araçlara yeşil ışık yansa da yayalara karşı dikkatli olmamızı söyledi. Çünkü trafik kurallarını bilmeyen insanlar olabilirmiş. Bu yüzden yeşil ışık yanmaz hemen hareket etmemeliymişiz. Arabamızı önümüzde kimse olmadığını anladıktan sonra hareket ettirmeliymişiz.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Araba Yolculuğu

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Çocuğu o gün okula babasının götürdüğünü söyler.	Çocuğu o gün okula kim bırakmış?	% 100	
2.Araçların kırmızı ışık yandığı için durduğunu söyler.	Araçlar neden duruyorlarmış?	% 100	
3.Araçlara kırmızı ışık yanarken yayalara yeşil ışık yandığını söyler.	Araçlara kırmızı ışık yandığı zaman yayalara hangi ışık yanıyormuş?	% 100	
4.Yayaların karşıdan karşıya geçerken yaya geçidini kullanmaları gerektiğini söyler.	Yayaların karşıdan karşıya geçerken hangi yolu kullanmaları gerekir?	% 100	
5.Araçlara sarı ışık yanınca hareket etmek için hazırlanmaları gerektiğini söyler.	Araçlar için sarı ışık yanınca araçların ne yapması gerekir?	% 100	
6. Yayalara yeşil ışık yanınca yayaların yaya geçidinden geçmeleri gerektiğini söyler.	Yayalara yeşil ışık yanınca yayalar ne yapmalıdır?	% 100	
7.Yayalara kırmızı ışık yanınca yayaların durup beklemesi gerektiğini söyler.	Yayalara kırmızı ışık yanınca yayalar ne yapmalıdır?	% 100	
8.Araçlara yeşil ışık yanınca dikkatlice hareket etmeleri gerektiğini söyler.	Araçlara yeşil ışık yanınca araçlar ne yapmalıdır?	% 100	
9.Karşıdan karşıya geçen yayalara dikkat edilmesi gerektiğini söyler.	Araçlara yeşil ışık yandıktan sonra neye dikkat etmeliyiz?	% 100	
10.Trafik kurallarını bilmeyen insanlar olduğu için yayalara dikkat edilmesi gerektiğini söyler.	Araçlara yeşil ışık yandıktan sonra yayalara niçin dikkat etmeliyiz?	% 100	

HİKÂYE 3

ANNELER GÜNÜ

Her yıl Mayıs ayının ikinci pazarı Anneler günü olarak kutlanır. Bu yıl Mayıs ayının ilk pazarını bugün yaşıyoruz. Haftaya bugün Anneler günü oluyor. Geçen yıl anneme anneler gününde bahçemizden topladığım çiçeklerden çok güzel bir demet hazırlamıştım. Anneme hediyesini verdiğimde çok mutlu olmuştu. Bu yıl ne hediye vereceğimi uzun uzun düşündüm ama henüz karar veremedim. Acaba babam anneme ne hediye alacak. Geçen yıl yanılmıyorsam babam anneme güzel bir yüzük hediye etmişti. Bu yılda annemi memnun edecek bir hediye alacağını umuyorum.

Bu şekilde düşüncelere dalmışken babamdan gelen teklif beni çok mutlu etti. Babam, bu yıl anneme birlikte bir hediye almamızı önerdi bana. Ben de ona çok mutlu olacağımı söyledim. Babamla birlikte annemden habersiz ona hediye almak için evden çıktık. Hediye ben beğenecektim, babam da alacaktı. Böylece hem annemi mutlu edecek hem de biz mutlu olacaktık. Babamla birlikte anneme beyaz bir ayakkabı ve bir de kırmızı elbise aldık. Anneler günü gelince de hediye anneme verdik. Annem çok mutlu oldu.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Anneler Günü

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1. Anneler Günü'nün Mayıs ayının ikinci pazarı olduğunu söyler.	Anneler günü her yıl ne zaman kutlanır?	% 100	
2. Çocuğun geçen yıl anneler gününde annesine bahçeden topladığı çiçekleri hediye ettiğini söyler.	Çocuk annesine geçen yıl anneler gününde ne hediye etmiş?	% 100	
3. Babanın geçen yıl yüzük aldığını söyler.	Baba eşine geçen yıl anneler gününde ne hediye etmiş?	% 100	
4. Anneler günü için birlikte hediye alma teklifinin çocuğu mutlu ettiğini söyler.	Babanın çocuğunu mutlu eden teklifi nedir?	% 100	
5. Çocuğun teklifi kabul ettiğini söyler.	Çocuk bu teklife ne karşılık vermiştir?	% 100	
6. Hediyeyi beğenme görevinin çocuğun olduğunu söyler.	Hediyeyi beğenme görevi kimindi?	% 100	
7. Hediyeyi alma görevinin babanın olduğunu söyler.	Hediyeyi alma görevi kimindi?	% 100	
8. Hediye olarak beyaz ayakkabı ve kırmızı elbise aldıklarını söyler.	Baba ve çocuk anneye ne hediye aldılar?	% 100	
9. Ayakkabının renginin beyaz olduğunu söyler.	Ayakkabının rengi nedir?	% 100	
10. Elbisenin renginin kırmızı olduğunu söyler.	Elbisenin rengi nedir?	% 100	

HİKÂYE 4

EĞLENCE

Herkes yaslansın geriye ve düşünsün. Bir gününüz nasıl geçiyor? Neye ne kadar vakit ayırırsınız? Neleri yapmaktan çok hoşlanırsınız? Yapmaktan hoşlandığınız her şey sizin için faydalı mı? Yoksa yapılması kolay işler mi sizin hoşunuza gidiyor? Televizyon izlemek gerçekten çok zevklidir. Televizyonu izlerken hem duyuyoruz hem de görüyoruz. Anlatılacak olan şey karşımıza hazır halde sunuluyor. Biz izlemekle yetiniyoruz. Öyle fazla bir emeğe ihtiyacımız da yok. Pekiyi radyo dinlemek neden zorumuza gidiyor? Çünkü radyoda harcadığımız enerji artıyor. Dinlememiz ve duyduklarımızı zihnimize canlandırmamız gerekir. İkisi de teknoloji ürünü olan televizyon ve radyodan televizyon eğlence dünyasının galibi oluyor. Radyo icat edilmişken televizyon henüz icat edilmemiş olsaydı. Radyo ile kitapları karşılaştırdığımızda eğlence dünyasının galibi hangisi olurdu? Radyo cevaplarını duyar gibiyim. Neden mi? Çünkü radyo dinlemek kitap okumaktan daha az emek istiyor. O vakit galip gelen radyodur. Eğlencenin olduğu yerde emek yok oluyorken, aslında bu da tam bir eğlence sayılmaz herhalde.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Eğlence

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.İzlemesi zevkli olan şeyin televizyon olduğunu söyler.	İzlemesi zevkli olan şey nedir?	% 100	
2.Televizyon izlerken görme ve işitme duyularımızı kullandığımızı söyler.	Televizyon izlerken hangi duyu organlarımızı kullanırsınız?	% 100	
3.Televizyon izlerken fazla emeğe ihtiyaç duymadığımızı söyler.	Televizyon izlerken ne kadar emeğe ihtiyacımız var?	% 100	
4.Radyo dinlerken işitme duyumuzu kullandığımızı söyler.	Radyo dinlerken hangi duyu organımızı kullanırsınız?	% 100	
5.Televizyonun eğlence dünyasının galibi olduğunu söyler.	Televizyon ve radyodan hangisi eğlence dünyasının galibi oluyor?	% 100	
6.Kitap okumanın daha çok emek istediğini söyler.	Radyo dinlemek mi yoksa kitap okumak mı daha fazla emek ister?	% 100	
7.Radyoyu tercih ettiklerini söyler.	Yazar radyo ve kitapları karşılaştığında hangi sesi duyar gibi oluyor?	% 100	
8.Radyonun eğlence dünyasının galibi olduğunu söyler.	Radyo ve kitaptan eğlence dünyasının galibi hangisi oluyor?	% 100	
9.Eğlencenin olduğu yerde emeğin yok olduğunu söyler.	Eğlencenin olduğu yerde yok olan ne?	% 100	
10.Emeksiz eğlenceden söz edilemeyeceğini söyler.	Emeksiz eğlenceden söz edilebilir mi?	% 100	

HİKÂYE 5

BEYİN GÜCÜ

İki gündür durmaksızın yağmur yağıyor. İnsanların şemsiyesiz dışarıya çıkması imkânsız gibi görünüyor. İnsan yağmurdan neden kaçır ki? Neden bir şemsiyenin altına sığınma ihtiyacı duyar? Büyük bir çoğunluk yağmurda ıslanırsa hasta olacağını düşünür. Gerçekten insanı yağmur mu hasta ediyordur? Yoksa düşüncelerimiz mi? İnsan sadece düşünerek hasta olabilir mi?

Hiç unutmuyorum ilkokulun son dönemlerindeki. “Yüzde yüz düşünce gücü” isimli bir kitap okumuştum. Kitapta düşüncelerimizin hayatımızı nasıl şekillendirdiği anlatılıyordu. Yazar yağmurda ıslanan insanın neden hastalandığını da çok güzel bir şekilde anlatmıştı. Yazar şöyle anlatıyordu: “ İnsanlar yağmurda ıslanırsa hastalanacaklarını düşünürler. Bu düşünceyi beynimiz bir emir olarak kabul eder. Beynimiz vücudumuza sürekli olarak der ki ‘Bak yağmurda ıslanırsan hastalanırsın’ der. Yağmurda ısladığımız vakit de beynimiz emri yeniden vücudumuza gönderir ve gerçekten hasta oluruz. O halde hayatta her şey bizim elimizde. Hastalanmak veya sağlıklı olmak. Beynimizin gücüne inanmamız gerekir. Hayatımıza her zaman beyin gücünü dikkate alarak yön vermemiz gerekir.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Beyin Gücü

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.İki gündür durmaksızın yağmur yağdığını söyler.	Kaç gündür durmaksızın yağmur yağıyor?	% 100	
2.İnsanların şemsiye olmadan dışarı çıkmasının imkânsız olduğunu söyler.	İnsanların ne olmaksızın dışarıya çıkmaları imkânsız gibi görünüyor?	% 100	
3.İnsanların büyük çoğunluğunun yağmurda ıslanırsa hasta olacağını düşündüğünü söyler.	İnsanların büyük çoğunluğu yağmurda ıslanırlarsa ne olacağını düşünüyor?	% 100	
4.Yazarın okuduğu kitabın adının Yüzde Yüz Düşünce Gücü olduğunu söyler.	Yazarın okuduğu kitabın adı nedir?	% 100	
5.Yazarın kitabı ilkokulun son dönemlerinde okuduğunu söyler.	Yazar kitabı ne zaman okumuş?	% 100	
6.Kitapta düşüncelerin hayatımızı şekillendirmesini konu edindiğini söyler.	Yazar kitapta hangi konuyu anlatmış?	% 100	
7.Beynimizin yağmurda dışarı çıkınca hastalanacağımızı söylediğini söyler.	Beynimiz her yağmur yağışında sürekli olarak vücudumuza ne söyler?	% 100	
8.Beynimizin düşüncelerimizi emir olarak kabul ettiğini söyler.	Beynimiz düşüncelerimizi ne olarak kabul eder?	% 100	
9.Hayatta her şeyin gerçekleşmesinin bizim elimizde olduğunu söyler.	Gerçekleşmesi bizim elimizde olan şey nedir?	% 100	
10.Hayatımıza yön verirken düşünce gücümüzü dikkate almamız gerektiğini söyler.	Hayatımıza yön verirken neyi dikkate almalıyız?	% 100	

HİKÂYE 6

ÇİÇEK DİLİ

Çiçeklerin de dili olduğunu biliyor muydunuz? Her çiçek bize bir şeyler anlatır? Hangi çiçek ne der birkaç örnek verelim mi?

Gül, sevgiyi ifade eder. Bu sebeple en çok sevdiklerimize gül uzatırız.

Menekşe, alçakgönüllü olmaktır. İnsanların birbirlerine olan bağlılığını kuvvetlendirir. Sevgi ve saygıyı muhafaza eder.

Papatya, temiz kalplerin simgesidir. İçinde iyilikten başka bir şey beslemeyen insanları anlatır.

Süsen, habercidir. Sevdiklerimize tez elden haber uçurur. Posta güvercinlerinden farksızdır. Sadıktır götürdüğü habere, haberi bekleyen sahibine ulaştırır.

Nergis, saygıdır. Küçükten büyüğe hürmet eder. Büyüklerin sevgisini artırır. Küçükleri de herkese sevdirebilir.

Karanfil, kırgınlıkları dile getirir. Kötü söze gerek bırakmaz. Kalp kırmaz. Karşısındakini incitmeden söyler söyleyeceğini.

Beyaz akasya, dostluktur. Dostların dostluğunu devamlı kılar. Düşman olmak duramaz yanında kaçır. Etrafına her zaman dostluk mesajları saçır.

Karaçalı da dostluktur. Her daim dost kalmayı ümit eder. Dostlukların bitmesini hiç istemez. Dili her zaman:”Dostluğumuz daim olsun” der. Nerede olursa olsun dostun yanına gider.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Çiçek Dili

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Gülün sevgiyi ifade ettiğini söyler.	Gül ne demek ister?	% 100	
2.Menekşenin insanın alçakgönüllü olası olduğunu söyler.	Menekşe insanın nasıl olmasıdır?	% 100	
3.Papatyanın temiz kalplerin simgesi olduğunu söyler.	Papatya neyi simgeler?	% 100	
4.Süsenin görevinin haberci olmak olduğunu söyler.	Süsenin görevi nedir?	% 100	
5.Süsenin haberi sevdiğimize ulaştırdığını söyler.	Süsen haberi kime ulaştırır?	% 100	
6.Nergisin saygıyı ifade ettiğini söyler.	Nergis ne söyler?	% 100	
7.Karanfilin insanları incitmeden söyleyeceklerini dile getirdiğini söyler.	Karanfil söyleyeceklerini karşısındakine nasıl söyler?	% 100	
8.Beyaz akasyanın etrafa dostluk saçtığını söyler.	Beyaz Akasya etrafa ne saçar?	% 100	
9.Karaçalının dostluğu ümit ettiğini söyler.	Karaçalı neyi ümit eder?	% 100	
10.Karaçalının “Dostluğumuz daim olsun” dediğini söyler.	Karaçalı ne der?	% 100	

HİKÂYE 7

YENİ ÖĞRETMENİM

Benim ismim Necmettin. Sivas'ın Yıldızeli ilçesinde yaşıyorum. Anasınıfına gidiyorum. Öğretmenimin adı Çiğdem. Öğretmenim okulumuza yeni geldi. Ben okulumuza yeni bir öğretmen geleceğini bilmiyordum. Çiğdem Öğretmenimi görünce çok şaşırdım. Çünkü ben daha önce hiç bayan öğretmen görmemiştim. Hemen yanına koştum ve ona “Siz öğretmen misiniz?” diye sordum. Çiğdem Öğretmen bana “Evet ben sizin yeni öğretmeninizim” dedi. Ben bunu öğrenince çok sevindim. Sevincimi Öğretmenimizin boynuna sarılarak gösterdim. Öğretmenimde bana yanaklarımdan öperek karşılık verdi.

Ertesi gün öğretmenimi bir an evvel görmek istediğim için erkenden uyandım. Yataktan kalkar kalkmaz elimi yüzümü yıkadım. Kahvaltımı yapıp, dişlerimi fırçaladım. Üzerime en güzel kıyafetlerimi giydikten sonra koşu koşu okula gittim. Okula gittiğimde Çiğdem Öğretmen kapıda bekliyordu. Utanarak yanına gittim. Öğretmenim bana “Hoş geldin Necmettin” dedi. “Hoş bulduk öğretmenim” dedim. Öğretmenim elimden tuttu ve beni sınıfımıza götürdü. Başımı okşayıp beni yerime oturttu. Çiğdem Öğretmen diğer arkadaşlarımı da aynı şekilde kapıda karşıladı. Herkesi tek tek elinden tutarak sınıfa getirdi. Arkadaşlarım ve ben öğretmenimizi çok sevmiştik.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Yeni Öğretmenim

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Necmettin'in Sivas'ın Yıldızeli ilçesinde yaşadığını söyler.	Necmettin nerde yaşıyor?	% 100	
2.Necmettin'in daha önce bayan öğretmen görmediği için şaşırıldığını söyler.	Necmettin yeni öğretmenini görünce neden şaşırıldı?	% 100	
3.Öğretmenin adının Çiğdem olduğunu söyler.	Öğretmenin adı neydi?	% 100	
4.Necmettin'in sevincini öğretmenine sarılarak gösterdiğini söyler.	Necmettin sevincini öğretmenine nasıl gösterdi?	% 100	
5.Öğretmenin Necmettin'e onu öperek karşılık verdiğini söyler.	Öğretmeni Necmettin'e nasıl karşılık verdi?	% 100	
6.Necmettin'in ertesi gün öğretmenini hemen görmek için kalktığını söyler.	Necmettin ertesi gün neden erken kalktı?	% 100	
7.Necmettin'in okula gitmeden önce kahvaltısını yapıp dişlerini fırçaladığını söyler.	Okula gitmeden önce ne yaptı?	% 100	
8.Necmettin okula gittiğinde öğretmenin O'nu kapıda karşıladığını söyler.	Necmettin okula gittiğinde öğretmeni neredeydi?	% 100	
9.Öğretmenin Necmettin'e "Hoş geldin" dediğini söyler.	Öğretmeni Necmettin'e ne dedi?	% 100	
10.Öğretmenin Necmettin'i elinden tutarak sınıfına götürdüğünü söyler.	Öğretmeni Necmettin'i sınıfa nasıl götürdü?	% 100	

HİKÂYE 8

ASLI'NIN KALEMİ

-Öğretmenim Aslı ağlıyor. Öğretmen Aslı'nın yanına gitti.

- Aslı niçin ağlıyorsun? Aslı:

-Kalemim masamın üstündeydi ama şimdi yok. Kalemimi çalmışlar.

Öğretmen:

-Hayır Aslı, kimse çalmamıştır kalemini. Düşürmüşsündür belki de...

Aslı: -Baktım öğretmenim hiçbir yerde yok. O benim en sevdiğim kalemimdi. Aslı bu sözlerden sonra daha çok ağlamaya başlar. Öğretmen onu sakinleştirmeye çalışır. Aslı ısrarla sınıftan arkadaşlarından birinin kalemini çaldığını söyler. Mehmet söze girer:

-Öğretmenim kalemi ben almadım, der. Öğretmen:

-Evet, Mehmet tabi ki kalemi sen almamışsındır, der. Sudenaz:

-Öğretmenim Aslı'nın kalemini Mehmet çantasına koyarken gördüm.

Öğretmen:

-Hayır, Sudenaz o Mehmet'in kendi kalemidir. Değil mi Mehmet o senin kalemindi. Mehmet:

-Evet, Öğretmenim o benim kalemimdi. Öğretmen Aslı'yı sakinleştirir. Kaleminin en kısa zamanda bulunacağını söyler. Teneffüs olur. Sınıfın tamamı oynamak için dışarı çıkar. Mehmet dışarı çıkmamış, üzgün bir şekilde yerinde oturuyordur. Öğretmen Mehmet'in yanına gider.

-Ne oldu Mehmet niçin üzgünsün?

-Öğretmenim Aslı'nın kalemini ben almıştım. Kalemimi evde unutmuşum. Ders çıkışında bırakacaktım. Aslı ağlayınca söyleyemedim. Üzgünüm Öğretmenim.

-Üzülme Mehmet. Sen dürüst bir çocuksun. Şimdi Aslı'ya kalemini bulduğumuzu söyleriz. O da artık üzülmez. Sen de artık arkadaşlarının eşyalarını izin alarak kullanırsın olur mu?

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Aslı'nın Kalem

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Öğretmenin ağladığını görünce Aslı'nın yanına gittiğinin söyler.	Aslı'nın ağladığını gören öğretmen ne yaptı?	% 100	
2.Aslı'nın kalemını bulamadığı için ağladığını söyler.	Aslı neden ağladı?	% 100	
3.Aslı'nın kalemının çalındığını düşündüğünü söyler.	Aslı kalemine ne olduğunu düşünüyordu?	% 100	
4.Mehmet'in kalemı almadığını söylediğini söyler.	Mehmet öğretmene ne söyledi?	% 100	
5.Öğretmenin Mehmet'e inandığını söylediğini söyler.	Öğretmen ne cevap verdi?	% 100	
6.Sudenaz'ın Mehmet'i kalemı çantasına koyarken gördüğünü söylediğini söyler.	Sudenaz bunu üzerine ne söyledi?	% 100	
7.Mehmet'in çantasına koyduğu kalem Aslı'nın olduğunu söyler.	Mehmet'in çantasına koyduğu kalem kimindi?	% 100	
8.Mehmet'in Aslı'nın kalemını izinsiz aldığı için üzgün olduğunu söyler.	Mehmet neden üzüldü?	% 100	
9.Mehmet'in Aslı'nın kalemını, kendi kalemını evde unuttuğu için aldığı söyler.	Mehmet Aslı'nın kalemını neden almıştı?	% 100	
10.Öğretmenin Mehmet'e arkadaşlarının eşyalarını izin alarak kullanması gerektiği öğüdünü verdiğini söyler.	Öğretmeni Mehmet'e nasıl bir öğüt verdi?	% 100	

HİKÂYE 9

ÇEVRE KİRLİLİĞİ

Büyükler sürekli olarak küçüklere çevremizi temiz tutmalıyız diyor. Pekiyi büyükler küçüklere söyledikleri gibi çevrelerini temiz tutuyorlar mı? Son birkaç gündür bunu gözlemledim. Büyüklerin büyük bir kısmı ismine yakışmayacak derece de bu konuda başarısızdı. Her sokakta adım başı çöp kutusu olmasına rağmen ellerindeki çöpleri yere atıyorlardı. İnsanlar çöp kutusunun yanından geçerken bile çöpleri yere atmayı tercih ediyorlardı.

İnsanların evleri kıymetlidir. Çöpleri yere atan kişiler acaba evlerinde de çöplerini salonun ortasına mı atıyorlar. Tabi ki atmıyorlar. Pekiyi niçin çevremize karşı bu kadar duyarsızız? Çevre kirliliği her geçen gün biraz daha artıyor. Hayvanlar çevre kirliliği yüzünden ölüyorlar. Ağaçlar, çiçekler çevre kirliliği yüzünden yaşamlarını yitiriyorlar. İçme sularımız bile kirlendi artık. Annem eskiden çeşmelerden su içtiklerini söylüyor. Oysa şimdi şişe sularını içebiliyoruz. Bunların en büyük nedeni çevre kirliliği. Ben bu duruma çok üzülüyorum. Ve asla çöpleri yere atmıyorum. Çevreyi temiz tutmaya çalışıyorum. Lütfen çevremizi temiz turalım sevgili büyükler. Küçüklere, çevremizi temiz tutarak güzel örnek olalım.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: Çevre Kirliliği

Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Büyüklerin küçüklere sürekli çevremizi temiz tutmanın gerektiğini söylediğini söyler.	Büyükler küçüklere sürekli olarak ne diyor?	% 100	
2.Büyüklerin çoğunun çevreyi temiz tutmadığını söyler.	Büyükler söyledikleri gibi çevreyi temiz tutuyorlar mı?	% 100	
3.Büyüklerin çöpleri yere attığını söyler.	Büyükler her sokakta çöp olmasına rağmen çöplerini nereye atıyorlar?	% 100	
4.İnsanların evlerine çöp atmadığını söyler.	İnsanlar evlerine çöp atıyorlar mı?	% 100	
5.Çevre kirliliğinin hayvanları öldürdüğünü söyler.	Çevre kirliliğini hayvanlara etkisi nedir?	% 100	
6.Çevre kirliliği yüzünden ağaçların ve çiçeklerin öldüğünü söyler.	Çevre kirliliği yüzünden ağaçlara ve çiçeklere ne oluyor?	% 100	
7.Eskiden çeşmeden akan suların içildiğini söyler.	Eskiden çeşmeden akan sular içilir miydi?	% 100	
8.Çevre kirliliği yüzünden çeşmeden akan suların içilmediğini söyler.	Şimdi neden çeşme suları içilmiyor?	% 100	
9.Büyüklerin çevreyi temiz tutarak küçüklere güzel örnek olması gerektiğini söyler.	Büyüklerin küçüklere nasıl örnek olması gerekir?	% 100	
10. Büyüklerin çevreyi temiz tutması ve küçüklere örnek olması gerektiğini söyler.	Çevremizi temiz tutma konusunda büyüklere ne tür bir görev düşüyor?	% 100	

HİKÂYE 10

İŞBİRLİĞİ

Öğretmenimiz bugün elinde “Üç tane süpürge, Üç tane faraş ve çöp kovasıyla” sınıfa geldi. Ben ve bütün arkadaşlarım dikkatle öğretmenimizin elindekilere bakıyorduk. Öğretmenimiz de bunu farkındaydı. “Günaydın çocuklar” dedi. “Bu elimdekilerin ne olduğunu biliyorsunuz değil mi?” diye bize sordu. Biz de hep bir ağızdan “Eveeeet diye bağırdık.” Ahmet ayağa kalktı: “Ne yapacağız bunları öğretmenim?” diye sordu. Öğretmenimiz “Bunlarla işbirliği ne demek onu öğreneceğiz Ahmet” dedi. Hepimiz aramızda fısıldaşmaya başladık.

“-İşbirliği mi... -Duydun mu daha önce sen Ayşe...

-O ne ki ilk kez duyuyorum...”

Gibi sözler sınıfta uğultuyla dolanıyordu. Öğretmenimize sorduk:

“İşbirliği ne demek öğretmenim?” Öğretmenimiz iş ve birlik olmak üzere ikiye ayırdı kelimeyi

“Çocuklar hepimiz **birlik** olup, sınıfımızı temizleyip güzel bir **iş** yapacağız” dedi. Arkadaşlarımızla gruplar oluşturduk. Sefanur, Fatma, Mehmet, Hasan, Aygül, Necmettin bir grup oldu. Halil, Ayşe, Sefa, Merve, Nurcan, Fevzi bir grup oldu. Salih, İsmail, Heves, Sema, Zehra ve Ali de bir grup oldu. Hep birlikte sınıfımızı işbirliği yaparak temizledik.

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARACI

Hikâye: İşbirliği

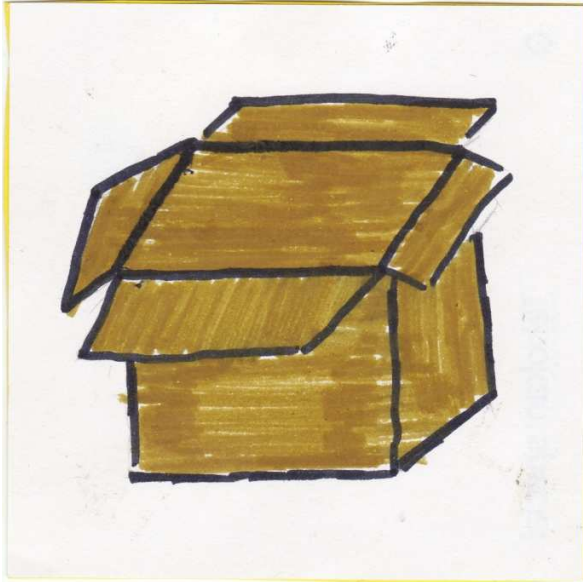
Öğrenci:

Tarih:

Bildirim	Soru	Ölçüt	Sonuç
1.Öğretmenin sınıfa elinde üç süpürge, üç faraş ve bir çöp kovasıyla geldiğini söyler.	Öğretmen sınıfa elinde ne ile geldi?	% 100	
2.Ahmet'in öğretmene bu malzemeleri ne yapacaklarını sorduğunu söyler.	Ahmet Öğretmene ne sordu?	% 100	
3.Öğretmenin Ahmet'e işbirliğini öğreneceklerini söylediğini söyler.	Öğretmen Ahmet'in sorusuna ne cevap verdi?	% 100	
4.Sınıfta fısıldaşmaların olduğunu söyler.	Öğretmenin Ahmet'in sorusunu cevaplamasından sonra sınıfta nasıl bir ortam oluştu?	% 100	
5.Sınıfta fısıldaşanların birbirlerine işbirliğini sorduğunu söyler.	Sınıfta fısıldaşanlar birbirlerine ne söylediler?	% 100	
6.Çocukların öğretmene işbirliğinin anlamını sorduğunu söyler.	Çocuklar öğretmene neyin anlamını sordular?	% 100	
7.Öğretmenin birlik olup iş yapacaklarını söylediğini söyler.	Öğretmen çocukların işbirliği nedir sorusunu nasıl cevapladı?	% 100	
8.Sefanur'un grup arkadaşlarının Fatma, Mehmet, Hasan, Aygül, Necmettin olduğunu söyler.	Sefanur'un grup arkadaşları kimlerdir?	% 100	
9.Halil'in grup arkadaşlarının Ayşe, Sefa, Merve, Nurcan, Fevzi olduğunu söyler.	Halil'in grup arkadaşları kimlerdir?	% 100	
10.Öğrencilerin sınıfı işbirliğiyle temizlediğini söyler.	Öğrenciler sınıfı nasıl temizlediler?	% 100	

EK 4

RESİM-KELİME KARTLARI (ÖRNEK)





Çeşme



Fare

EK 5

KELİME TEKRAR TEKNİĞİNDE KULLANILAN KARTLAR (ÖRNEK)

acaba

umuyorum

bahçemizden

eğlence

EK 7

**ZİHİNSEL ENGELLİLER SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL
GEÇERLİLİK FORMU**

Amaç: Bu formun amacı, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmeninin, uygulamaya yönelik görüşlerini almaktır.

1. Öğrencinizin okuduğunu anlama becerisini kazandıktan sonra, bu becerinin onun daha bağımsız yaşamasına hizmet edeceğine inanıyor musunuz?

Evet() Hayır() Kararsızım()

2. Öğrencinizin okuduğunu anlama becerisini kazandıktan sonra, bu becerinin diğer derslerdeki başarısını artıracığına inanıyor musunuz?

Evet() Hayır() Kararsızım()

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

Evet() Hayır() Kararsızım()

4. Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminin, sosyal yaşamında öğrenciye katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Evet() Hayır() Kararsızım()

5. Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminin, öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Evet() Hayır() Kararsızım()

6. Kelime öğretimi etkinliğinin, okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde doğru yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet() Hayır() Kararsızım()

7. Kelime öğretimi etkinliği ile okulda öğretim yapmak mümkün mü?

Evet() Hayır() Kararsızım()

8. Kelime öğretimi yöntemini öğretmenlere kazandırarak onların da öğretimde kullanmasını sağlamak mümkün mü?

Evet() Hayır() Kararsızım()

9. Çalışmanın en çok hoşunuza giden yönünü birkaç cümle ile açıklayınız?

10. Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönünü birkaç cümle ile açıklayınız?

EK 8

ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü


Sayı : B.08.4.MEM.0.58.08.01-605.01-
Konu : Araştırma İzni.
(Yük.Lis.Öğrc. Didem KAYAHAN)

12221 10.05.2011

İlgi :a)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğünün 13/04/2011 Tarih ve 1351/1769 Sayılı Yazısı.
b)Valilik Makamının 09/05/2011 Tarih ve 12036 Sayılı Onayı.

İlgi (a) yazınız gereği, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Didem KAYAHAN' ın, "Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Çocuklarla Kelime Öğretimi İle Yapılan Öğretim Etkinliğinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili anketin, ilimiz merkez ilçede bulunan Gazipaşa İlköğretim Okulu özel alt sınıfı öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup, onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.


A. Murat TANER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1- İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :
-Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü
-Mrk. Gazipaşa İÖO. Müd.

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.58.08.00-605.01-

Konu :Araştırma İzni.

(Yük.Lis.Öğr. Didem KAYAHAN)

12036 09.05.2011

VALİLİK MAKAMINA
SİVAS

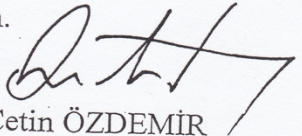
İlgi :a)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğünün 13/04/2011 Tarih ve 1351/1769 Sayılı Yazısı.

b)Valilik Makamının 02/11/2010 Tarih ve 28152 Sayılı Onayı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Didem KAYAHAN, "Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Çocuklarla Kelime Öğretimi İle Yapılan Öğretim Etkinliğinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında, ilimiz merkez ilçede bulunan Gazipaşa İlköğretim Okulu özel alt sınıfı öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

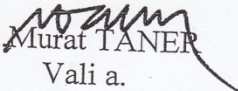
İlgi yazı ekindeki anket formu, Valilik Makamının İlgi (b) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, ilimiz merkez ilçede bulunan Gazipaşa İlköğretim Okulu özel alt sınıfı öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde olurlarınıza arz ederim.


Çetin ÖZDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

06/05/2011


A. Murat TANER

Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat : Erkan ATMACA (AR-GE / Öğretmen)

ADRES : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No: 23 SİVAS

TEL: (0346) 228 48 00 DAHİLİ: 165 FAKS: (0346) 227 06 39

WEB ADRESİ : <http://sivas.meb.gov.tr> e-mail : sivasmem@meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Didem Kayahan

Doğum Yeri ve Yılı: Sivas – 1985

Yabancı Dil: İngilizce

E-Posta: didem_kayahan@hotmail.com

Eğitim ve Akademik Durum

Yüksek Lisans: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Lisans: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise: Sivas, Selçuk Anadolu Lisesi

Ortaokul: Sivas, Selçuk Ortaokulu

İlkokul: Sivas, Kızılırmak İlköğretim Okulu

2005 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı ve 2009 yılında lisans eğitimimi tamamladı. 2009 yılında Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde yüksek lisans eğitimime başladı. Kasım 2009 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığının açtığı “Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programına” katıldı ve 160 saatlik hizmet içi eğitim programının sonunda zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği sertifikasını almaya hak kazandı.