

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE
TEKRARLI OKUMA VE ÖYKÜ HARİTASI
STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Göksel CÜRE

Eskişehir 2018

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE TEKRARLI OKUMA VE ÖYKÜ
HARİTASI STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Göksel CÜRE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2018



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTITÜ ONAYI

Göksel CÜRE'nin "Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejilerinin Karşılaştırılması" başlıklı tezi 11.07.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Üye

: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Üye

: Dr.Öğr.Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÇAM AKTAŞ

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE TEKRARLI OKUMA VE ÖYKÜ HARİTASI STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Göksel CÜRE

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2018

Danışman: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Bu araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin yanıtı doğrudan metinde geçen ve çıkarım yapmayı gerektiren öykü öğelerini yanıtlama düzeylerinin her iki stratejinin kullanıma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, öğrencilerin geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini farklı uzunluktaki öykülere genelleme düzeylerini belirlemek ve araştırmanın sonunda öğrencilerin araştırmada kullanılan her iki stratejinin kabul edilebilirliğine ve bu stratejiler kullanılarak elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel eğitim ortaokulu ve mesleki eğitim merkezine devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, yaşları 13-18 arasında değişen dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden, dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili ve verimli olduğunu ayrıca zihin yetersizliği olan öğrencilerin, yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlama düzeylerinde her iki stratejinin de önemli ölçüde etkili olduğunu, çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlama düzeylerinde ise yalnızca öykü haritası stratejisinin önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırma bulguları, öğrencilerin geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini farklı uzunluktaki öykülere genellebildiğini ve tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin, kabul edilebilirliğine ve araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin önemli ölçüde olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Zihin yetersizliği, Okuduğunu anlama, Tekrarlı okuma, Öykü haritası, Dönüşümlü uygulamalar deseni.

ABSTRACT

COMPARISON OF REPEATED READING AND STORY-MAPPING STRATEGIES ON IMPROVING READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Goksel CURE

Department of Special Education

Graduate School of Educational Sciences, Anadolu University, July 2018

Advisor: Assoc. Prof. Serife YUCESOY-OZKAN

In this study, it was aimed to compare the effectiveness and efficiency of repeated reading and story-mapping strategies on improving narrative texts comprehension that had a discernible story structure of students with intellectual disabilities. In addition, it was aimed to examine the effects of repeated reading and story mapping on the response levels of literal and inferential comprehension questions of students with intellectual disabilities and to determine whether improved comprehension of students with intellectual disabilities generalized to a novel narrative text which was longer than those used for instruction. Moreover, it was investigated students with intellectual disabilities' views about the acceptability of repeated reading and story-mapping strategies, and the significance of the results. Four students with mild intellectual disabilities whose ages ranged between 13 and 18 participated in the study. All of the students attended a special education middle school or vocational training school. In the study, an alternating treatments design was used. The results of the study indicated that both strategies were effective at improving narrative texts comprehension that had a discernible story structure of students with intellectual disabilities, but story-mapping was more effective and efficient than repeated reading. Although both strategies were effective similarly high levels at improving literal comprehension, story-mapping was more effective at improving inferential comprehension than repeated reading. Finally, the results indicated that improved comprehension of students with intellectual disabilities generalized to a novel narrative text and their views were positive about the acceptability of repeated reading and story-mapping strategies, and the significance of the results.

Keywords: Intellectual disabilities, Reading comprehension, Repeated reading, Story-mapping, Alternating treatments design.

ÖNSÖZ

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı, 16 aylık bir emeğin ürünü olan bu araştırmanın her aşamasına katkı sağlayan çok değerli insanlar vardır.

Öncelik olarak bu değerli insanlardan biri olan saygı değer danışmanım Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a yüksek lisans eğitim hayatım boyunca akademik olarak yetişmem için sağladığı katkılardan, bana gösterdiği sabır ve anlayıştan dolayı çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın pilot uygulama ve uygulama sürecine katılan, araştırmanın en renkli, güzel, sabırlı ve azimli insanları olan öğrencilere aynı zamanda bu araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlere, kurum müdürlerine ve kurumlara çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın planlanması sürecinde aklımdaki sorularla çok çıkmaza girdiğim ve umutsuzluğa düştüğüm bir anda sorularıma verdiği net yanıtlarla beni rahatlatan, okuduğunu anlama konusunda çok farklı bilgileri öğrenmemi sağlayan, en önemlisi de hiçbir zorunluluğu olmamasına rağmen bana zaman ayıran ve benimle bilgilerini paylaşan değerli bilim insanı Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Yine bu araştırmanın planlanması sürecinde değerli görüşlerini benimle paylaşan, bana çok kıymetli vaktini ayıran, dersini almaktan şeref duyduğum değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Bilge Çam-Aktaş'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bana değerli zamanından ayıran sorduğum soruları sabırla ve güleryüzlülükle yanıtlayan fikirlerinden çok etkilendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e ve Doç. Dr. Pelin Karasu'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmamın bağımsız değişkenlerini seçerken verdiği katkılardan dolayı lisans öğrencisi olmaktan da gurur duyduğum değerli hocam Öğr. Grv. Murat Vural'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmaya görüşleriyle katkı sağlayan tüm öğretmenlere aynı zamanda bu görüşlerin alınması için bana yardımcı olan kıymetli abim Volkan Şahin'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanmasında bana yardımcı olan, güleryüzlülüğü, yardımseverliği, pozitif enerjisi, sabrı ve dürüstlüğü ile örnek bir insan olan değerli oda arkadaşım Hamdi Gönüldaş'a çok teşekkür ederim. Yine araştırma

sürecinde bana destek veren hayat dolu insan değerli arkadaşım Mustafa Çakmak'a teşekkürlerimi sunarım. Uzman güvenilirliği almamda büyük katkı sağlayan, bana tezimle ilgili her sıkıştığım da kapısı açık olan değerli oda arkadaşım Halil Uysal'a da çok teşekkür ederim. Bu araştırmanın bulgularının analiz edilmesi ve biçimsel düzenlenmelerinin yapılması sürecinde çok büyük katkılar sağlayan aynı zamanda beni sürekli motive etmeye çalışan çok fazla yardımını gördüğüm değerli arkadaşım Emrah Gülboy'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresi boyunca benden desteğini esirgemeyen, yüksek lisans dönemim boyunca bana yol arkadaşı olan, değerli arkadaşım Salih Nar'a teşekkürlerimi sunarım. Bana pilot uygulama sürecinde yardım eden, hayatımın büyük bir bölümünde tanıdığım, arkadaşı olmaktan şeref duyduğum, kıymetli arkadaşım ve meslektaşım Emrehan Uyar'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, beni bu zamana kadar büyüten, okutan, karşılıksız olarak seven bana çok ama çok katlanmak zorunda kalan, güzel özelliklerini övmekle bitiremeyeceğim sevgili annem Zelfi Cüre'ye ve sevgili babam Muhiddin Cüre'ye çok teşekkür ediyor ve bu tezi onlara armağan ediyorum.

Göksel CÜRE

Temmuz, 2018

11/07/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.


Göksel CÜRE

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Okuma ve Okumanın Bileşenleri.....	1
1.2. Okuduğunu Anlama	4
1.3. Okuma Öncesi Stratejiler.....	6
1.3.1. Geçmiş bilgileri harekete geçirme	6
1.3.2. Metni gözden geçirme	9
1.3.3. Tahmin etme	9
1.3.4. Okuma amacı belirleme.....	10
1.3.5. Kavram haritaları kullanma.....	12
1.4. Okuma Sırası Stratejiler.....	13
1.4.1. Zihinde canlandırma.....	13
1.4.2. Soru sorma.....	14
1.4.3. Not alma	15
1.4.4. Ana fikri belirleme	16
1.4.5. Tekrarlı okuma	17
1.5. Okuma Sonrası Stratejiler	20
1.5.1. Soruları yanıtlama	20
1.5.2. Özetleme.....	21
1.5.3. Değerlendirme	22
1.6. Çok Ögeli Stratejiler	22
1.6.1. Karşılıklı öğretim	23

	<u>Sayfa</u>
1.6.2. Öykü haritası.....	25
1.6.3. İşbirlikçi stratejik okuma.....	34
1.7. Okuduğunu Anlamayla İlgili Gerçekleştirilen Araştırmalar	36
1.8. Gereksinim.....	45
1.9. Amaç.....	50
1.10. Önem	50
2. YÖNTEM	53
2.1. Katılımcılar	53
2.1.1. Zihin yetersizliği olan öğrenciler	53
2.1.1.1. <i>Zihin yetersizliği tanısı almış olma</i>	54
2.1.1.2. <i>Araştırmada kullanılan öyküleri %85-95 doğrulukta ve hecelemeden okuma</i>	54
2.1.1.3. <i>Bir metni bakarak ya da dikte edilen bir metni bakmadan yazma</i>	55
2.1.1.4. <i>Üçüncü sınıf öğretimsel düzeyde okuduğunu anlama performansına sahip olma</i>	55
2.1.1.5. <i>Öğretim etkinliklerine 30 dakika boyunca katılma</i>	56
2.1.2. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri	57
2.1.3. Araştırmacı	59
2.1.4. Değerlendirici	59
2.2. Ortam ve Zaman	60
2.3. Araç-gereçler	60
2.3.1. Öyküler	61
2.3.2. Öykü haritası.....	67
2.3.3. Okuduğunu anlama kayıt formu	68
2.3.4. Analitik rubrik	69
2.3.5. Formel olmayan okuma envanteri.....	70
2.3.6. Veri toplamak için gerekli araç-gereçler	71
2.4. Araştırma Deseni.....	71
2.5. Bağımlı Değişken	72
2.6. Bağımsız Değişkenler	73
2.7. Genel Süreç	73

	<u>Sayfa</u>
2.7.1. Pilot uygulama.....	73
2.7.2. Deney süreci.....	74
2.7.2.1. <i>Başlama düzeyi oturumları</i>	74
2.7.2.2. <i>Uygulama oturumları</i>	77
2.7.2.2.1. <i>Tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları</i>	78
2.7.2.2.2. <i>Öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları</i>	81
2.7.2.3. <i>En iyi uygulama oturumları</i>	86
2.7.2.4. <i>Günlük yoklama oturumları</i>	86
2.7.2.5. <i>Genelleme oturumları</i>	87
2.8. Verilerin Toplanması ve Analizi	88
2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi.....	88
2.8.2. Her bir öykü ögesinin doğru yanıtlanma yüzdelere ilişkin verilerin toplanması ve analizi.....	89
2.8.3. Verimlilik verilerinin toplanması ve analizi	90
2.8.4. Genelleme verilerinin toplanması ve analizi.....	90
2.8.5. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi	91
2.8.6. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi	91
3. BULGULAR.....	110
3.1. Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejilerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular	110
3.2. Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejileri İle Her Bir Öykü Ögesinin Doğru Yanıtlanma Düzeyine İlişkin Bulgular.....	118
3.3. Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejilerinin Verimliliğine İlişkin Bulgular	121
3.4. Genellemeye İlişkin Bulgular	123
3.5. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	124
4. TARTIŞMA	128
4.1. Tartışma	133
4.2. Öneriler	144
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	144

	<u>Sayfa</u>
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	144
KAYNAKÇA.....	146
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. K-W-L stratejisi öğretim tablosu	8
Tablo 1.2. Stein ve Glenn'in öykü yapısına göre iyi hazırlanmış bir öykü.....	33
Tablo 1.3. Tekrarlı okuma stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar.....	38
Tablo 1.4. Öykü haritası stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar.....	40
Tablo 2.1. Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin tanısıl bilgileri ve sınıf düzeyleri.....	57
Tablo 2.2. Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdeleri ve FOOE puanları.....	58
Tablo 2.3. Araştırmanın başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında kullanılan öykülerin TİOD ve AOD sonuçları.....	64
Tablo 2.4. Araştırmanın genelleme oturumlarında kullanılan öykülerin TİOD ve AOD sonuçları.....	65
Tablo 2.5. Araştırmada kullanılan öykülerin sınıf düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri.....	66
Tablo 2.6. Başlama düzeyinde kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri.....	75
Tablo 2.7. Tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekteştirilen uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri.....	77
Tablo 2.8. Öykü haritası stratejisi ile gerçekteştirilen uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri.....	78
Tablo 2.9. En iyi uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri.....	86
Tablo 2.10. Genelleme ön test ve son test oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri.....	88

Tablo 2.11. Tekrarlı okuma başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik ortalamaları.....	92
Tablo 2.12. Öykü haritası başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik ortalamaları.....	92
Tablo 2.13. Tekrarlı okuma başlama düzeyi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	97
Tablo 2.14. Tekrarlı okuma günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	98
Tablo 2.15. Tekrarlı okuma genelleme ön test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	99
Tablo 2.16. Öykü haritası başlama düzeyi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	100
Tablo 2.17. Öykü haritası günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	101
Tablo 2.18. Öykü haritası genelleme ön test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	102
Tablo 2.19. Öykü haritası genelleme son test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	103
Tablo 2.20. Tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	104
Tablo 2.21. Öykü haritası ile gerçekleştirilen uygulama ve en iyi uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları.....	106
Tablo 3.1. Tekrarlı okuma ve öykü haritasının verimliliğine ilişkin bulgular.....	122
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sosyal geçerlik bulguları.....	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Okuduğunu anlama stratejileri.....	7
Şekil 1.2. Öykü yapısına göre öykü hazırlama rehberi.....	29
Şekil 1.3. Öykü haritası.....	30
Şekil 2.1. Öykü haritasının doldurulmuş örneği.....	67
Şekil 2.2. Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin akış şeması.....	76
Şekil 2.3. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması.....	80
Şekil 2.4. Öykü haritası stratejisinin model olma basamağının kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması.....	84
Şekil 2.5. Öykü haritası stratejisinin rehberli uygulama basamağının kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması.....	85
Şekil 2.6. Öykü haritası stratejisinin bağımsız uygulama basamağının kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması.....	85
Şekil 3.1. Emel'in başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi	111
Şekil 3.2. Nimet'in başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi.....	113
Şekil 3.3. Rana'nın başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi.....	115
Şekil 3.4. Feride'nin başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi.....	116

Şekil 3.5. Emel, Nimet, Feride ve Rana'nın başlama düzeyi, tekrarlı okuma ve öykü haritası oturumlarında her bir öykü ögesine verdikleri ortalama doğru yanıt yüzdeleri.....	119
Şekil 3.6. Emel, Nimet, Feride ve Rana'nın 150 (± 10) sözcüklü öykülerle gerçekleştirilen ön test- son test genelleme oturumlarında analitik rubrikten aldıkları puanların ortalaması.....	123

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AOD	: Ateşman Okunabilirlik Değeri
FOOE	: Formel Olmayan Okuma Envanteri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NRP	: The National Reading Panel
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SOF	: Standart Ortalama Farkı
TİOD	: Türkçe İçin Okunabilirlik Değeri

1. GİRİŞ

Okuma, bilgiye ulaşmak ve bilgi birikimini artırmak için gerekli olan en önemli becerilerden biridir. Eğitim sisteminin temel gerekliliklerinden biri olan okuma, bireylerin kendi kendine öğrenmesini sağlaması nedeniyle bağımsız yaşam için gerekli bir beceridir. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, yaşamı daha anlamlı hale getirdiği için tüm toplumlar bireylerini okur hale getirmek adına çaba sarf etmektedirler. Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarından biri de bireylerin Türkçeyi doğru okumasını sağlamaktır (Akyol, 2006, s. 29; Çelenk, 2010, s. 134; Kesgin, 2011, s. 6). Bireyin yaşamını bağımsız kılması ve Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarından biri olması göz önünde bulundurulduğunda, okumanın normal gelişim gösteren bireyler kadar zihin yetersizliği olan bireyler için de önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010, s. 5) zihin yetersizliğini, "Zihinsel işlevlerde ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal beceriler olarak ifade edilen uyumsal davranışlarda önemli derecede sınırlılıklar olarak karakterize edilir ve bu yetersizlik, 18 yaşından önce ortaya çıkar." şeklinde tanımlamaktadır. Tanımda geçen kavramsal beceri sınırlılıklarından biri okumadır (AAIDD, 2010, s. 218). Zihin yetersizliği olan bireylerin okuma konusundaki bu sınırlılıklarını gidermek içinse alanyazında çeşitli stratejiler kullanılarak sistematik öğretim yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu öğretim için okuma alanını oluşturan temel bileşenleri bilmek önemli olduğundan izleyen bölümde bu bileşenler açıklanmaktadır.

1.1. Okuma ve Okumanın Bileşenleri

Okuma, bilişsel gelişime en fazla katkı sağlayan öğrenme alanlarından biridir. Algılama, seslendirme, anlamlandırma ve yapılandırma gibi pek çok becerinin birlikte kullanılmasını gerektirmesi nedeniyle de karmaşık bir süreçtir (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 43; Lenski, Wham ve Johns, 2003, s. 1; Schloss, Smith ve Schloss, 2001, s. 247). Okuma süreci genel olarak görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşama olan görme sürecinde yazılı çizgi, harf ve semboller algılanır. İkinci aşama olan anlama sürecinde algılanan bu yazılı çizgi, harf ve semboller üzerine yoğunlaşarak sözcük ve cümleler tanınır ve aralarından ihtiyaç duyulanlar seçilir. Seçilen bilgiler de sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel

süreçlerden geçirilerek anlamlandırılır. Bu süreçteki belirleyici faktörler güdülenme, okuma amacına sahip olma, geçmiş bilgi ve deneyim, önceki okuma yaşantısıdır. Son olarak üçüncü aşama olan zihinde yapılandırma sürecinde, anlamlandırılan bilgiler, geçmiş bilgi ve deneyimle harmanlanır. Böylelikle zihinde yapılandırma süreci gerçekleşir (Güneş, 2009 s. 3-6; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009 s. 16).

Okuma sürecine genel olarak bakıldığında, *okuma*; yazılı sembollerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması (Akyol, 2006, s. 3; Calp, 2010, s. 93; Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 22; Güzel, 1999, s. 31; Schloss, Smith ve Schloss, 2001, s. 247) olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla gerçek bir okumanın gerçekleşmesi için yalnızca çözümlenmenin değil aynı zamanda çözümlenen sembollerin anlamlandırılması da gerekmektedir. Bu durumda okumanın nihai amacı, okuduğunu anlamadır. Ancak okumanın nihai amacı okuduğunu anlama olsa da tek amacı bu değildir. Bu amaca ulaşmak için okuma çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenler; ses birimsel farkındalık, ses bilgisi, akıcılık, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlamadır (The National Reading Panel, [NRP], 2000).

Okumanın ilk bileşeni olan ses birimsel farkındalığı (phonemic awareness) anlamak için öncelikle ses birimi tanımlamak gerekir. *Ses birim (phonem)*, bir dilde konuşma dilini oluşturan, tek başına anlamı olmayan ancak anlam değişikliği oluşturabilen en küçük birimdir (Ege, 2006, s. 5; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 376; Seyhun-Topbaş, 2007, s. 81). Örneğin, Türkçe'de kullanılan a, e, ı, i, t, g, c seslerinin her biri ses birimdir ve kendi başlarına bir anlam ifade etmedikleri halde bir araya gelerek at, et, git gibi sözcükler oluşturarak bir dildeki anlamın iletilmesini sağlarlar. *Ses birimsel farkındalık (phonemic awareness)* ise söylenen sözcüklerdeki ses birimleri işitme, tanıma ve kullanma yeteneği olarak tanımlanır. Ses birimsel farkındalık temel olarak seslerin bir araya gelmesiyle sözcüklerin oluştuğunu anlamayı gerektirir (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015, s. 367; Houston ve Torgesen, 2004, s. 3). Bu yüzden ses birimsel farkındalık eğitiminin temel amacı, sözcüklerin, seslerin bir araya gelmesinden oluştuğunu öğretmektir. Ses birimsel farkındalık eğitiminde öncelikle sesleri tek başına dinleme ve kullanma, daha sonra ise bu sözcükleri bağlamında ve metinlerde kullanma öğretimine yer verilir. Öğretim sırasında; sesleri ayırt etme, seslerden sözcük üretme ya da karışık verilen seslerden sözcük üretme, sözcüğü seslerine ayırma, kafiyeli sözcük söyleme gibi etkinlikler yapılır (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2006, s. 172; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 376).

Ses birimsel farkındalıktan sonra okumanın ikinci bileşeni, ses bilgisidir. *Ses bilgisi (phonics)*, yazılı dildeki harfler ile sözlü dildeki sesler arasındaki ilişkileri anlama ve kullanma becerisi (Houston ve Torgesen, 2004, s. 3), diğer bir deyişle sözcükleri çözümleyerek okumayı öğrenmek için harfleri ve sesleri çözümlemeyi öğrenmektir (Devine, 2016, s. 216). Ses bilgisi öğretiminde temel amaç, harf ve ses arasındaki ilişkileri öğretmektir (Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 377). Örneğin, Türkçe'de ses bilgisi öğretiminde başlangıçta harf ve ses arasındaki ilişkiyi göstermek için alfabedeki herhangi bir harfin hangi sese karşılık geldiğini ve bu harfin nasıl seslendirildiğini göstermek, söylenen sese karşılık gelen harfi buldurmak gibi çalışmalar yapılır. Genel olarak ise Türkiye'de okuma yazma eğitiminde ses temelli cümle yöntemine göre bu aşamada, sesi/harfi okuma ve yazma, hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır (MEB, 2009, s. 240-242).

Okumanın üçüncü bileşeni ise, akıcı okumadır. *Akıcı okuma (reading fluency)*, bir metni, sözcükleri doğru biçimde seslendirerek, uygun hızda ve prozodik olarak okumaktır (NRP, 2000, s. 3-1; Pikulski ve Chard, 2005, s. 511; Rasinski, 2006, s. 704; Richards, 2000, s. 535) Prozodik okumadan kastedilen, metni etkili bir şekilde okumak için, vurguya, tonlamaya, sözcükleri seslendirme süresine, duraklamaya dikkat ederek ve sözcükleri söz dizimine göre uygun ve anlamlı birimlere bölerek okumaktır (Dowhower, 1987, s. 392; Richards, 2000, s. 535). Önceki araştırmalarda akıcı okumanın tanımı yalnızca okuma doğruluğu ve hızı üzerine yapılırsa da (Samuels, 1979, s. 405) sonraki araştırmalarda akıcı okuyan kişilerin okuduğunu anlamada yetersizlik gösterdiklerine ilişkin bulgular elde edildiği için prozodik okuma da akıcı okumanın bir ögesi olarak ele alınmıştır (Miller ve Schwanenflugel, 2006, s. 839; Rasinski, 2012, s. 519; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009, s. 350). Nitelikli okuma için önemli olan akıcı okuma, üst düzey sözcük tanıma becerilerine sahip olmayla ilişkilendirilmekte, bu ilişkilendirmeye gerekçe olaraksa sözcüklerin yeterince tanınmaması durumunda zihnin anlama işlemine odaklanmak yerine yazılı olan sözcükleri çözümlemekle uğraştığı, dolayısıyla da zihnin okuduğunu anlamaya odaklanamadığı gösterilmektedir (Reutzel ve Cooter, 2009, s. 65; Samuels, 2012, s. 4). Akıcı okumanın üst düzey sözcük tanıma becerilerine sahip olma ile ilişkili olmasının yanı sıra bazı araştırmalarda okuduğunu anlama ile de olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya konmuş ancak aralarında bir neden sonuç ilişkisi kurulamamıştır (Lipson ve Lang, 1991, s. 221; Rasinski, 2012, s. 516).

Okumanın dördüncü bileşeni sözcük dağarcığıdır. *Sözcük dağarcığı (vocabulary)*, bir kişinin kullandığı sözcüklerin tamamıdır. Sözcük dağarcığı, başarılı okumanın önemli bileşenlerinden biridir çünkü bir metinde geçen sözcüklerin çoğu bilinmediğinde, metni tam olarak anlamak zordur ya da kimi zaman mümkün değildir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 48).

Ses birimsel farkındalık, ses bilgisi, akıcı okuma ve sözcük dağarcığı okumanın önemli bileşenleridir ancak okumanın nihai amacının okunanlardan anlam çıkarmak olduğu düşünüldüğünde, okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için bu bileşenler yeterli değildir. Dolayısıyla, okumanın tam olarak gerçekleşebilmesi için okumanın son bileşeni olan okuduğunu anlamının da olması gerekmektedir.

1.2. Okuduğunu Anlama

Okumanın temel amacı, okunanlardan anlam çıkarma, diğer bir ifadeyle, okunan metinleri anlama ve metinlerden öğrenmedir (Akyol, 2006, s. 29; Çakıroğlu ve Ataş, 2015, s. 116; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015, s. 379; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 3; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 384). Dolayısıyla, okunan metinleri anlama ve öğrenme, okuduğunu anlama olarak ifade edilmektedir. Okuduğunu anlamaya ilişkin farklı tanımlar bulunsa da bu tanımlardan yola çıkarak ortak bir tanım yapmak mümkündür. Buna göre *okuduğunu anlama (reading comprehension)*, metinde doğrudan ve dolaylı olarak ifade edilen anlamları anlama, geçmiş yaşantıda elde edilen bilgileri ve deneyimleri kullanarak metin ve metindeki bilgi birimleri arasında bağlantı kurma, metindeki ifadeleri yorumlama, metinle etkileşime geçme ve bu sayede metinden bilgi elde etmedir (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 27; Güzel, 1999, s. 31; Houston ve Torgesen, 2004, s. 12; Pardo, 2004, s. 272; RAND Reading Study Group, 2000, s. 11; Shanahan vd., 2010, s. 5; Saskatchewan Learning, 2004, s. 36).

Bu tanıma göre okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için metnin ve okuyucunun etkileşime geçmesi ve bu etkileşim sürecinde okuyucunun metindeki bilgilerle ilgili geçmiş bilgi ve deneyimini kullanarak metindeki bilgiyi kavraması gerekmektedir. Bu süreçte önemli olan başka bir etmen ise okumanın gerçekleştiği bağlamdır. Keyif almak amacıyla hoşlanılan bir kitabın okunması ya da sınava hazırlanmak amacıyla bir ders kitabının okunması, okuduğunu anlamayı etkileyen bağlamlara örnek olabilir. Örneğin, keyif almak amacıyla hoşlanılan kitabın rahat bir ortamda okunması, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyebileceken, yalnızca zorunluluk nedeniyle bir kitabın

okunması, okuduğunu anlamayı olumsuz biçimde etkileyebilir. Dolayısıyla okumadan ve okuma bağlamından duyulan memnuniyet okuduğunu anlamayı etkilemektedir (NRP, 2000, s. 5-45). Bunun yanı sıra, okunacak kitapla ilgili geçmiş yaşantıların olumsuz olması ya da kitabın kiminle okunduğu da bağlama ilişkin diğer örneklerdir. Eğer bir kitap geçmişle ilgili olumsuz çağrışımlar yapıyorsa (örn, okunacak kitabın daha önce zorla okutulmuş olması) okuduğunu anlama güçleşebilir. (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2006, s. 13; Lenski, Wham ve Johns, 2003, s. 4). Amerikan Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000, s. 4-123) tarafından okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuduğunu anlamayı iyileştirmek için en iyi bağlamın sınıfta tartışma ortamı oluşturmak olduğu bulgulanmıştır. Özetle okuma bağlamı da okuduğunu anlamada göz ardı edilemeyecek etmenlerden biridir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin yanı sıra okuduğunu anlama sürecinin gelişimi de bu sürecin anlaşılması için bilinmesi gereken noktalardan biridir. Okul döneminin ilk yıllarında okuma öğretiminin amacı okumayı öğretmekken, üst sınıflara geçildikçe, öğrenme için okuma yapılması amaçlanır (Gardill ve Jitendra, 1999, s. 2; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 370). Dolayısıyla öğrencilerden belirli bir yaşa ve düzeye geldiklerinde bağımsız olarak öğrenme için okuma yapmaları beklenir. Bu beklentiyi karşılayacak okuduğunu anlama becerileri normal gelişim gösteren bireylerde kendiliğinden gelişse de (NRP, 2000, s. 4-40; Rasinski ve Padak, 2008, s. 5) zihin yetersizliği olan bireylerde kendiliğinden gelişmemekte ya da çok geç ve güç gelişmektedir (Conners vd., 2001, s. 293; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015, s. 380; Lenski, Wham ve Johns, 2003, s. 5; Lundberg ve Reichenberg, 2013, s. 89). Bu nedenle zihin yetersizliği olan bireylere, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için çeşitli stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylere hangi stratejilerin kazandırılacağı ise iyi okuyucuların bir metni okurken nasıl anlam çıkardıkları ve metinden nasıl öğrendikleri incelenerek belirlenmektedir.

İyi okuyucular (Calp, 2010, s. 108; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 3-5; Pressley, 2002, s. 13); (a) okuduğu metinde neler olacağı ile ilgili tahminler yapan, (b) okumak için amaçlar oluşturan, (c) sözcükleri doğru ve hızlı okuyan, (d) metnin organizasyonuna ve yapısına dikkat eden, (e) okurken anlama sürecini izleyen, (f) okuma öncesi yaptığı tahminleri kontrol eden, gözden geçiren ve değerlendiren, (g) okuma yaptığı konu hakkındaki geçmiş bilgilerinden yararlanan ve bu bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri bütünleştiren, (h) zihinsel notlar ve özetler çıkaran, (i) çıkarımlar yapan ve (j)

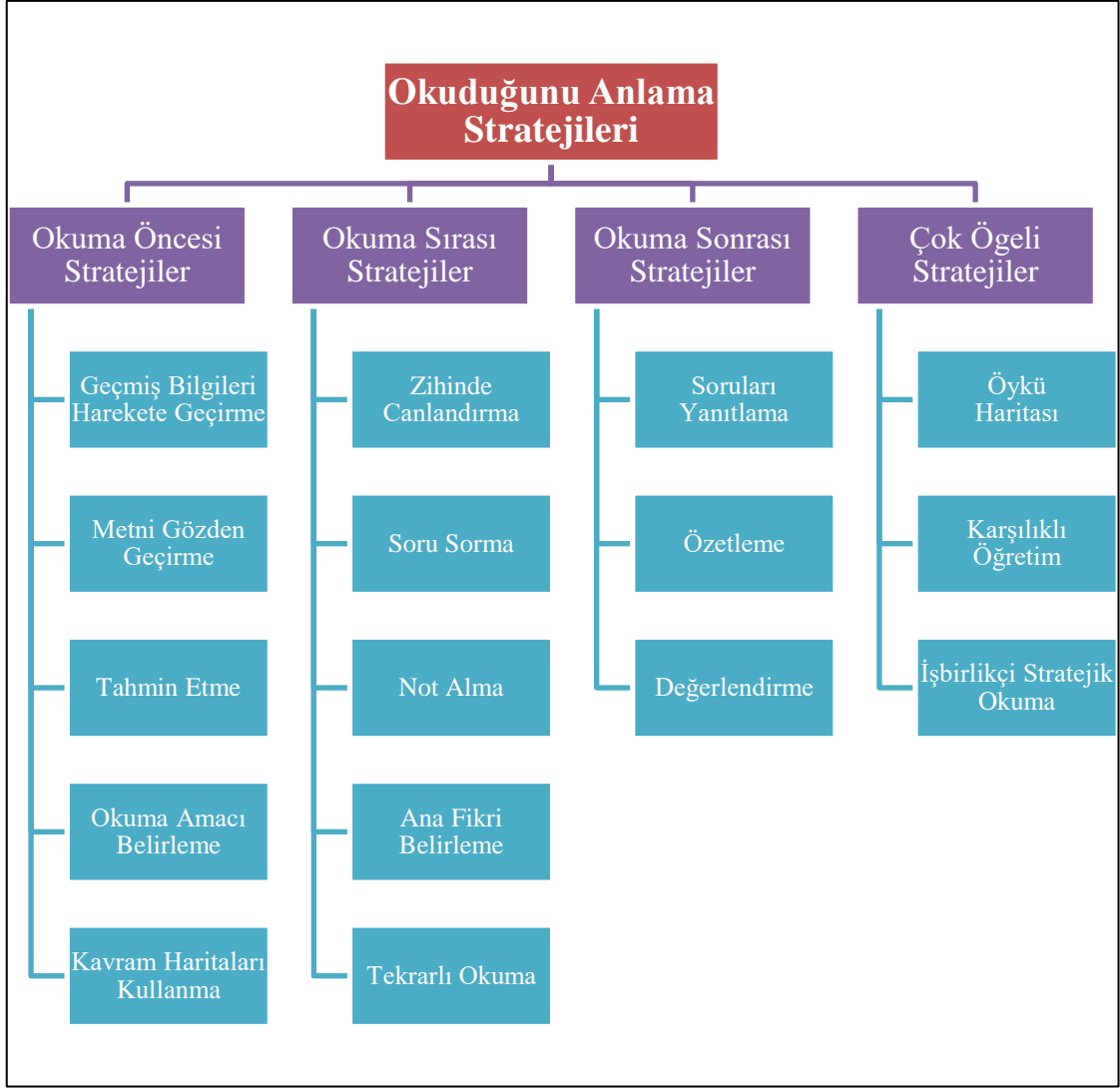
olayları ve karakterleri hatırlamak için zihinsel imgeler kullanan okuyuculardır. İyi okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinden ve stratejilerinden yola çıkarak belirlenen bu stratejileri alanyazına dayalı olarak; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası (Crafton, 1982, s. 294; Jennings, Caldwell ve Lerner, 2006, s. 273; Pressley, 2002, s. 14; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010, s. 168) ve çok ögeli stratejiler (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 75; NRP, 2000, s. 4-6; Reutzel ve Cooter, 2009, s. 193) başlıkları altında toplamak mümkündür (Şekil 1.1). Bu stratejiler izleyen bölümde ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

1.3. Okuma Öncesi Stratejiler

Bir metnin anlaşılması için geçmiş bilgilerle metinde var olan bilgilerin ilişkilendirilmesi gerekmektedir ancak zayıf okuyucuların genellikle bir metni anlamak için gereken geçmiş bilgilerinin yetersiz olması bu durumu güçleştirmektedir. Bu güçlüğü üstesinden gelmek içinse metinle ilgili uygun geçmiş bilginin öğretilmesi gerekmektedir. Bir metni okumadan önce metni anlamak için gerekli olan geçmiş bilginin öğretilmesi amacıyla *okuma öncesi okuduğunu anlama stratejileri (strategies for before reading)* kullanılır. Şekil 1.1’de de görüldüğü üzere okuma öncesi kullanılan bu stratejiler; geçmiş bilgileri harekete geçirme, okuma amacı belirleme, metni gözden geçirme, tahmin etme ve kavram haritaları kullanmadır (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 271; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 80; Pressley, 2002, s. 14; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010, s.168).

1.3.1. Geçmiş bilgileri harekete geçirme

Geçmiş bilgi, okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediği için okumaya başlamadan önce geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde okuduğunu anlama için gerekli olan okuyucunun geçmiş bilgisiyle, metindeki bilginin ilişkilendirilmesi süreci ya çok zor olmakta ya da hiç gerçekleşmemektedir. *Geçmiş bilgiyi harekete geçirme (activating prior knowledge)*, bir metin okunmadan önce metindeki bilgilerle ilgili okuyucunun geçmiş bilgilerini harekete geçirmek, okumaya başlamadan önce bilgi yanlışlarını düzeltmek, okuyucunun metindeki önemli bilgileri öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılan bir stratejidir (Trabasso ve Bouchard, 2002, s. 180).



Şekil 1.1. Okuduğunu anlama stratejileri

Geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisi kullanılırken yararlanılabilecek birçok etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; (a) okuma yapılacak metinle ilgili sorular sorma, (b) metinde geçen önemli sözcükleri okuma öncesinde öğretme, (c) şematik düzenleyiciler kullanarak metinde geçen ana fikirleri öğretme, (d) öğretim yapılacak konu ile ilgili görseller, ses kayıtları, filmler kullanma, internetten araştırma yaptırma ve (e) öğrencilerin okunacak metinle ilgili sorular sormasını sağlamadır (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 271–272; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 386; Rasinski ve Padak, 2008, s. 18–19). Bu etkinliklerin dışında geçmiş bilgiyi harekete geçirmek için çeşitli özel stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilerden alanyazında sıklıkla yer alan ikisi, beyin fırtınası ve K-W-L (Ne biliyorum? [What do I know this topic?], Ne öğrenmek istiyorum? [What do I want to know?], Ne öğrendim? [What did I learn]) stratejisidir.

Beyin fırtınası (brainstorming), bir konunun öğretimine geçmeden önce o konu ile ilgili bilgilerin ortaya çıkmasını sağlamak için kullanılan tartışma ortamı oluşturmaya dayalı bir stratejidir. Bu strateji kullanılırken öğretmen, öğrencilerden öğretim yapılacak konu ile ilgili tüm bildiklerini listelemesini ister. Öğretmen öğrencilerin listeledikleri bilgiler üzerinden konuyu tartışır. Eğer öğrencilerin verdiği bilgilerde eksiklikler varsa bunları düzeltir ve bu bilgilerle ilgili doğru açıklamaları yapar. Elde edilen bilgiler ayrıntılandırılmak istendiğinde şematik düzenleyiciler kullanılabilir. Bu şematik düzenleyiciler üzerinden mevcut bilginin türüne göre çeşitli sınıflandırmalar (örn., hayvanlarla ilgili bir metinde vahşi ve evcil hayvanların bir şema üzerinde ayrı ayrı sınıflandırılması) yapılabilir (Rasinski ve Padak, 2008, s. 18-19).

K-W-L; geçmiş bilgiyi harekete geçirmek için okuma öncesinde, okunacak metinle ilgili nelerin bilindiğini belirlemeyi, okumanın hangi amaçla gerçekleştirileceğini ortaya koymayı ve okuma sırasında öğrenilenlerle okuma öncesi bilinenleri karşılaştırmayı gerektiren bir stratejidir. Bu strateji kullanılırken sırasıyla; “Ne biliyorum?”, “Ne öğrenmek istiyorum?” ve “Ne öğrendim?” sorularının yanıtı aranır (Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 386; Ogle, 1989, s. 218-219). *K-W-L* stratejisi öğretilirken (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 82); her öğrenciye okuma metni ve *K-W-L* tablosu (Tablo 1.1) verilir. Okuma gerçekleştirilmeden önce öğrencilere metnin başlığını, alt başlıklarını, metindeki görselleri, kalın ve vurgulanmış yazıları, gözden geçirmeleri öğretilir. Öğrenciler tabloyu kullanarak; konu hakkında bildiklerini tablonun birinci sütununa (Ne biliyorum?); konu hakkında öğrenmek istediklerini tablonun ikinci sütununa (Ne öğrenmek istiyorum?) yazar. Öğrenciler okuma sırasında daha önceden konu hakkında bildikleriyle ve öğrenmek istedikleriyle ilişkili olan metinden öğrendiklerini ise üçüncü sütuna yazar (Ne öğrendim?).

Tablo 1.1. *K-W-L Stratejisi öğretim tablosu*

İsimler:		
Konu:		
Ne biliyorum?	Ne öğrenmek istiyorum?	Ne öğrendim?

Okuma bittikten sonra tablolar gözden geçirilir ve öğrencilerin rehberlik ettiği bir tartışma ortamında öğrenciler daha önceden bildiklerinin okunan metinde nasıl ele alındığını, ne tür yeni bilgiler öğrendiğini ve konu hakkında daha neler öğrenmesi gerektiğini tartışır. K-W-L stratejisi hem geçmiş bilgiyi harekete geçirmeyi hem de hatalı-eksik ya da doğru bilginin ne olduğunun öğrenilmesini sağlayarak geçmiş bilgi ile yeni bilginin doğru şekilde bütünleştirilmesini olanaklı kılar (Özmen, 2012, s. 243).

1.3.2. Metni gözden geçirme

Metni gözden geçirme (text previewing), metin ile okuyucunun geçmiş bilgisini bütünleştiren bir yapı sağlayarak okuyucuları anlamak için okuma yapmaya teşvik eden bir stratejidir. Metni gözden geçirme stratejisi metni okumadan önce anlaşılmayan yerlerin öğrenilmesine ve metinle ilgili özetleme yapılmasına katkı sağlamaktadır. Metni gözden geçirme stratejisi birkaç farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Burns ve diğerleri (2011, s. 242), metni gözden geçirme stratejisinin genel olarak; (a) başlık hakkında sorular sorarak, (b) öyküyü özetleyerek, (c) karakterlerin isimlerini tekrar ederek ve (d) metni okumadan önce bilinmeyen üç-dört sözcüğü açıklayarak gerçekleştirileceğini belirtmişlerdir.

Berkeley, Mastropieri ve Scruggs (2011, s. 24) ise, metnin başlığını, ana başlıklarını ve alt başlıklarını, metinde siyah ve kalın yazılmış sözcükleri, haritaları, tabloları, resimleri ve zaman çizelgelerini gözden geçirerek metni gözden geçirme stratejisinin kullanılacağını belirtmişlerdir. Akyol (2006, s. 30) ise, bu önerilere ek olarak giriş ve sonuç paragrafının, ön ve arka kapak bilgilerinin, yazar bilgilerinin ve içindekiler, dizin, basım tarihi ve sözlük bölümlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini, daha sonra ise metnin konusu, metindeki yazım farklarının nedeni, metindeki görsellerin amacı, metnin organizasyonu ve zorluk derecesi ve metnin okunmasının ne kadar zaman alacağı ile ilgili sorular sorulması gerektiğini belirtmiştir. Özetle, metni gözden geçirme stratejisi kullanılırken okunacak metnin özelliğine göre gerekli olan tüm öğelerin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

1.3.3. Tahmin etme

Tahmin etme (predicting), okuyucunun geçmiş bilgisini harekete geçirmek, okuyucuya okuma amacı belirlemek ve okuyucuyu okumaya güdülemek amacıyla kullanılan bir stratejidir (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 273; Palincsar, 1986b, s.

77; Palincsar ve Brown, 1988, s. 56; Tompkins, 2007, s. 203). Tahmin etme, genel olarak bir metin veya metin bölümü okunmadan önce çeşitli etkinliklerden yararlanarak o metinde veya metin bölümünde neler olacağı ile ilgili tahminler yaptırmaya dayalı bir stratejidir. Tahmin etme stratejisi kullanılırken yararlanılacak etkinlikler isteğe bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin, okuyucuya metnin konusuyla ve içeriğiyle ilgili sorular sorularak tahmin yaptırılabilir gibi (Palincsar ve Brown, 1988, s. 56), okuyucuya metin okunmadan önce metinde geçen önemli sözcükler verilerek bu sözcüklere dayalı olarak da tahmin yaptırılabilir (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 273). Ayrıca, bazı sözcüklerin çıkarılmış olduğu cümle ve paragraflar verilerek boşluk doldurmaya dayalı tahminler yaptırılabilir (Akyol, 2006, s. 34).

Tahmin etme stratejisi kullanılırken hangi etkinlikten yararlanılırsa yararlanılsın, dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır. Bu önemli noktalardan birincisi, tahminler yapılmadan önce mutlaka tahmin etmenin ne demek olduğu ve ne işe yaradığı açıklanmalı, kullanılan etkinliğe bağlı olarak nasıl anlamlı tahminler yapılacağı ifade edilerek gösterilmelidir (Palincsar, 1986b, s. 82-84; Palincsar ve Brown, 1986, s. 773). İkincisi, tahminlerin yapıldığı metin ya da metin bölümü okunduktan sonra tahminlerin doğruluğu kontrol edilmelidir. Okuma sonrası tahminlerin doğruluğunun kontrol edilmesi ileride yapılacak tahminlerin daha anlamlı ve doğru olma ihtimalini artırması bakımından da önemlidir (Palincsar ve Brown, 1986, s. 772; Slater ve Horstman, 2002, s. 164-165). Üçüncüsü, tahminler metnin konusuyla ve türüyle ya da metin hakkında o ana kadar okunanlarla ilgili olmalıdır. Doğru tahminler yapabilmek için tahminlerin metinle ilişkilendirilmesi gerektiğinden bu durum oldukça önemlidir. Dördüncüsü ise tahmin, uzun metinlerde birkaç bölümde bir, kısa metinlerde okumadan önce bir kez yaptırılmalıdır. Uzun metinlerde yalnızca metni okumaya başlamadan önce tahmin yaptırmak ya da uzun aralıklarla tahmin yaptırmak tahminlerin doğrulanmasını ve hatırlanmasını zorlaştıracığından, her bir paragraftan sonra ya da kısa bir metin bölümünden sonra tekrar tekrar yaptırılmalıdır (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 273; Lysynchuk, Pressley ve Vye, 1990, s. 482; Tompkins, 2007, s. 203).

1.3.4. Okuma amacı belirleme

Okuma, amaçlı bir etkinliktir. Okuma yapan iyi okuyucuların her zaman bir amacı vardır (Pressley, 2002, s. 14). Bu nedenle okuma yaparken mutlaka bir okuma amacı belirlemek gerekir. *Okuma amacı belirleme (setting a purpose)*, okuyuculara bir metni

niçin okuyacağını belirlemesini öğretmek amacıyla kullanılan bir stratejidir. Okuma amacı belirleme, birkaç şekilde okuduğunu anlamayı etkiler. Örneğin okuma amacı belirleme, okuyucunun; metni okurken hangi anlama stratejisini kullanacağına karar vermesini, metni okurken metinde hangi bilgilere dikkat edip hangilerine dikkat etmeyeceğini belirlemesini ve böylece yalnızca amaca uygun bilgileri edinmesini, okuma sonrasında amaçlara yönelik bilgiyi edinip edinmediğini belirleyerek kendi anlamasını değerlendirebilmesini sağlar (Blanton, Wood ve Moorman, 1990, s. 488; Doğanay-Bilgi, 2017, s. 38; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015, s. 382; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 80; Tompkins, 2007, s. 202).

Okuma amacı oluştururken dikkat edilmesi gereken birtakım noktalar vardır. Bunlardan birincisi, amacı kimin oluşturduğudur. Genellikle öğrencilerin okuma amaçlarını öğretmenler oluştursa da yapılan araştırmalar, okuma amaçlarını öğrencilerin kendileri oluşturduğunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarının daha fazla geliştiğini ve okumaya olan ilgilerinin daha çok arttığını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendi amaçlarını oluşturmaları için onlara öğretim yapılmalıdır. Okuma amacı oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ikinci nokta, yalnızca bir okuma amacı belirlemektir. Alanyazında zayıf okuyucular için bir amaç belirlemenin birden fazla amaç belirlemeye göre okuduğunu anlamayı değerlendirmede daha etkili olduğu bulgulanmıştır (Blanton, Wood ve Moorman, 1990, s. 487-491).

Son olarak, metni okuma amacı oluştururken ne tür sorular sorulacağına dikkat edilmelidir. Amaç oluştururken temelde, "Metni niçin okuyacağım?" ya da "Metni okuma amacım nedir?" sorularına yanıt aranır. Genel olarak metni okumadan önce amaç oluştururken sorulabilecek sorular arasında; (a) "Metni niçin/ne amaçla okuyacağım?", (b) "Metinden neler öğrenmem gerekecek?", (c) "Metinde okuyacaklarım ne işime yarayacak?", (d) "Metnin türü nedir?", (e) "Metnin konusu nedir?" ve (f) "Metni nasıl okursam daha iyi anlarım?" soruları vardır. Okuma amacı oluşturma öğretiminde öğretmen öncelikle bu soruların bir ya da birkaçına model olmalıdır. Zamanla öğrenciler okuma amacı oluşturmada yetkinleştikçe öğrencilerin kendi amaçlarını oluşturmaları sağlanmalıdır. Okuma amacını belirlemede bağımsızlaşmanın ve okuma sonunda bu amaca ulaşmanın öğrencilerin öz-yeterliğini arttıracak unutulmamalıdır (Akyol, 2006, s. 31; Blanton, Wood ve Moorman, 1990, s. 492; Doğanay-Bilgi, 2017, s. 39; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015, s. 382; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 80; Tompkins, 2007, s. 202).

1.3.5. Kavram haritaları kullanma

Kavram haritaları (concept or semantic maps), metindeki ana fikirleri ve önemli sözcükleri sunmak ve metin öğrenilmeden önce metinle bağlantı kurmak için kullanılan sematik düzenleyicilerdir. Kavram haritaları birbiriyle ilişkili önemli kavramların metin okunmadan önce öğretilmesine olanak sağlar. Önemli kavramların öğretimini sağlamanın yanı sıra kavramların hatırlanmasını ve uzun süre korunmasını da mümkün kılar (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 297; Kaptan, 1998, s. 97). Kavram haritalarında genellikle sunulan önemli bilgiler; temel kavramlar, sözcükler, genellemeler ve olaylardır. Metinde geçen bu bilgilerin şema üzerinde mantıklı bir şekilde sıralanmasıyla, birbiriyle olan ilişkileri gösterilerek metin okunmadan önce metnin yapısının öğrenilmesi sağlanır. Böylelikle kavram haritaları metnin anlaşılmasını kolaylaştırır. Kavram haritaları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlardan birincisi, öğretilmek istenen tüm önemli bilgilerin (kavramlar, genellemeler, görüşler, ayrıntılar, olgular vb.) belirlenmesidir. İkincisi, öğretim için belirlenen bilgiler arasındaki ilişkileri yansıtan bir şema oluşturulmasıdır. Üçüncüsü ise, sırasıyla tamamı dolu, kısmen dolu ve boş bir kavram haritası kullanılmasıdır (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 297-301; Chang, Sung ve Chen, 2002, s. 11).

Kavram haritaları hazırlandıktan sonra çeşitli şekillerde kavram haritası öğretimi yapılabilir. Örneğin, Carnine, Silbert ve Kameenui (1997, s. 301), kavram haritası öğretimi için; (a) kısmen doldurulmuş kavram haritalarının öğrencilere dağıtılması, (b) tam doldurulmuş kavram haritası üzerinden istenilen bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin ayrıntılı olarak açıklanması, öğrencilere açıklanan bilgiler hakkında sorular sorulması ve öğrencilerin dağıtılan haritalara istenilen bilgileri yazmalarının sağlanması, (c) boş bir kavram haritası verilerek öğrencilerden bu haritayı doldurmalarının istenmesi, ayrıca metinde ilgili bölüm okunduktan sonra bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek amacıyla boş kavram haritasının tekrar verilmesi ve öğrencilerden doldurmalarının istenmesi şeklinde bir sıra önermişlerdir.

Klingner, Vaughn ve Boardman (2015, s. 83) ise, kavram haritalarının öğretimi için; (a) metnin temasının ya da ana fikrinin anlatılması ve anahtar kavram ve sözcüklerin belirlenmesi, (b) konu hakkındaki geçmiş bilgi ile ana fikir arasında bağlantı kurdurulması, (c) yanlış anlaşılan bilgilerin belirlenmesi, kısaca ele alınması, metinde geçen fikirler ile ilişkilerin açıklanması, (d) konuya, başlığa ve resimlere bakarak öğrenilecekler hakkında tahmin yaptırılması şeklinde bir sıra önermişlerdir. Kavram

haritası öğretimi nasıl yapılırsa yapılsın kavram haritası öğretiminin etkili olabilmesi için önemli olan şey, öğretimin; yoğun ve düzenli, sunulan bilgilerin yorumlanmasına olanak sağlayacak ve öğretim sorumluluğunun aşamalı olarak öğretmenden öğrenciye geçecek şekilde yapılmasıdır (Rasinski ve Padak, 2008, s. 45).

1.4. Okuma Sırası Stratejiler

Okuma sırası stratejiler (strategies for during reading), okuma sırasında anlama sürecini kolaylaştırmak ve geliştirmek amacıyla kullanılan stratejilerdir. Okuma sırasında kullanılan stratejiler, anlama sürecine aktif olarak katılmayı gerektirir ve kendi kendine öğrenmeyi sağlar (Mier, 1984, s. 771). Bu stratejiler genel olarak öğrenme ve öğretme ile ilgili bilişsel süreçlerin farkında olmayı ve bu süreçleri anlamayı geliştirmek için kullanılır (Palincsar ve Brown, 1984, s. 121). Okuma sırasında kullanılan stratejiler, farklı şekillerde sınıflandırılrsa da (Akyol, 2006, s. 34; Crafton, 1982, s. 295; Doğanay-Bilgi, 2017, s. 43; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015, s. 384; Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 276; Klingner, Vaughn and Boardman, 2015, s. 83; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 384; NRP, 2000, s. 4-6; Pressley, 2002, s. 14-15), bu bölümde okuma sırasında kullanılan stratejilerden alanyazında en sık geçen, en çok önerilen ve etkili olduğuna ilişkin bulgular olan stratejilere yer verilmektedir. Bu stratejiler sırasıyla; zihinde canlandırma, soru sorma, not alma, ana fikri belirleme ve tekrarlı okumadır.

1.4.1. Zihinde canlandırma

Zihinde canlandırma (mental imagery), okunan metindeki öğeleri zihinde görselleştirmek amacıyla düşünmektir. Bir metinde yer alan karakterin yerine kendini koyup karakterin yüzleştiği problemlerle yüzleşme ya da metnin nasıl bir yerde geçtiğini düşünme, zihinde canlandırmaya örnek olabilir (Tompkins, 2007, s. 204). Okunan metin hakkında zihinde canlandırma yapma, okunan metinle ilgili zihinde hayali resimlerin oluşmasını sağlayacağı için okuyucunun resim kullanılmayan metinleri daha kolay okumasını sağlar. Ayrıca okumayı, daha fazla kişiye özel ve uygun hale getirir (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 280). Zihinde canlandırma kullanılırken genellikle gözlerin kapatılıp olayların, yerlerin ve karakterlerin düşünülmesi ya da öğelerin resimlerinin çizilmesi istenir (Akyol, 2006, s. 35; Tompkins, 2007, s. 204). Bu zihinde canlandırma etkinliklerinin bağımsız kullanımına geçmeden önce bazı etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Anlatılan durumlar üzerinden zihinde canlandırma öğretimi

gerçekleştirilerek bağımsız kullanma etkinliklerine hazırlık yapılması bu etkinliklere bir örnektir (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 280).

1.4.2. Soru sorma

Metnin gerçekten anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek ve okunanlardan anlaşılana arttırmak amacıyla kullanılan (Lundberg ve Reichenberg, 2013, s. 91) *soru sorma stratejisi (questioning)*, öğretmenin öğrencilere soru sorması, öğrencilerin sorular üretmesi ya da öğretmenin öğrencilerin soru sormasına ve yanıtlamasına rehberlik etmesi gibi farklı şekillerde kullanılabilir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 85). Alanyazında yaygın olarak kullanılan soru sorma stratejisi, *soru-yanıt ilişkisidir (question-answer relationship [QAR])*. Bu strateji kullanılırken, sorulan soruları yanıtlayabilmek için metinde geçen farklı soru türlerinin farkında olmak öğretilir (Sorrell, 1990, s. 365). Bu soru türleri (Raphael, 1986, s. 517); tam orada, düşün ve araştırmaya, yazar ve sen ve kendi başıma olmak üzere dörde ayrılır. *Tam orada (right there) soru türü*, yanıtı metinde doğrudan geçen sorulardır. *Düşün ve araştırmaya (think and search) soru türünde*, yanıtı bulmak için metinden sonuç çıkarmak gereklidir. Metinden sonuç çıkarmak için metnin birkaç yerinde olan bilgiler bir araya getirilerek bir ya da birkaç cümleden oluşan yanıtlar verilir. *Yazar ve sen (the author and you) soru türünde* konu hakkında geçmiş bilgiye gereksinim vardır. Geçmiş bilgi kullanılarak metin ile bağlantı kurulur, çıkarım yapılır. *Kendi başıma (on my own) soru türünde* ise yanıt metinde yer almaz. Tamamen geçmiş bilgi ve deneyime dayalı olarak yanıtlanacak sorulardır. “Öykünün başkahramanı kim?” sorusu tam orada soru türüne, “Denizlerin kirlenmesinin nedenleri nelerdir?” sorusu düşün ve araştırmaya soru türüne, “Onun yerinde olsaydın sen ne yapardın?” sorusu (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 87) yazar ve sen soru türüne, “Heyecanlandığında ne yaparsın?” sorusu ise kendi başıma soru türüne birer örnek olabilir (Raphael, 1986, s. 517). QAR stratejisinin öğretimi yapılırken; (a) öncelikle bir metinde kaç tür soru olduğu açıklanır, (b) açıklanan soru türleri için metin üzerinden sesli düşünme stratejisi kullanılarak model olunur ve bu süreçte her bir soru türünün özelliğinin, tanımının ve sorularının yer aldığı ipucu kartlarından yararlanılır, (c) model olunan her bir soru türüne ilişkin soruları öğrencilerin yanıtlaması istenir ve verilen yanıtlar ayrıntılandırılır, (d) soru türleri için yeterince model olunduktan sonra öğrencilerin metni okurken soru türlerine ilişkin kendi sorularını oluşturmaları ve

yanıtlamaları için rehberlik edilir ve öğrencileri bağımsızlığa ulaştırmak hedeflenir (Whalon ve Hart, 2011, s. 197).

1.4.3. Not alma

Not alma (taking notes), bilgi verici metinlerde okuyucuyu aktif hale getirmek için kullanılan önemli bir stratejidir. Bu strateji okuyucunun, yazarın vermek istediği mesajı dikkat etmesine, aynı zamanda hangi bilginin önemli olduğunu ve kaydedilmesi gerektiğini değerlendirmesine olanak sağlar (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 322). Not alma, önemli bilgilerin önemli olmayan bilgilerden ayırt edilmesini gerektirdiği için öncelikle nasıl kullanılacağına ilişkin öğretim yapılmasını gerektiren bir stratejidir. Not alma şekli, kişisel tercihlere dayalı olarak değiştiği için not alma öğretimi yapılırken birkaç farklı not alma şekli gösterilmelidir. Böylelikle kişisel tercihlere göre istenilen not alma stratejisinin seçilmesine olanak sağlanmış olur (Lenski, Wahm ve Johns, 2003, s. 265).

İlkokul çağında olan ya da düşük okuma performansı gösteren öğrencilere not alma öğretimi yapılırken, metinde geçen fikirler arasındaki ilişkilere odaklanmayı sağlayan basit not alma şekilleri öğretilmelidir. Örneğin, metin yapısını takip eden, her paragrafta not alınan, metinde geçen başlıklardan ve alt başlıklardan yararlanılan not alma, basit not alma şekillerine bir örnektir. Bu tür bir not almada (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 323); (a) kâğıdın ortasına başlık/alt başlık ve sayfa numarası yazılır, (b) her paragrafa bir konu başlığı verilir, (c) konu başlıklarının altına girinti yapılarak paragraftaki önemli bilgiler kaydedilir, (d) not alma işlemi bittiğinde ve notlar açıklık açısından kontrol edildiğinde her bir paragrafın sol kenar boşluğuna o paragrafı ilgili sorular yazılır, (e) not alma işlemi bittiğinde hazırlanan notlar incelenir ve (f) inceleme işlemi bittikten sonra notlar kapatılarak herkesin kendisine sorular sorması, soruları yanıtlaması ve notlarını açarak yanıtlarını kontrol etmesi istenir. Tüm bu süreçte, öncelikle model olunur, daha sonra öğretmen rehberliğinde uygulanması ve zamanla bağımsız olarak uygulanması sağlanır (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 323; Weishaar ve Boyle, 1999, s. 394).

1.4.4. Ana fikri belirleme

Ana fikri belirleme (identifying main idea), metnin uygun biçimde özetlenmesini sağlamak amacıyla metinde geçen en önemli fikir(ler)i yazılı ve sözlü olarak ifade etmenin öğretildiği bir stratejidir. Ana fikri belirleme, metindeki önemli olayların anlaşılmasına ve hatırlanmasına yardım eder. Bu nedenle metnin ana fikrinin nasıl bulunacağı ile ilgili öğretim yapmak gereklidir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 92; Tompkins, 2007, s. 205). Bu öğretim genellikle ana fikri doğrudan öğretmek yerine etkili olduğu düşünülen öğretim stratejileriyle yapılır. Bu öğretim stratejilerden biri RAP (oku [read-R]-sor [ask-A]-ifade et [put-P]) stratejisidir. RAP stratejisi aşağıda sıralandığı biçimde üç aşamada gerçekleştirilir (Hagaman, Casey ve Reid, 2010, s. 1-12; Katims ve Harris, 1997, s. 120-121):

1. Paragrafı oku.
2. Kendine bu paragraftaki ana fikrin ve yardımcı iki fikrin ne olduğunu sor.
 - Eğer ana fikrin ve yardımcı iki fikrin ne olduğundan emin değilsen aşağıdaki boşlukları doldur.
 - Bu paragraf ile ilgilidir.
 - Bu paragraf bana’yı anlatıyor.
 - Eğer hala daha fazla bilgiye ihtiyacın varsa;
 - Paragrafın ilk cümlesine bak.
 - Benzer sözcüklerle tekrar edilen bilgileri araştır.
 - Metinde açıklanan yardımcı fikirleri belirle.
3. Kendi cümlelerinle ana fikri ve yardımcı fikirleri ifade et.
 - Öznesi ve yüklemi olan tam bir cümle kur.
 - Doğru cümleler oluştur.
 - Cümlelerin yeni bilgiler içersin.
 - Kendi cümlelerini kur.
 - Okuduğun her paragraf için yalnızca bir genel ifade kullan.

RAP stratejisi öğretiminde doğrudan öğretimden yararlanır. Öncelikle sesli düşünme stratejisi kullanılarak tüm basamaklara model olunur, daha sonra öğretmen rehberliğinde öğrencinin uygulaması sağlanır. Öğrenci stratejinin üç aşamasının uygulanmasında da %100 doğruluğa ulaşana kadar öğrenciye alıştırma yaptırılır (Hua vd.,

2014, s. 432-433; Katims ve Harris, 1997, s. 120-121). Daha sonra öğrenciye bağımsız uygulamalar yapması için fırsat verilir.

1.4.5. Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma (repeated reading), akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla kısa ve anlamlı bir metni belirli bir sayıya ya da ölçüte ulaşana kadar ya da belirli bir süre boyunca okumayı gerektiren bir stratejidir (Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 384; Oddo vd., 2010, s. 842; Rashotte ve Torgesen, 1985, s. 181; Samuels, 1979, s. 404; Valleley ve Shriver, 2003, s. 75; Yurick vd., 2006, s. 470). Tekrarlı okuma stratejisinin temeli, LaBerge ve Samuels (1974) tarafından geliştirilen otomatik bilgi işleme teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre eğer bir okuyucu akıcı olarak okuyabiliyorsa metni okurken dikkatini metni çözümlmeye vermeden rahatlıkla o metni okuyabilir. Böylelikle okuyucu metni kolaylıkla çözümlenebildiği için metni okurken dikkatini metni anlamaya yöneltir ki bu durumda metni daha iyi ve kolay anlar. Bu teoriden hareketle tekrarlı okuma stratejisi kullanılarak normal gelişim gösteren, risk altında olan ya da yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde tekrarlı okumanın kullanımının genel olarak iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; yardımcı tekrarlı okuma ve yardımcı olmayan tekrarlı okumadır. *Yardımlı tekrarlı okumada (assisted repeated reading)* okuyucu metni canlı bir modelden ya da ses kaydından dinlerken aynı zamanda okur. *Yardımsız tekrarlı okumada (unassisted repeated reading)* ise okuyucu metni bağımsız olarak belirli bir sayıya ya da, ölçüte ulaşana kadar ya da belirli bir süre boyunca okur (Dowhower, 1989, s. 504).

Tekrarlı okumanın yardımcı ya da yardımcı olmayan kullanılmasının yanı sıra sistematik hata düzeltmesi (Nelson, Alber ve Gordy, 2004), performans geri bildirim (Alber-Morgan vd., 2007), ve diğer okuduğunu anlama stratejileri (Schirmer vd., 2012; Therrien, Wickstrom ve Jones, 2006) ile birlikte ya da bir okuma programının parçası olarak da (Strong vd., 2004; Tam, Heward ve Heng, 2006) kullanıldığı görülmektedir. Tekrarlı okumanın tüm kullanım şekillerinde dikkat edilmesi gereken; metnin uzunluğu, metnin zorluğu, öğrencinin performans düzeyi ve tekrar sayısı gibi bazı ortak önemli noktalar vardır.

Metnin uzunluğu, tekrarlı okuma için dikkat edilmesi gereken noktalardan biridir. Tekrarlı okuma, bir metni birden fazla kez okumayı gerektirdiğinden, metnin uzunluğu

artıkça özellikle okumayı yeni öğrenmiş öğrencilerin okuma motivasyonunu ve başarısını düşürebilir (Bastug ve Keskin, 2014, s. 116; Binder, Haughton ve Eyk, 1990, s. 25). Bu nedenle yapılan araştırmalarda tekrarlı okuma kullanılırken seçilen metinlerin genellikle 50 ile 200 arası sözcükten oluşması önerilmektedir (Samuels, 1979, s. 404; Therrien ve Hughes, 2008, s.7; Therrien ve Kubina Jr, 2006, s. 158)

Tekrarlı okuma için dikkat edilmesi gereken noktalardan bir diğeri, *metnin zorluğu ve öğrencinin performans düzeyidir*. Yapılan araştırmalar, metni okumak kolaylaştıkça okuma hızının, doğruluğunun ve okuduğunu anlamının önemli ölçüde arttığını göstermektedir (Faulkner ve Levy, 1994; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990; Therrien ve Hughes, 2008; Young ve Bowers, 1995). Bu nedenle tekrarlı okuma kullanılırken öğrencilerin ilgisini çeken ve kolaylıkla okuyabileceği metinler seçilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin kolaylıkla okuyabileceği metinler seçebilmek için de öğrencilerin okuma performans düzeyinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Alanyazında, tekrarlı okumadan en etkili şekilde yararlanabilmek için öğrencilerin %85-95 arasında doğru olarak okuyabildiği metinlerin kullanılması önerilmektedir (Dowhower, 1989, s. 505; O'Connor, White ve Swanson, 2007, s. 36; Therrien ve Hughes, 2008, s. 8; Therrien ve Kubina Jr, 2006, s. 158).

Tekrarlı okuma kullanılırken dikkat edilmesi gereken başka bir nokta ise, tekrar sayısıdır. Alanyazın incelendiğinde, tekrarlı okuma ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde elde edilen kazanımların aynı metnin üçüncü ya da dördüncü kez okunmasından sonra önemli ölçüde azaldığı bulgulanmıştır. Bu nedenle tekrarlı okuma kullanılırken, aynı metnin en fazla üç ya da dört kez okutulması, daha fazla sayıda okutulmaması önerilmektedir (O'Connor, White ve Swanson, 2007, s. 36; O'Shea, Sindelar ve O'Shea, 1985, s. 137; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990, s. 225; Stoddard vd., 1993, s. 61; Therrien, 2004, s. 257; Welsh, 2007, s. 119).

Alanyazında, tekrarlı okuma kullanılırken dikkat edilecek noktaların yanı sıra, tekrarlı okumadan en etkili şekilde yararlanabilmek için izlenebilecek bazı öneriler de sunulmuştur (Therrien, 2004). Buna göre; tekrarlı okuma uygulanırken öğrenciler metinleri bir yetişkine sesli olarak okumalıdır. Therrien (2004, s. 257) tarafından gerçekleştirilen meta-analizde, tekrarlı okuma ile ilgili yapılan araştırmaların etki büyüklükleri hesaplanmış ve yetişkin eşliğinde yapılan tekrarlı okuma öğretiminin (anlama ve akıcılık için ortalama etki büyüklüğü sırasıyla .71 ve 1.37), akran eşliğinde yapılan tekrarlı okumaya göre (anlama ve akıcılık için ortalama etki büyüklüğü sırasıyla

.22 ve .36) akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı üç kat daha fazla geliştirdiği bulunmuştur.

Tekrarlı okumada, okumaya geçmeden önce öğrenciye metni hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu verilmelidir. İncelenen araştırmalarda öğrencilere metni akıcı bir şekilde ya da anlamak için okumak amacıyla ipucu verilmesinin, akıcılığı ve okuduğunu anlamayı arttırdığı ortaya konmuştur. Ayrıca ipucu kullanımıyla ilgili yapılan iki araştırmanın bulguları, normal gelişim gösteren öğrencilerin, aldıkları ipucuna göre metni daha akıcı okuduklarını ya da daha iyi anladıklarını (O'Shea, Sindelar ve O'Shea, 1985, s.140), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise metni anlamak için ipucu aldıklarında, akıcı okumak için ipucu aldıklarında olana göre daha iyi anladıklarını, aynı zamanda akıcı okumalarının da akıcı okuma için ipucu alan öğrencilerle eşit düzeyde geliştiğini göstermektedir (O'Shea, Sindelar ve O'Shea, 1987'den aktaran Therrien, 2004, s. 257). Yapılan araştırmaların sonucunda, ne tür ipucu verilmesinin daha etkili olduğu konusu netlik kazanmadığından, metin okunurken hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama için ipucu verilmesi önerilmiştir (Therrien, 2004 s. 257).

Tekrarlı okumada düzeltici geri bildirim kullanılmalıdır. İncelenen araştırmalarda düzeltici geri bildirim kullanılması, okumada yüksek akıcılık düzeyi ile sonuçlandığı bulgulanmıştır (ortalama etki büyüklüğü 1.37). Okuduğunu anlamada ise çok az araştırmada kullanıldığı için herhangi bir etki belirlenememiştir (Therrien, 2004, s. 255-256).

Tekrarlı okuma yaparken performans ölçütünden yararlanılmalıdır. İncelenen araştırmalarda dakikada belirli bir sözcük okuma sayısına ulaşma veya belirli bir süre içinde metni okumayı bitirme gibi ölçüt belirlemenin (ortalama etki büyüklüğü 1.70) metni sabit sayıda okutmaya (ortalama etki büyüklüğü .38) göre dört kat daha fazla yüksek akıcılık düzeyi ile sonuçlandığı bulgulanmıştır. Okuduğunu anlamada ise hemen hemen tüm araştırmalarda sabit sayıda okutma ölçütü kullanıldığından, dakikada okunan sözcük sayısı ya da belirli süre içinde metni okuma gibi performans ölçütleri için herhangi bir etki büyüklüğü hesaplanamamıştır. Sabit sayıda okutma ölçütü belirleyen araştırmalarda metin üç ya da dört kez okutulmuş ve üç ya da dört kez aynı metni okutmanın okuduğunu anlama üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu ortaya konmuştur (Therrien, 2004, s. 255-257).

Tekrarlı okuma ile ilgili yapılan pek çok araştırma, tekrarlı okumanın okuduğunu anlama üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalardan elde

edilen bulgulara dayalı olarak tekrarlı okuma kullanılırken; öğrencilerin %85-95 doğrulukla okuyabildiği ve 200 sözcüğü geçmeyen metinler kullanılması, metni okumadan önce öğrenciye metni anlamak için okuması amacıyla ipucu verilmesi, metnin bir yetişkine sesli olarak okunması, metnin üç kez tekrarlı okunması, düzeltici geri bildirimler verilmesi ve performans ölçütünden yararlanılması şeklinde önerilerde bulunulabilir.

1.5. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası stratejiler (strategies for after reading), okuma sırasında elde edilen bilgileri bütünleştirmek, pekiştirmek ve sentezlemek amacıyla kullanılan stratejilerdir (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 325). Okuma sonrası stratejilerden alanyazında en sık geçen, en çok önerilen ve etkili olduğuna ilişkin bulgular olan stratejiler; soru yanıtlama (Bursuck ve Damer, 2007, s. 269; NRP, 2000, s. 4-87), değerlendirme (Akyol, 2006, s. 36; Tompkins, 2007, s. 206) ve özetlemedir (Bursuck ve Damer, 2007, s. 268; Duke ve Pearson, 2008, s. 113).

1.5.1. Soru yanıtlama

Soru yanıtlama stratejisi (question answering), sorulan soruların yanıtlanmasına ve bu yanıtların doğruluğuna ve yanlışlığına ilişkin geribildirim verilmesine dayalı bir stratejidir. Soru yanıtlama stratejisi, soruların nasıl yanıtlanacağı ya da yorumlanacağı bilinmediğinde öğretilmesi gereken bir stratejidir. Bu stratejide temel olarak akıl yürütmeye dayalı nasıl ve niçin sorularının öğretimi yapılır. Aynı zamanda yanıtlanamayan ve yanlış yanıtlanan soruların doğru yanıtlarının metne dönülerek nasıl bulunacağını öğretimi yapılır. Böylelikle hangi soruların yanıtlarının doğrudan metne dayalı olarak yanıtlanabileceği ya da çıkarım yapmayı gerektirdiği de öğretilmiş olur (NRP, 2000, s. 4-6-4-87; Trabasso ve Bouchard, 2002, s. 181).

Soru yanıtlama stratejisinin öğretimi yapılırken; metin okunduktan sonra öğrencilere metinle ilgili sorular sorular, öğrencilerin yanıtlarını bulamadıkları sorular için metne bakmaları istenir, öğrencilerden sorulan soruları metinde doğrudan yanıtı geçen sorular mı, çıkarım yapmayı gerektiren sorular mı, yoksa geçmiş deneyimi gerektiren sorular mı olduğunu analiz etmesi istenir. Öğrencilere yanıtlarının doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda geribildirimler verilir (NRP, 2000, s. 4-87).

1.5.2. Özetleme

Özetleme stratejisi (summarization) metindeki önemli fikirleri belirleyerek bu fikirleri mantıklı bir bütün halinde bir araya getirmektir (Bursuck ve Damer, 2007, s. 268; NRP, 2000, s. 4-6). Özetleme becerisi okuyucunun gereksiz ayrıntılar yerine önemli olayları hatırlamasına yardımcı olur. İyi bir özetleme yapabilmek için; gereksiz bilgilere yer verilmemeli, gerçek anlama bağlı kalınmalı, bir dizi örneğin yerine geçecek bir sözcük bulunmalı, bir konu cümlesi seçilmeli ve eğer konu cümlesi açıkça ifade edilmiyorsa bir konu cümlesi oluşturulmalıdır (Akyol, 2006, s. 44; NRP, 2000, s. 4-93; Trabasso ve Bouchard, 2002, s. 182).

Özetleme öğretimi için okuyucunun performans düzeyine uygun metinler seçilir ve okuyucunun giriş cümleleri, italik yazılar, başlıklar, özet ifadeler ve altı çizili sözcükler gibi ipuçlarından yararlanması sağlanır ve okuyucuya metindeki önemli fikirleri özetlemesi için yardımcı olunur. Özetleme öğretiminin ilk aşamalarında yazarın cümleleriyle özetleme öğretimi yapılırken, özetleme becerileri geliştikçe okuyucunun kendi cümlelerini kullanarak özetleme yapması sağlanmalıdır (Akyol, 2006, s. 42-44). Özetleme becerilerinin geliştirilmesi için bazı özel stratejiler de mevcuttur. Bu stratejilerden biri TELLS gerçek veya kurgu stratejisidir (Idol-Maestas, 1985a, s. 246). *TELLS gerçek ya da kurgu stratejisi (TELLS fact or fiction strategy)* metindeki önemli bilgilerin öğrenilmesini ve bu bilgilerin okuma bitiminde yeniden anlatılmasını sağlayarak özetleme becerisinin gelişimine katkı sağlar (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 95). TELLS stratejisi (başlık [title-T], incele [examining-E], bul [looking-L], bul [looking-L], bağlam [setting-S]); (a) öykünün başlıklarını incele (Bu öykünün ne hakkında olduğuna ilişkin bir ipucu var mı?), (b) ipuçları bulmak için sayfaları incele (Öykünün ne hakkında olduğunu bulmaya çalış.), (c) önemli sözcükleri bul ve onların ne anlama geldiğini tartış, (d) anlaşılması ve ifade edilmesi zor sözcükleri bul, bu sözcükleri birkaç kez oku ve ne anlama geldiğini tartış, (e) öykünün geçtiği bağlamı (yer ve zaman) düşün ve (f) öykünün kurgu mu yoksa gerçek mi olduğuna karar ver şeklinde adımlardan oluşur (Idol-Maestas, 1985a, s. 246).

TELLS gerçek ya da kurgu stratejisi kullanılırken öncelikle yukarıda belirtilen stratejilerin kullanımına model olunur. Stratejilerin kullanılması için ipucu sunulur, düzeltici geribildirimler verilir ve rehberlik edilir. Daha sonra stratejilerin bağımsız uygulamaları yaptırılır (Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 385). Sunulan ipucu geri çekilmeden önce stratejilerin, sunulan ipuçlarıyla kullanılıp kullanılmadığı değerlendirilir

ve her bir oturum bitiminde anlama soruları sorulur. Stratejiler başarılı bir şekilde kullanılmaya başlandığında ve oturum sonunda sorulan sorulara en az %80 ve üzeri tutarlı olarak doğru yanıt verildiğinde, bağımsızlığa ulaşıncaya değin ipuçları geri çekilir (Sorrell, 1990, s. 361).

1.5.3. Değerlendirme

Değerlendirme (evaluating), metnin genelini, metinden öğrenilenleri ve okuma deneyimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir stratejidir (Tompkins, 2007, s. 203). Özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler, metinde okuduğu her bilginin doğru olduğunu düşünme eğiliminde olduklarından, metinle etkileşimleri oldukça zayıftır. Okuma sonrası değerlendirme yapmak, metindeki bilgilerin değerlendirilmesini sağlar ve böylece öğrencileri aktif hale getirir. Aynı zamanda bilgilerin doğruluğunun değerlendirilmesini sağlar (Akyol, 2006, s. 36). Değerlendirme stratejisi kullanılırken okunan metinle ilgili okuma deneyimleri ve metnin kendisi çeşitli yönlerden değerlendirilir. Bunlar; metnin okuma kolaylığı, metinle ilgili geçmiş bilgi yeterliği, okuma amacına ulaşılma durumu, anlama stratejilerinin kullanılması, okuma problemlerinin nasıl çözüldüğü, metne olan ilgi ve dikkat, metni beğenme durumu, yazarla ilgili düşünceler, metinden elde edilen hayat bilgisi ve öğrenilenlerin nasıl kullanılacağıdır. Tüm bu başlıklarla ilgili değerlendirmeler yazılı olarak kayıt altına alınır ve öğrenciler öğretmen tarafından düzenlenen tartışmada metin hakkında değerlendirme yapar. Bu sayede öğrenciler kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk alırlar (Tompkins, 2007, s. 207). Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler tek başlarına kullanılabileceği gibi bir araya getirilerek de kullanılabilirler. Bu stratejilerin bir araya gelmesiyle çok ögeli stratejiler oluşur (Trabasso ve Bouchard, 2002, s. 183). İzleyen bölümde, çok ögeli stratejilerden söz edilmektedir.

1.6. Çok Ögeli Stratejiler

Başarılı okuma, çeşitli bilişsel stratejilerin eş zamanlı ve uyumlu olarak kullanılmasını gerektirir. Bu yüzden iyi okuyucular da her zaman metinden anlam elde etmek için birden fazla bilişsel stratejiyi birlikte kullanırlar (Trabasso ve Bouchard, 2002, s. 183; Reutzel ve Cooter, 2009, s. 193). Birden fazla okuduğunu anlama stratejisinin bir arada kullanılmasıyla da çok ögeli stratejiler oluşur. *Çok ögeli stratejiler (multicomponent strategies)*, okuduğunu anlamının etkili bir şekilde gerçekleşmesi için

okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası okuduğunu anlama stratejilerinin bir araya getirilmesiyle oluşan stratejilerdir (Bursuck ve Damer, 2007, s. 272; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015 s. 172-173; NRP, 2000, s. 4-6; Trabasso ve Bouchard, 2002, s. 183). Bu stratejilerden; yaygın olarak kullanılan; karşılıklı öğretim, öykü haritası ve işbirlikçi stratejik okuma sırasıyla izleyen bölümlerde açıklanmaktadır.

1.6.1. Karşılıklı öğretim

Karşılıklı öğretim (reciprocal teaching), metinden ortak bir anlam çıkarmak için öğretmen ve öğrencinin karşılıklı konuştuğu ve bu karşılıklı konuşma sırasında tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerini kullandığı, karşılıklı konuşmaya dayalı çok ögeli bir stratejidir (Palincsar, 1986a, s. 119; Palincsar, 1986b, s. 77; Palincsar ve Brown, 1984, s. 124). Bu strateji, yeterli düzeyde çözümlene yapabilen ancak okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrenciler için geliştirilmiştir (Palincsar ve Brown, 1984). Stratejinin temel amacı, öğrencilerin okuduğunu anlamasını geliştirmek ve kendi anlama durumlarını izlemelerini sağlamaktır.

Karşılıklı öğretimde öğretmen ve öğrenci sesli düşünme stratejisini kullanır. *Sesli düşünme stratejisi (think aloud)* öğretmen ve öğrencinin metni okurken kullandığı stratejileri sesli bir şekilde ifade etmesi, başka bir deyişle, düşüncelerini yüksek sesle paylaşmasıdır. Bir metinde neler olacağı ile ilgili tahminde bulunurken, “Bence bu metinde olacak.” ya da özetlerken “Bu metni diyerek özetleyebilirim.” şeklinde düşüncelerin sesli bir şekilde ifade edilmesi, sesli düşünmeye bir örnek olabilir (Hoon, 2017, s. 182; Palincsar, 1987, s. 6). Karşılıklı öğretimde; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme olmak üzere dört strateji kullanılmaktadır. Tahmin etme stratejisi, metnin içeriğinde ya da ilerleyen bölümlerinde neler olacağına ilişkin tahminde bulunmak; soru sorma stratejisi, okunan bölümle ilgili önemli bilgilerin neler olduğunu belirlemek; açıklama stratejisi, metinde anlaşılmayan ve açıklanması gereken yerlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak; özetleme stratejisi ise metindeki ana fikri ya da fikirleri saptamak ve yorumlamak için kullanılır (Palincsar, 1986a, s. 119).

Tahmin etme stratejisi, geçmiş bilgiyi harekete geçirmeye, tahminlerin doğruluğunu belirlemek için okumaya ve metinle ilgili çıkarımlar yapmaya; soru sorma stratejisi, ayrıntılardan uzaklaşıp metnin ana fikrine odaklanmaya ve metindeki bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmeye; açıklama stratejisi, metinde anlaşılanları

doğrulamaya ve metinle ilgili doğru bir anlam kurmaya; özetleme stratejisi ise ana içeriğe odaklanmaya, okunanları anlamaya ve okunanları akılda tutmaya yardımcı olur. Tüm bu stratejiler, okuduğunu anlamayı geliştirme ve anlama sürecini izleme amacını gerçekleştirmek üzere kullanılır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 177, Palincsar ve Brown, 1984; s. 121; Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480).

Karşılıklı öğretim kullanılırken öğretmen öncelikle stratejileri tanıtır, stratejilerin önemini ve bu stratejilerin hangi bağlamda yararlı olduğunu ifade eder. Daha sonra, metinde okunacak bölüm üzerinden karşılıklı konuşma başlatarak dört stratejinin de kullanımına model olur. Model olma aşamasında öğretmen, karşılıklı konuşma lideridir. Öğretmen metni okumaya başlamadan önce metnin başlıklarından ve metindeki görsellerden yararlanarak metinde okunacak bölüm ile ilgili tahminler yapar. Daha sonra metinde belirlenen bölümü okur ve okunan bölüm ile ilgili bir tartışma başlatır. Bu tartışmada, metindeki önemli bilgiler ile ilgili kim, nerede, nasıl, ne zaman ve niçin gibi sorular sorar ve anlaşılmayan yerleri (sözcük, cümle vb.) açıklar. Öğretmen konuşma lideri olarak; tartışmayı yönlendirir, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtları ayrıntılandırır ve düzeltir, gerekli durumlarda açıklamalarda bulunur, daha sonra ise önemli bilgileri bir araya getirerek metni özetler. Özet yaptıktan sonra öğrencilerin özetle ilgili yorumlar yapmasını sağlar, metinde, geçilecek olan bir sonraki bölüm hakkında tahminler alır ve metin tamamen okununcaya kadar aynı süreci uygular.

Rehberli uygulama aşamasında karşılıklı konuşma lideri öğrencidir. Öğretmen, öğrencinin stratejileri doğru kullanması için rehberlik eder ve öğrenciye stratejileri nasıl kullanacağını açıklar. Bu aşamada öğrenci, öğretmenin model olma aşamasında kullandığı basamakları kullanarak metni okumayı sürdürür. Öğretmen, öğrencinin yanlış yaptığı ya da eksik uyguladığı basamaklarda öğrenciye hatırlatmalar yapar, ipuçları sunar ya da geribildirimler verir. Bağımsız uygulama aşamasında ise öğrenci, metni okurken dört stratejiyi de bağımsız olarak kullanır ve kendi anlama süreçlerini izler (Alfassi, Weiss ve Lifshitz, 2009, s. 297; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 177; Lysynchuk, Pressley ve Vye, 1990, s. 474, Palincsar 1986a, s. 119-120; Palincsar and Brown, 1984, s. 124-125).

Karşılıklı öğretimde tüm bu süreç uygulanırken dikkat edilmesi gereken üç temel nokta vardır. Birincisi, bu öğretim sürecinin öğretmenin ve öğrencinin karşılıklı konuşmalarıyla sürmesidir. Dolayısıyla öğrenci model olma aşamasında dahi katılabildiği ölçüde karşılıklı konuşmalara katılmalıdır. İkincisi, öğrencilere tahmin etme, soru sorma,

açıklama ve özetleme stratejilerinin kullanımının öğretilmesidir. Üçüncüsü ise karşılıklı öğretim sürecinde öğretmenin ipuçlarını zamanla geri çekip öğrencinin karşılıklı konuşmada liderliği üstlenmesini sağlaması ve öğrenciye gerektiği kadar ipucu sunmasıdır. Karşılıklı öğretimdeki bu sürece, bir becerinin öğrenilmesi için gereksinim duyulan kadar destek vererek bağımsızlığa ulaştırma anlamına gelen *yapı iskelesi* (*scaffolding*) denilmektedir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 176; Palincsar, 1986b, s. 74; Palincsar ve Brown, 1984, s. 122-123).

1.6.2. Öykü haritası

Öykü haritası (*story mapping*), çoğu öykünün belirli bir öykü yapısını izlediğini gösteren, bir öykünün öğelerinin tümünün ya da bir kısmının görsel olarak sunulduğu ve öykü öğeleri arasındaki ilişkilerin gösterildiği, şema kurmaya dayalı bir stratejidir (Anderson vd. 1977, s. 369; Beck ve Mckeown, 1981, s. 914-915; Davis ve Mcpherson, 1989, s. 232; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 388). Öykü haritası stratejisi, şema teorisine dayanmaktadır. *Şema*, bir kişinin nesnelere, eylemlere, olaylara ve diğer varlıklarla ilgili bilgi birikimini temsil eder. Şemanın, öykü bilgisinin hatırlanmasına ve kodlanmasına rehberlik edeceği varsayılır. Şema teorisine göre okuyucunun zihnindeki şemalar ve yazılı materyal arasındaki uyum, okuyucunun anlama düzeyini belirler. Okuyucu, metin ile uygun bir şemaya sahipse doğru çıkarımlarda bulunur ve okuduğu metni doğru bir şekilde anlar. Sonuç olarak, okunan metindeki bilgi özümser (Anderson, vd., 1977, s. 369- 370). Öykü haritası stratejisi de okuyucunun zihninde öykü ile ilgili uygun şemaların oluşturulması için öykü öğelerinin düzenlendiği ve öykü öğeleri arasındaki ilişkilerin gösterildiği görsel bir şema sunar. Okuyucu, bu görsel şemadan yararlanarak öykü yapısı ile ilgili zihinsel bir şema oluşturur (Idol, 1987, s. 197; Idol ve Croll, 1987, s. 215). Böylelikle okunan öykü daha iyi anlaşılabilir.

Öykü haritası stratejisi kullanılırken öykü yapısından yararlanır. Öykü yapısı, antropoloji ve bilişsel psikoloji uzmanlarının çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda, öyküyü okuyan ve dinleyen bir kişinin yaşı ya da kültürü ne olursa olsun o öyküyü anlatırken belirli bir düzeni takip ettiği bulgulanmıştır. Bir kişinin öyküyü anlatırken takip ettiği bu düzene öykü yapısı denir (Dimino, Taylor ve Gersten, 1995, s. 54; Gurney vd., 1990, s. 335). *Öykü yapısı* (*story grammar*), iyi düzenlenmiş bir öykünün öğelerinin neler olduğunu, nasıl düzenlendiğini ve onlar arasındaki ilişkileri tanımlar (Mandler ve Johnson, 1977, s. 114-115). Başka bir deyişle öykü yapısı,

öykülerin kendilerine özgü bölümlere ayrılabilen bir takım soyut ögeler içerdiğini, bu ögelerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve belirli bir hiyerarşik yapıyı takip ettiğini ifade eder (Thorndyke, 1977, s. 79-80).

Bazı araştırmalar, birbirine benzer öykü yapıları saptamışlardır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre (Mandler ve Johnson, 1977; Stein ve Glenn, 1975; Thorndyke, 1977), bir öyküdeki öykü yapısı temel olarak; (a) ana karakteri, (b) ana karakterin problemlerini, (c) problemleri çözmek için yapılan girişimleri ve (d) çözüme ulaştıran olaylar zincirini içerir. Bunun yanı sıra öykü yapısı, karakterlerin öyküdeki olaylara nasıl tepki verdiğinin analiz edilmesini ve öykü temasının ya da temalarının belirlenmesini gerektirir. Bu öykü yapılarının öğretimini kolaylaştırmak amacıyla öykü yapılarını ve bu yapılar arasındaki ilişkileri görsel olarak temsil eden, genel öykü yapısının araştırılmasını, sorgulanmasını, izlenmesini ve tanımlanmasını sağlamada etkili olan öykü haritası stratejisi kullanılır (Onachukwu vd., 2007, s. 29).

Öykü haritası stratejisi çeşitli çalışmalarda okuma öncesi (Davis, 1994, s. 354), okuma sırası (Alves vd., 2015, s. 80; Idol ve Croll, 1987, s. 218) ya da okuma sonrası (Boulineau vd., 2004, s. 108; Reutzel, 1985, s. 400), okuduğunu anlama stratejisi olarak kullanılmıştır. Bazı kaynaklarda ise okuma öncesi (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010, s. 171; Reutzel, 1985, s. 400), okuma sırası (Bursuck ve Damer, 2007, s. 267; Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 275; Doğanay-Bilgi, 2017, s. 44), okuma sonrası (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 285; Reutzel, 1985, s. 400) ve çok ögeli bilişsel (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015, s. 389) okuduğunu anlama stratejisi olarak farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Genel olarak öykü haritası ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öykü haritasının okuma öncesi öykü öğelerinin açıklanması, okuma sırası öykü öğelerinin belirlenerek öykü haritasına yazılması ve okuma sonrası öykü öğelerinin gözden geçirilerek ve tartışılarak değerlendirilmesi şeklinde kullanıldığı görülmektedir (Dimino, vd., 1990, s. 23-25; Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007, s. 40-41; Gardill ve Jitendra, 1999, s. 7-8; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013, s. 54; Newby, Caldwell ve Recht, 1989, s. 375-377; Onachukwu vd., 2007, s. 34-35; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011, s. 223-224). Dolayısıyla öykü haritası okuduğunu anlama öğretimi boyunca bir bütün olarak kullanılmaktadır (Davis ve Mcpherson, 1989, s. 232). Çok ögeli stratejilerin okuduğunu anlamının etkili bir şekilde gerçekleşmesi için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan öğretim stratejilerinin bir araya getirilmesiyle oluşan stratejiler olduğu (Bursuck ve Damer, 2007, s. 272; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015

s. 172-173; NRP, 2000, s. 4-6; Trabasso ve Bouchard, 2002, s. 183) göz önüne alındığında, öykü haritası stratejisi, çok ögeli bilişsel strateji olarak değerlendirilebilir. Öykü haritası stratejisinin öğretimi dört temel aşamadan oluşur. Bu aşamalar; model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama (sınama) ve kalıcılıktır (Gardill ve Jitendra, 1999, s. 7-8; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013, s. 54; Idol, 1987, s. 198; Idol-Maestas, 1985b, s. 9-10; Onachukwu vd., 2007, s. 35-36; Taylor, Alber ve Walker, 2002, s. 77).

Model olma aşamasında öğretmen ilk olarak öykü yapısı öğelerinin yer aldığı öykü haritasını öğrenciye tanıtır. Daha sonra öğrenci öyküyü okurken, öykü haritasında yer alan bir öykü ögesini tespit ettiğinde öğrencinin okuması duraklatılır. Sesli düşünme stratejisini kullanarak belirlenen öykü ögesinin ne olduğunu nedenleriyle birlikte açıklayıp öykü haritasındaki uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de kendi öykü haritasına, ilgili öykü ögesini yazmasını ister. Öykü okunurken tespit ettiği öykü ögesi çıkarım yapmayı gerektiriyorsa bu çıkarıma öyküdeki bilgiden nasıl ulaştığını öğrenciye anlatır. Öğrenci öykünün tamamını okuyana ve öykü öğelerinin tümü tespit edilene kadar aynı süreç devam eder. Öğretmen, oturum sonunda öğrenciye okuduğunu anlama soruları sorarak ya da öğrenciden öyküyü özetlemesini isteyerek değerlendirme yapar. Öğretmen belirlediği gün, oturum, süre ya da ölçüt kadar model olduktan sonra rehberli uygulama aşamasına geçer. Model olma aşamasının başka bir uygulama şekli ise öğrenci öykünün tamamını okuduktan sonra öğretmenin kendi öykü haritasını doldurması ve öğrenciden de öykü haritasını doldurmasını istemesidir (Sorrell, 1990, s. 363).

Rehberli uygulama aşamasında öğretmen öğrenciye öyküyü okumasını ve öykü haritasını isteğine göre okuma sırasında ya da sonrasında ya da ikisinin birleşimiyle doldurmasını söyler. Öğretmen, öğrencinin doldurduğu öykü haritasındaki hataları düzeltir. Öğretmen öğrencinin öykü öğelerini belirlemesiyle ilgili yaptığı hataları düzeltirken öğrenciye, öyküde öykü ögesinin geçtiği yeri okutur ve öğrencinin yazması gereken öykü ögesinin ne olduğunu ayrıntılı olarak anlatır. Oturum sonunda öğrenciye okuduğunu anlama soruları sorarak ya da öğrenciden öyküyü özetlemesini isteyerek değerlendirme yapar. Öğretmen belirlediği gün, oturum, süre ya da ölçüt kadar rehberli uygulama yaptıktan sonra bağımsız uygulama aşamasına geçer. Bu aşamanın başka bir uygulanma şekli ise, öğrenci bağımsız olarak öykü haritasını doldurduktan sonra öğretmenin kendi öykü haritasını doldurması ve kendisi ile öğrencinin doldurduğu öykü haritalarını karşılaştırarak gerekli düzeltmeleri yapmasıdır. Bağımsız uygulama ya da başka bir ifadeyle sınama aşamasında, öğrenci öyküyü okur ve öykü haritasını bağımsız

olarak doldurur. Öykü haritası tamamlandıktan sonra öğretmen öykü haritasını değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri yapar. Bu aşamadan kalıcılık aşamasına geçmek için bir ölçüt belirlenir. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu ölçütün genellikle, okuduğunu anlama sorularını iki gün art arda %80 ve üstünde doğru yanıtlamak şeklinde belirlendiği görülmektedir. Kalıcılık aşamasında ise öğrenci öyküyü okur ve öykü haritasını kullanmadan okuduğunu anlama sorularını yanıtlar. Böylelikle öykü haritası ile görselleştirilen öykü öğeleri ile ilgili öğrencinin zihninde uygun bir şema oluşup oluşmadığı değerlendirilmiş olur (Gardill ve Jitendra, 1999, s. 7-8; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013, s. 54; Idol, 1987, s. 198; Idol-Maestas, 1985b, s. 9-10; Onachukwu vd., 2007, s. 35-36; Taylor, Alber ve Walker, 2002, s. 77). Şekil 1.2'de basit bir öykü yapısına göre nasıl öykü hazırlanacağı, Şekil 1.3'te ise öykü haritasına ilişkin örnek sunulmuştur.

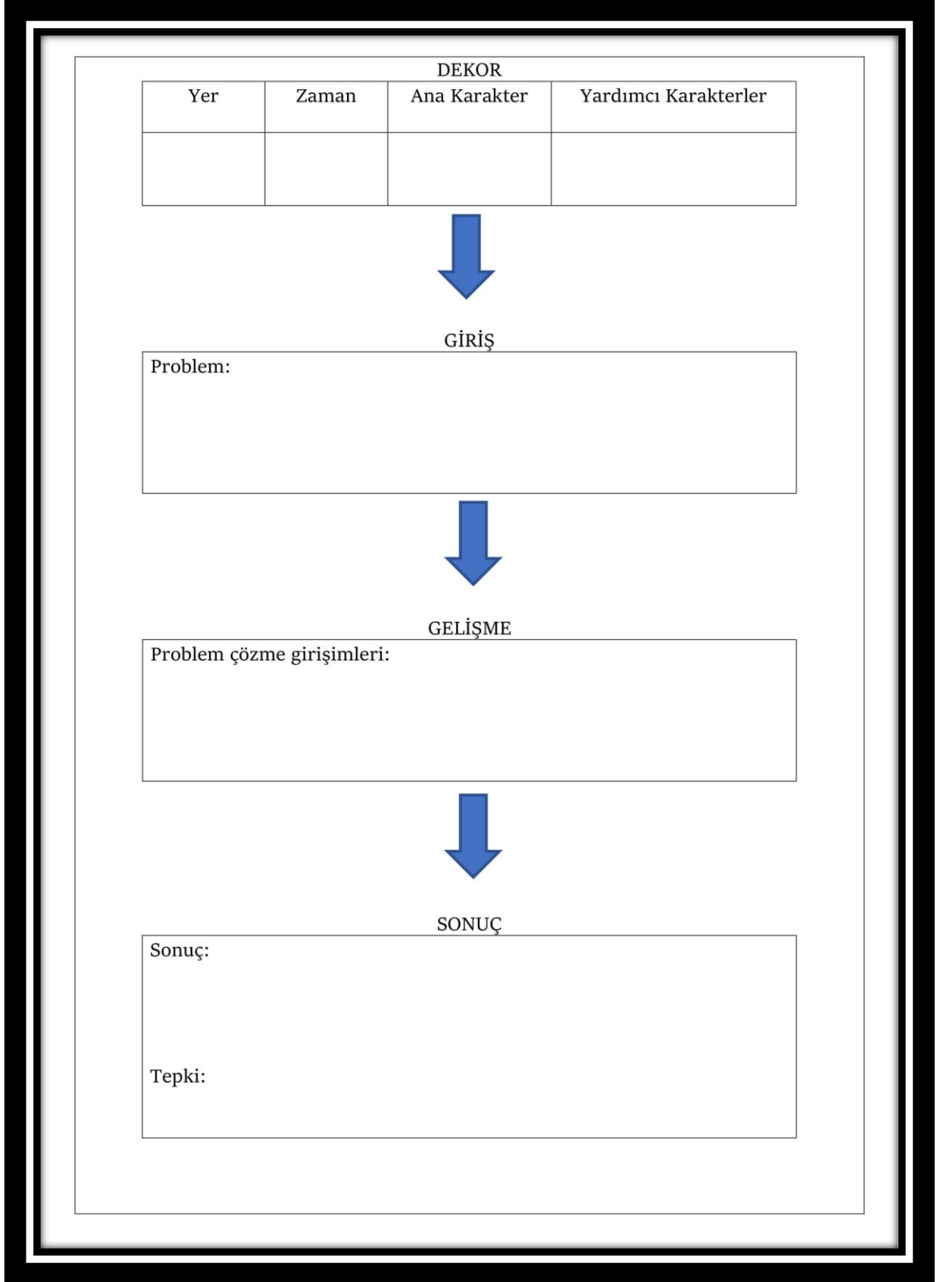
Alanyazında kullanılan çeşitli öykü yapıları vardır. Bunlardan biri de Stein ve Glenn (1975) tarafından geliştirilen öykü yapısıdır. Stein ve Glenn (1975), ilkokula devam eden öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmada, bir öykü anlatılırken belirli bir öykü yapısının izlendiğini bulgulamışlardır. Bulgulanan bu öykü yapısına göre bir öykü temelde; dekor (setting) ve olay sistemi (episode system) olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. *Dekor* bölümünde temel olarak durumsal bilgilere yer verilir ve olayda yer alan karakterler ya da olayın geçtiği yer ile ilgili olarak uzun süredir devam eden durumsal bilgiler açıklanır. Dekor bölümünde yer alan durumsal bilgiler; ana karakter(ler), fiziksel, sosyal ya da zamansal bağlam ile ilgilidir. Durumsal bilgilere ek olarak karakterlerin alışkanlık haline gelmiş davranışlarından/etkinliklerinden bahsedilebilir (Stein ve Glenn, 1975, s. 9-10).

Dekor bölümündeki bilgileri; “*Bir zamanlar küçük bir köyde yaşayan yaşlı bir kadın vardı. Yaşlı kadının bir fırını vardı ve bu fırında köydeki en iyi pastaları yapardı.*” cümlesini analiz ederek örneklendirebiliriz. Cümlede yer alan “*yaşlı kadın*” ifadesi, olayın “*ana karakterini*”; “*küçük bir köy*” ifadesi, “*olayın geçtiği yeri ya da fiziksel bağlamı*”; “*bir zamanlar*” ifadesi, “*zamansal bağlamı*” bildirmektedir. “*Yaşlı kadının bir fırını vardı ve bu fırında köydeki en iyi pastaları yapardı.*” ifadesi ise “*ana karakterin alışlagelmiş, süreklilik bildiren etkinliklerini/davranışlarını*” açıklar. Dekor bölümü, öyküdeki olay sisteminin oluşması için gerekli koşulları hazırlar. Stein ve Glenn’in (1975) öykü yapısında, ikinci bölüm olan olay sistemi kendi içinde; başlatıcı olay, içsel tepki, girişim, sonuç ve tepki bölümlerinden oluşur. Bu bölümler birbirlerine neden sonuç ilişkisi içinde bağlıdırlar.

Öykü Haritası Rehberi		
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>(Başlık)</p>		
<p>Bir zamanlar 'da ve yaşardı.</p>		
Ortam	Karakter	Karakter
<p>Onların bir sorunu vardı. O sorun</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Problem</p>		
<p>Bu yüzden onların amacı/yapmak istedikleri şey</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">Amaç</p>		
<p>Bu amaçlarına ulaşmak için dört farklı yol denediler:</p> <p>Onlar.....</p> <p>Onlar.....</p> <p>Onlar.....</p> <p>Ve onlar.....</p> <p>Tüm bu yolları denediklerinde sorunu çözdüler.</p> <p>Sorunun çözümü 'ydı.</p> <p style="text-align: center;">Çözüm</p>		
<p>Bu öykü tarafından yazılmıştır.</p>		

Şekil 1.2. Öykü yapısına göre öykü hazırlama rehberi

Kaynak: Bergenske, 1987, s. 335'ten alınmıştır.



Şekil 1.3. Öykü haritası

Başlatıcı olay (initiating event) ana karakterin tepkisine yol açan olay ya da olaylardır. Başlatıcı olaylar; doğal olaylar, eylemler ya da içsel olaylar olabilmektedir. *Doğal olaylar*, dışarıdan herhangi bir canlı varlığın müdahalesi olmadan meydana gelen ve ana karakterin tepkisine neden olan olaylardır. Örneğin, “*Çatı birden çökünce, tilki irkildi.*” cümlesinde, çatının çökmesi kendiliğinden oluşan doğal bir olaydır ve tilkinin irkilmesine, başka bir ifadeyle, tilkinin tepkisine neden olmuştur. *Eylemler*, öyküde yer alan karakterlerin davranışları ile ilgilidir. Örneğin, “*Bir gün annesi küçük çocuğa, bir parça kek alıp büyükannesine götürmesini söyledi. Küçük çocuk da bir parça kek alarak büyükannesine götürmek için yola koyuldu.*” cümlesinde annenin küçük çocuğa, büyükannesine bir parça kek götürmesini söyleme eylemi, küçük çocuğun bir parça kek alarak büyük annesine götürmek için yola koyulmasına, diğer bir ifadeyle, bir karakterin eylemi, ana karakterin tepkisine neden olmaktadır. *İçsel olaylar* ise açlık, susuzluk ve acı gibi fizyolojik olaylar ya da dışsal bir olayı algılama şekli ile ilgilidir. Örneğin, “*Küçük çocuk, kapının arkasından gelen tuhaf ayak sesleri duydu ve yatağının altına saklandı.*” cümlesinde küçük çocuğun kapının arkasından gelen ayak seslerini tuhaf olarak algılaması ve daha sonra yatağının altına saklanması, karşılaştığı bu duruma tepki vermesi, dışsal olayı algılama şeklinin tepkiye neden olmasıdır (Stein ve Glenn, 1975, s. 12-13).

İçsel tepki (internal response), bir karakterin öyküde gerçekleşen bir olaydan sonraki ruh hali ya da psikolojik durumudur. İçsel tepkiler; duygusal tepkiler, bilişsel tepkiler ve amaçlar şeklinde üç tür tepki içermektedir. *Duygusal tepkiler* genellikle, bir olaydan sonra karakterin psikolojik durumunda bir dengesizlik oluşturarak bu dengesizliği gidermek adına karakterin girişimlerde bulunmasına neden olan tepkilerdir. “*Sevinmek, üzülme, mutsuz olmak, hayal kırıklığı yaşamak, ümitsizliğe kapılmak vb.*” tepkiler duygusal tepkilerdir. *Bilişsel tepkiler*, bir karakterin aklından geçenlerle ilgili ifadelerdir. “*O biliyordu, o fark etti, o hatırladı, o düşündü, o karar verdi*” gibi ifadeler bilişsel tepkilere örnektir. *Amaçlar* ise bir karakterin isteklerini ya da niyetlerini ifade eder. Genellikle karakterler öyküde yaşadıkları duygusal dengesizlikleri ortadan kaldırmak için bir ya da birden fazla amaç belirler ve daha sonra bu amaçları uygular. Genel olarak tüm içsel tepkileri örneklendirecek olursak, “*Genç kadının kocası hastaydı. Genç kadın, kocasının hastalığına çok üzülmüyordu (duygusal tepki) ve bu hastalığı iyileştirmek için bir ilaç yapmaya karar verdi (amaç). İlacı yapmak için ihtiyacı olan kuş tüyünü ormanda bulabileceğini düşündü (bilişsel).*” cümlesinde, genç kadının kocasının

çok hasta olması olayı, genç kadında duygusal bir dengesizlik durumuna neden olarak genç kadının bu hastalığı iyileştirmek için amaç belirlemesine, daha sonra da ilacı yapmak için ihtiyacı olan şeyleri düşünmesine diğer bir ifadeyle, bilişsel tepkiye neden olmaktadır. Bu tür içsel tepkilerin tamamı bir öyküde olabileceği gibi, yalnız biri de öyküde olabilir. İçsel tepkiler genellikle öyküdeki ana karakterin birtakım girişimlerde bulunmasını sağlar (Stein ve Glenn, 1975, s. 13-14).

Girişim (attempt), öyküdeki karakterlerin, başlatıcı olayın neden olduğu problemi çözmek için yaptıkları eylemlerdir. Girişim tek olabileceği gibi, birden fazla da olabilmektedir. Yapılan bu girişimler, olayın olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasına neden olur (Carnine, Silbert ve Kamenuui, 1997, s. 276). Örneğin, “*Ali'nin bisikletinin lastiği patlamıştı. Bu durumda Ali, bisikletini bir daha kullanamayacağını düşünerek çok üzüldü. Hemen bisikletini alarak tamirciye götürdü.*” cümlesinde Ali'nin bisikletinin lastiğinin patlaması, Ali'nin üzülmeye, psikolojik durumunda dengesizliğe; bu dengesizlik ise Ali'nin bisikletini alarak tamirciye götürme girişimine, problemi çözmek için bir eylemde bulunmasına neden olmaktadır.

Sonuç (consequence), öyküdeki karakterin amacına ulaşip ulaşmadığını ya da problemi çözüp çözmediğini bildirir. Özetle, karakterin girişimlerinin sonucunun ne olduğunu ortaya koyar. Sonuç bölümünde olay ve son durum olmak üzere iki tür ifade vardır. *Olay ifadeleri*, kendiliğinden meydana gelen doğal olayları ya da yardımcı karakterin eylemlerini tanımlarken; son durum ifadesi, karakterin amacına ulaşip ulaşmadığını ya da problemi çözüp çözmediğini bildirir (Stein ve Glenn, 1975, s. 15-16). “*Ayı kümesin üzerinde yürürken çatı birden çöktü. Kümese düşen ayı, tavukların ölümüne sebep oldu. Ayı da çöküğün altında kalarak kümeste sıkıştı. Kümes sahibi ayıyı yakaladı.*” cümlesi analiz edildiğinde, “*Ayı kümesin üzerinde yürürken çatı birden çöktü.*” ifadesi, sonuç bölümünde kendiliğinden meydana gelen doğal olay ifadesine; “*Kümese düşen ayı, tavukların ölümüne sebep oldu.*” ifadesi, yardımcı karakter olan tavuklarla ilgili eylemleri tanımlayan olay ifadesine; “*Ayı da çöküğün altında kalarak kümeste sıkıştı. Kümes sahibi ayıyı yakaladı.*” ifadesi ise, ayının amacına ulaşip ulaşmadığını belirten son durum ifadesine örnektir. Öyküdeki olayın sonucu, tepki ile doğrudan ilişkilidir. Olayın sonucu, bu sonuca öyküdeki karakterler tarafından bir tepki verilmesine neden olur. *Tepki (reaction)*, öyküdeki olayın sonucu hakkında öyküdeki karakter(ler)in duygu ve düşünceleri, başka bir deyişle, öyküdeki karakter(ler)in amacına ulaşip ulaşmadığının ya da problemi çözüp çözmediğinin sonucuna ilişkin neler hissettikleri ve düşündükleri ile

ilgilidir. Sonuca karşı verilen bu tepkiler; duygusal tepkiler, bilişsel tepkiler ve eylemsel tepkiler şeklindedir.

Genellikle öyküdeki olayın sonucuna karşı önce duygusal tepkiler verilir. Bu tepkiler de bilişsel ve eylemsel tepkilerin oluşmasına neden olur (Stein ve Glenn, 1975, s. 17). “*Ali annesinin sözünü dinlemeyerek geç saatte yattı ve sabah uyanamadığı için okula geç kaldı. Ali okula geç kaldığı için çok üzüldü. Annesi Ali’ye ‘Ben sana geç kalırsın demiştim.’ dedi. Ali, yaptığı yanlışın farkına vardı ve bir daha annesinin sözünden çıkmamaya karar verdi.*” cümlesi analiz edilecek olursa, Ali’nin geç saatte yattığı için okula geç kalması sonucuna çok üzülen duygusal bir tepki verdiği, daha sonra annesinin ben sana geç kalırsın demiştim diyerek Ali’ye eylemsel bir tepkide bulunduğu ve Ali’nin hatasını anlayıp annesinin sözünden çıkmamaya karar vererek bilişsel bir tepkide bulunduğu görülmektedir. Öykü’nün tepki bölümü, içsel tepki bölümüne benzemektedir; ancak aralarındaki temel fark, öykünün sonunda oluşan tepkinin yeni bir amaca ve girişime neden olmamasıdır. Özetle, tepki ifadesinin yeni bir amaç ve problemi çözmek için yeni bir girişim belirtmemesi, içsel tepkiden ayrılan özelliğidir (Stein ve Glenn, 1975, s. 18). Burada bahsedilen tüm öykü öğelerinin daha iyi anlaşılabilmesi için Tablo 1.2’de Stein ve Glenn (1975) tarafından oluşturulan öykü öğelerine göre hazırlanmış bir öykü görülmektedir.

Tablo 1.2. *Stein ve Glenn’in öykü yapısına göre iyi hazırlanmış bir öykü*

Dekor	Bir zamanlar Albert isminde büyük gri bir balık vardı. Albert ormanın kenarında büyük bir göletinde yaşardı.
Başlatıcı olay	Albert bir gün göletin etrafında yüzerken suyun üzerinde bir su solucanı gördü.
İçsel tepki	Albert solucanların ne kadar lezzetli olduğunu biliyordu. Akşam yemeği için solucanı yemek istiyordu.
Girişim	Albert solucana doğru yüzdü ve onu ısırarak ağzına aldı.
Sonuç	Albert birdenbire bir bota doğru çekilmeye başlandı. Albert balıkçılar tarafından yakalanmıştı.
Tepki	Albert bu durumda kendini çok üzgün hissetti. O an daha dikkatli olmuş olmayı diledi.

Kaynak: *Stein ve Trabasso, 1982, s. 219’den alınmıştır.*

1.6.3. İşbirlikçi stratejik okuma

İşbirlikçi stratejik okuma (collaborative strategic reading), bilgi verici metinlerin anlaşılmasını sağlamak için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesine dayalı bir stratejidir. İşbirlikçi stratejik okumada öğretmen öncelikle tüm sınıfa model olma, rol oynama ve sesli düşünme stratejilerini kullanarak okuduğunu anlama stratejilerinden bazılarını öğretmeye çalışır. Öğrenciler bu stratejileri kullanmada yeterlik kazandıktan sonra öğretmen öğrencileri heterojen işbirlikçi öğrenme gruplarına yerleştirir. Her bir öğrenci, stratejileri kullanırken iş birliği yaparak kendilerine verilen rolü gerçekleştirir. Böylelikle tüm öğrenciler metni anlama ve metinden öğrenme sürecine aktif olarak katılır. İşbirlikçi öğrenmenin amacı, öğrencilerin en üst düzeyde katılımını sağlayarak okuduğunu anlamalarını geliştirmek ve kavramsal öğrenmelerini (konuyla ilişkili önemli kavramları öğrenmek ve ayırt etmek) arttırmaktır. İşbirlikçi stratejik okuma stratejisinde; metni gözden geçirme, metni anlamayı izleme, metnin ana fikrini belirleme ve metinle ilgili sorular üretme ve metni özetleme, şeklinde dört stratejinin öğretimine yer verilmektedir (Klingner, vd., 2004, s. 291-294; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 190-191; Vaughn, Klingner ve Bryant, 2001, s. 67; Vaughn vd., 2011, s. 9-10).

Metni gözden geçirme stratejisi (preview), öğrencilerin metnin neyle ilgili olduğunu öğrenmesini sağlamak, konu ile ilgili geçmiş bilgilerini harekete geçirmek ve konuya ilgisini çekmek amacıyla kullanılır. Öğretmen öğrencilere; metinde geçen resim, tablo, şekil, başlık ve alt başlıklar gibi görsel ipuçlarının tümünü kullanmaları gerektiğini hatırlatarak öğrencilerin metni gözden geçirmelerine yardımcı olur. Böylelikle öğrencilerin, konu ile ilgili geçmiş deneyimleri, konular arasında bağlantı kurmaları ve metni anlamaları için gereken anahtar sözcükleri öğrenmeleri sağlanmış olur.

Metni anlamayı izleme stratejisinde (click and clunk) öğrenciler metinde anlamadıkları sözcükleri ve kavramları belirler ve bu sözcükleri ve kavramları anlamak için düzeltme stratejilerini kullanırlar. Metinde anlaşılmayan yerlerin anlaşılmasını sağlamak için bir uzman, anlaşılmayan sözcükler için hazırlanan strateji kartlarını kullanarak bu süreci kolaylaştırır. Bu kartların her birinde farklı bir strateji yer almaktadır. Bu stratejiler; (a) cümleyi anlaşılmayan sözcüğü çıkararak yeniden oku ve sözcüğün ne anlama geleceği hakkında düşün, (b) cümleyi anlaşılmayan sözcük ile birlikte oku ve anlaşılmayan sözcükten önceki ve sonraki cümlelerde ipuçları ara, (c) sözcüğü köküne ve eklerine ayır ya da bildiğin daha kısa sözcükleri araştır ve (d) anlamadığın sözcükle kökü aynı olan ve aynı anlamı ifade eden bir sözcük olup olmadığını kontrol et şeklindedir.

Öğrenciler bu stratejileri kullanarak anlamadıkları sözcüklerle ilgili öğrenmelerini öğretmen ve akranları ile paylaşmak için kaydederler.

Metnin ana fikrini belirleme stratejisi (get the gist), öğrencilerin okudukları bölümün ya da paragrafın ana fikrini kendi cümleleriyle ifade etmeleridir. Bu stratejiyle öğrenciler bilgiyi nasıl sentezleyeceklerini, ana fikri nasıl elde edeceklerini öğrenirler. Öğrencilere, metin bölümünde geçen “*En önemli kim ve ne?*” sorularına yanıt veren bilgileri belirlemek ve daha sonra bu sorulara yanıt veren bilgileri ayırarak en önemli bilgiyi belirlemek öğretilir. Öğretmen öğrencilerden en fazla 10 sözcükle ana fikri ifade etmelerini ister.

Metinle ilgili sorular üretme ve metni özetleme stratejisi (wrap-up), öğrencilerin metindeki önemli bilgiler hakkında sorular üretmesidir. Öğrenciler soruları üretirken, 5N1K sorularını sormayı öğrenirler. Bu stratejiyi kullanırken öğrenciler kendilerini öğretmenin yerine koyarak öğretmenin onların okuduğunu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için soracağı soruların neler olabileceğini belirlemeye çalışır. Öğrencilerden herhangi birinin ürettiği soruların yanıtlarını diğer öğrenciler verir. Öğrencilerin ürettikleri soruların; hem yanıtı doğrudan metinde yer alan hem de çıkarım yapmayı gerektiren sorular olması gerekir, bu nedenle de öğrencilerin her iki soru türünü de sormaları için öğretim yapılır. Öğrencilerin soru üretmeyi bitirdikten sonra okudukları metinden öğrendikleri en önemli fikirleri yazmaları istenir. Daha sonra öğrenciler yazdıkları bu fikirleri diğer öğrencilerle paylaşırlar ve böylece öğrencilerin metni anlama düzeyleri değerlendirilmiş olur.

Öğrenciler, öğretmen yardımıyla tüm bu stratejileri bağımsız olarak kullanmayı öğrendiklerinde, işbirlikçi öğrenme gruplarında çalışırken stratejileri nasıl uygulayacaklarını öğrenmeye hazır hale gelirler. İşbirlikçi öğrenme gruplarında her öğrenci, grubun başarılı olmasından sorumludur ve grubun başarısında önemli bir rol oynar. İşbirlikçi gruplarda öğrencilere iki sorumlulukları olduğu anlatılır. Birincisi, üzerinde çalışılan materyali öğrendiğinden emin olmak, ikincisi ise gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. İşbirlikçi öğrenme gruplarında öğrenciler lider, anlaşılmayan sözcük/kavram uzmanı, ana fikir belirleme uzmanı ve soru üretme uzmanı olmak üzere dört rolü paylaşırlar (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 191; Vaughn vd., 2011, s. 11).

Lider (leader), grubun işbirlikçi okuma yapmasına liderlik eder. Grup arkadaşlarına hangi metni okuyacakları ve hangi stratejiyi kullanacakları ile ilgili bilgi verir.

Gerektiğinde de öğretmenden yardım ister. *Anlaşılmayan sözcük/kavram uzmanı* (*clunk expert*), anlaşılmayan sözcükler/kavramlar için hazırlanan ipucu kartlarını kullanarak öğrencilerin anlaşılmayan sözcükleri anlamasını sağlar. *Ana fikri belirleme uzmanı* (*gist expert*), grubun ana fikri belirlemesi için gruba rehberlik eder. Bunu yaparken önemsiz bilgileri çıkararak ana fikrin içermesi gereken en önemli fikre karar verir. *Soru üretme uzmanı* (*question expert*) ise metin hakkında gruptaki diğer öğrencilerin sorular üretmesini, birbirlerine soru sormalarını ve yanıtlamalarını sağlar (Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998, s. 7-14).

İlk başlarda tüm roller için öğrencilere ipucu kartları verilir. Bu ipucu kartlarında hangi rolde ne yapılacağı ve nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiler yer alır. Öğrenciler üstlendikleri rolleri sergilemekte ustalaştıkça ipucu kartları kaldırılır (Vaughn, Klingner ve Bryant, 2001, s. 70). İşbirlikçi öğrenme gruplarında öğretmenlerin rolü genel olarak; öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin nasıl kullanılacağını öğretmek ve daha sonra öğrencileri küçük gruplara bölerek öğrencilerin stratejileri kullanmasına ve metni anlamasına yardımcı olmaktır. Öğretmen, grupların arasında dolaşarak gerektiğinde öğrencilere model olur, anlaşılmayan sözcükleri açıklar, öğrencilerin tartışmalarını dinler, olumlu geribildirimler verir ve hata düzeltmeleri yapar. Böylece öğrencilerin iş birliği içinde bulunduğu akranlarıyla birlikte bağımsız olarak okuduğunu anlamalarını geliştirmeleri sağlanır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015, s. 192).

1.7. Okuduğunu Anlamayla İlgili Gerçekleştirilen Araştırmalar

Okuduğunu anlama ile ilgili alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve çok ögeli stratejiler kullanılarak pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Alfassi, Weiss ve Lifshitz, 2009; Burns vd., 2011; Chang, Sung ve Chen, 2002; Hagaman, Casey ve Reid, 2010; Hoon, 2017; Hua vd., 2014; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011; Vaughn, Klingner ve Bryant, 2001; Weishaar ve Boyle, 1999; Whalon ve Hart, 2011). Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğindeyse, özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya konmuş stratejilerden ikisinin tekrarlı okuma ve öykü haritası olduğu görülmektedir (Boulineu vd., 2004; Dimino vd., 1990; Freeland vd., 2000; Gardill ve Jitendra, 1999; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Newby, Caldwell ve Recht, 1989; Samuels, 1979; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990; Taylor, Alber ve Walker, 2002; Vallecorsa ve deBettencourt, 1997).

Tekrarlı okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla kısa ve anlamlı bir metni belirli bir sayıya ya da ölçüte ulaşana kadar ya da belirli bir süre boyunca okumayı gerektiren (Samuels, 1979, s. 404), okuma sırasında kullanılan okuduğunu anlama stratejisidir.

Öykü haritası ise çoğu öykünün belirli bir öykü yapısını izlediğini gösteren, bir öykünün öğelerinin tümünün ya da bir kısmının görsel olarak sunulduğu ve öykü öğeleri arasındaki ilişkilerin gösterildiği, şema kurmaya dayalı (Beck ve Mckeown, 1981, s. 914-915) çok ögeli bilişsel bir stratejidir. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri olduğundan izleyen bölümde bu stratejilerin kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bu araştırma özel gereksinimi olan öğrencilerle (zihin yetersizliği olan öğrenciler) gerçekleştirildiği için izleyen bölümde özel gereksinimi olan öğrencilerle her iki stratejinin kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalardan tekrarlı okuma stratejisi ile ilgili olanlar Tablo 1.3'te; öykü haritası stratejisi ile ilgili olanlar ise Tablo 1.4'te kaynağı, katılımcıları, araştırma modeli ve amaçları-bulguları doğrultusunda tarihsel bir sıraya göre sıralanmıştır.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma stratejisinin tek bir uygulama olarak kullanıldığı araştırmalar gözden geçirildiğinde, tekrarlı okuma stratejisinin; farklı sınıf düzeylerindeki (3.-11. sınıflar arası) ve farklı yetersizlik gruplarındaki (duygu davranış bozukluğu, görme yetersizliği, öğrenme güçlüğü) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde, sürdürmelerinde ve diğer metinlere genellemelerinde etkili olduğu görülmektedir (Escarpio ve Barbetta, 2015; Savaiano ve Hatton, 2013; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990). Bunun yanı sıra tekrarlı okuma stratejisinin; farklı okuduğunu anlama stratejileri ile karşılaştırıldığı altı araştırma bulunmaktadır (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Hawkins vd., 2011; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Therrien ve Hughes, 2008; Welsch, 2007). Bu karşılaştırma araştırmaları gözden geçirildiğinde, tekrarlı okuma stratejisinin farklı okuduğunu anlama stratejileri ile karşılaştırıldığı beş araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde karşılaştırıldığı diğer stratejilerden daha etkili olduğu görülmektedir (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Welsch, 2007; Therrien ve Hughes, 2008), bir araştırmada ise daha az etkili olduğu görülmektedir (Hawkins vd., 2011).

Tablo 1.3. *Tekrarlı okuma stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar*

Kaynak	Katılımcı	Araştırma Modeli	Amaç-Bulgular
O'Shea, Sindelar, O'Shea, 1987 (Akt. Chard, Vaughn ve Tyler, 2002, s. 391)	Yaşları 11 ile 13 arasında değişen öğrenme güçlüğü olan (29) öğrenciler	Faktöryel Desen	Bu araştırmada, bir metni bir kez, üç kez ve yedi kez okumanın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir metni yedi kez ve üç kez okuduklarında bir kez okumaya göre, okuduğunu anlamalarının, akıcı okumalarının daha fazla geliştiği ancak akıcı okuma gelişiminde yedi kez okumanın üç kez okumaya göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Son olarak okuduğunu anlama için ipucu verilen öğrencilerin akıcı okuma için ipucu verilen öğrencilere göre okuduğunu anlamalarının daha fazla geliştiği, akıcılık düzeyleri arasında ise önemli bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır.
Sindelar, Monda, O'Shea, 1990	Öğrenme güçlüğü olan (25) ve normal gelişim gösteren (25) 50 ilkokul öğrencisi	Faktöryel Desen	Bu araştırmada, bir metni bir kez ve üç kez okumanın, bağımsız düzeyde ve öğretimsel düzeyde okuyan öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bir metni üç kez okuduklarında bir kez okumaya göre okuduğunu anlamalarının, akıcı okumalarının daha fazla geliştiği, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okurken daha az hata yaptıkları, normal gelişim gösteren öğrencilerin ise daha fazla hata yaptıkları, bağımsızlık düzeyinde okuyan öğrencilerin öğretimsel düzeyde okuyan öğrencilere göre akıcı okumalarının daha fazla geliştiği, okurken daha az hata yaptıkları bulgulanmıştır.
Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel ve Smith, 2000	Öğrenme güçlüğü olan (3) ortaokul öğrencileri	Dönüşümlü Uygulamalar Deseni	Bu araştırmada, tekrarlı okuma ve metni bir kez okuma koşullarının, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve sessiz okuduğunu anlama oranları üzerindeki etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda üç öğrenciden ikisinin tekrarlı okuma koşulunda herhangi bir müdahalede bulunulmadan yapılan bir kez okuma koşuluna göre genel okuduğunu anlamalarının ve sessiz okuduğunu anlama oranlarının önemli ölçüde arttığı bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra elde edilen bulgulara özel olarak bakıldığında tekrarlı okuma ile üç öğrencinin de yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlama oranlarında belirgin ölçüde artış olduğu çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlama oranlarında ise önemli bir artış olmadığı bulgulanmıştır.
O'Connor, White ve Swanson, 2007	Öğrenme güçlüğü olan (17) ve normal gelişim gösteren (20) okuma başarısı düşük 37 ikinci ve dördüncü sınıf öğrencisi	Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Deseni	Bu araştırmada, tekrarlı okuma ve sürekli okuma stratejilerinin, öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren okuma başarısı düşük öğrencilerin, okuduğunu anlama ve akıcı okumaları üzerindeki etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda tekrarlı okuma ve sürekli okuma grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarında artış olduğu kontrol grubunda herhangi bir artış olmadığı aynı zamanda tekrarlı okumanın sürekli okumaya göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde daha etkili olduğu bulgulanmıştır.

[Tablo 1.3. (Devam) *Tekrarlı okuma stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar*]

Welsch, 2007	Öğrenme güçlüğü olan (4) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri	Dönüşümlü Uygulamalar Deseni (Kısa deneysel analiz, genişletilmiş analiz)	Bu araştırmada, tekrarlı okuma ve metni okumadan önce bir başkasından dinleme stratejilerinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma hataları üzerindeki etkisini deneysel analiz kullanarak karşılaştırmak amaçlanmıştır. Yapılan kısa ve genişletilmiş deneysel analiz sonucu dört öğrencinin okuduğunu anlamalarını, akıcı okumalarını en çok artıran, yaptıkları okuma hatalarını en fazla azaltan ve bu becerilerini farklı metinlere genellemelerini sağlayan en iyi uygulamanın tekrarlı okuma olduğu, bu öğrencilerden üçü için kolay metinlerle sunulan biri için ise okuma düzeyinde sunulan metinlerle tekrarlı okumanın daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verilerine bakıldığında ise öğrencilerden üçü tekrarlı okuma biri ise metni okumadan önce bir başkasından dinleme stratejisinin okuma becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağladığını ifade ettiği öğretmenlerin de tekrarlı okumanın kolay uygulanabilir ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olduğunu ifade ettikleri bulgulanmıştır.
Therrien ve Hughes, 2008	Öğrenme güçlüğü olan (18) ve normal gelişim gösteren (14) okuma başarısı düşük 32 öğrenci	Tek Faktörlü Desen	Bu araştırmada, tekrarlı okuma ve soru üretme stratejilerinin, öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren okuma başarısı düşük öğrencilerin, okuduğunu anlama ve akıcı okumaları üzerindeki etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda tekrarlı okumanın soru üretmeye göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve akıcı okumalarını geliştirmede daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca çıkarımsal soruları yanıtlamada tekrarlı okuma ile soru üretme arasında etkililik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
Hawkins, Hale, Sheeley, Ling, 2011	Öğrenme güçlüğü olan (6) lise öğrencileri	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Deseni	Bu araştırmada, tekrarlı okuma ve tekrarlı okuma-okuma öncesi sözcük öğretimi stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuduğunu anlamaları, okuduğunu anlama oranları ve akıcı okumaları üzerindeki etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda tekrarlı okuma ve tekrarlı okuma-okuma öncesi sözcük öğretimi koşullarının kontrol koşuluyla kıyaslandığında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını, okuduğunu anlama oranlarını, akıcı okumalarını geliştirmede etkili olduğu, tekrarlı okuma-okuma öncesi sözcük öğretimi koşulunun bu becerileri geliştirmede tekrarlı okuma koşuluna göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerine bakıldığında üç öğrencinin tekrarlı okumayı üç öğrencinin ise tekrarlı okuma- okuma öncesi sözcük öğretimini daha çok sevdiğini ve tercih edeceğini, öğretmenlerin ise tekrarlı okuma-okuma öncesi sözcük öğretimini daha çok sevdiğini ve tercih edeceğini ifade ettikleri bulgulanmıştır.
Savaiano ve Hatton, 2013	Sınıf düzeyleri 3-6 arasında değişen görme yetersizliğine sahip öğrenciler (3)	Değişen Ölçüt Deseni	Bu araştırmada, tekrarlı okuma stratejisinin, görme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma hataları üzerindeki etkisi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda tekrarlı okumanın üç öğrenciden ikisinin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarını önemli ölçüde geliştirdiği, bu becerilerini kalıcı hale getirdiği ancak okuma hatası üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Sosyal geçerlilik verilerine bakıldığında ise tüm öğrencilerin uygulamadan memnun oldukları bulgulanmıştır.
Escarpio ve Barbetta, 2015	Duygu ve davranış bozukluğu ile özel öğrenme güçlüğü olan (4) altıncı sınıf öğrencileri	Dönüşümlü Uygulamalar Deseni	Bu araştırmada, üç farklı stratejinin duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma hataları üzerindeki etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda tekrarlı okumanın, diğer iki stratejiye göre (metni bir kez okuma koşulu ve tekrarlı okumada okunan sözcük sayısı kadar sözcük içeren metni bir kez okuma koşulu) tüm öğrencilerin okuduğunu anlamalarını, akıcı okumalarını geliştirmede ve okurken yaptıkları sözcük hatalarını azaltmada daha etkili olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 1.4. Öykü haritası stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar

Kaynak	Katılımcı	Araştırma Modeli	Amaç-Bulgular
Idol, 1987	Öğrenme güçlüğü (3) olan, başarı düzeyi düşük olan (2) ve normal gelişim gösteren (22) üçüncü ve dördüncü sınıf devam eden 27 öğrenci	Gruplar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, heterojen (öğrenme güçlüğü olan, okuma başarısı düşük, ve normal gelişim gösteren öğrenciler) grupların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda her iki grubunda öykü haritasını kullanmadan ortalama %80 ve üzerinde okuduğunu anlama sorularını yanıtlamayı sürdürdükleri bulgulanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan üç, düşük başarılı olan iki öğrencinin özel olarak sonuçlarına bakıldığında ise öykü haritasının kullanılmadığı kalıcılık evresinde beş öğrenciden dördünün okuduğunu anlama sorularına %75 ve üzeri yanıt vermeyi sürdürdükleri bulgulanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin ise öykü haritasını bağımsız olarak kullandığı sınav evresinde sorulan soruların ortalama %85'ini doğru yanıtlasa da öykü haritasının kullanılmadığı kalıcılık evresinde sorulan soruların ortalama %55'ini doğru yanıtlayarak okuduğunu anlama performansını istenilen düzeyde sürdüremediği bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan müfredat temelli değerlendirmede en yüksek kazanımı öğrenme güçlüğü ve düşük başarılı olan öğrencilerin elde ettiği ve bu öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de önemli ölçüde geliştiği bulgulanmıştır.
Idol ve Croll, 1987	Öğrenme güçlüğü olan (5) ilkokul öğrencileri	Katılımcılar Arası Çoklu Başlamalı ABA Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda beş öğrenciden dördünün öykü haritasını kullanmadan %80 ve üzeri düzeyinde okuduğunu anlama sorularını yanıtlamayı sürdürdükleri, üçünün başka öyküleyici metinlerle ilgili sorulan okuduğunu anlama sorularını yanıtlayabildikleri, tüm öğrencilerin yapılan standart okuduğu anlama testlerinin en az birinde aldıkları puanlarda iyileşme olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra üç öğrencinin öyküyü anlatma ve tüm öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de önemli ölçüde geliştiği bulgulanmıştır.
Newby, Caldwell ve Recht, 1989	Öğrenme güçlüğü olan (5) ilkokul öğrencileri	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda beş öğrenciden dördünün öyküde geçen önemli bilgi birimlerini hatırlamalarının arttığı böylelikle bu öğrencilerin okuduğunu anlamalarında iyileşmeler olduğu bulgulanmıştır.
Dimino, Gersten, Carnine ve Blake, 1990	Öğrenme güçlüğüne olan (6) ve normal gelişim gösteren (26) 32 dokuzuncu sınıf öğrencisi	Ön test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisi ile öğretim alan grubun geleneksel yöntemle okuduğunu anlama eğitimi alan gruba göre önemli ölçüde okuduğunu anlama becerilerinin (okuduğunu anlama sorularını yanıtlama ve öyküdeki önemli olayları yazma) geliştiği ve bu becerilerin kalıcılığını sürdürdüğü bulgulanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisi ile öğretim alan gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin; öykü haritasının öyküleri öğrenmelerine yardım ettiğini, öykü yapısının yeterince iyi açıklandığını ve öğretmenlerin gerekli yardımı gösterdiklerini ifade ettikleri bulgulanmıştır.

[Tablo 1.4. (Devam) *Öykü haritası stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar*]

Vallecorsa ve deBettencourt, 1997	Öğrenme güçlüğü olan (3) yedinci sınıf öğrencileri	Katılımcılar Arası Çoklu Başlamalı ABC Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğu anlama ve öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda üç öğrenciden ikisinin okuduğunu anlama (öyküyü anlatma) ve öykü yazma becerilerinin önemli ölçüde iyileştiği bulgulanmıştır. Diğer öğrencinin ise uygulama evresinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ancak bunu sürdürmediği bulgulanmıştır.
Gardill ve Jitendra, 1999	Öğrenme güçlüğü olan (6) altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda tüm öğrencilerin öykü yapısı öğelerine göre hazırlanan soruları %80 ve üzerinde yanıtladıkları, beş öğrencinin öğretimden hemen sonra yapılan genelleme ve iki hafta sonra yapılan kalıcılık ölçümlerinde %80 ve üzerinde soruları yanıtlamaya devam ettikleri, bunun yanı sıra öykü anlatımında öykü öğelerini kullanma becerilerinin önemli ölçüde arttığı bulgulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öykü yapısı öğelerine göre hazırlanmamış, yanıtı doğrudan metinde geçen sorulardan ve metindeki bilgilerden sonuç çıkarma sorularından oluşan okuma testlerinden aldıkları puanlarda da bir öğrenci hariç istenilen ölçüt düzeyinde olmasa da önemli iyileşmeler olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerle yapılan anketlerde öğrencilerin çoğunun; öykü haritasının öyküleri anlamalarına, hatırlamalarına yardım ettiğini, öykü haritasını sık sık kullanacaklarını, uygulamada en çok sevdiklerini şeyin, okumaktan keyif almalarının öyküleri hatırlamalarına yardım etmesi olduğunu, en az sevdikleri şeyin ise öykü haritasına öykü öğelerini yazmak olduğunu ifade ettikleri bulgulanmıştır.
Babyak, Koorland, Mathes, 2000	Davranış Bozukluğu Olan (4) Dördüncü ve Beşinci Öğrencileri	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, davranış bozukluğu olan öğrencilerin okuduğu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda dört öğrenciden üçünün öykü haritası kullanmadan birinin ise kullanarak öykü yapısına göre düzenlenmiş okuduğunu anlama sorularını istenilen ölçüt düzeyinde yanıtladığı ve öyküyü anlatma becerilerinin önemli ölçüde geliştiği bulgulanmıştır. Ancak öğrencilerin başlama evresi ve uygulama evresindeki öykü öğelerinin her birini yanıtlama düzeyleri karşılaştırıldığında öykü bağlamını (zaman ve yer) ve problemi belirlemede yeterince artış göstermediği bunun yanı sıra ana fikri belirlemede de yeterince bir iyileşme olmadığı bulgulanmıştır. Sosyal geçerlik verilerine bakıldığında ise üç öğrenci öykü haritasını sevdiklerini ve öykü haritasının öyküleri anlamalarına yardımcı olduğu ifade ettiği bulgulanmıştır. Aynı zamanda okuma gelişimi hakkında bilgili dört uzman tarafından öykü haritası stratejisi değerlendirilmiş ve dört uzmanın da bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade ettikleri bulgulanmıştır.

[Tablo 1.4. (Devam) *Öykü haritası stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar*]

Taylor, Alber ve Walker, 2002	Öğrenme gücü olan (5) öğrencileri	güçlüğü ilkököl	Dönüşümlü Uygulamalar Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası ve kendine soru sorma stratejilerinin, öğrenme gücü olan öğrencilerin okuduğu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası ve kendine soru sorma stratejilerinin, uygulamanın gerçekleşmediği evreyle kıyaslandığında öğrenme gücü olan öğrencilerin yüksek doğrulukla okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarını sağladığı bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra öykü haritası ve kendine soru sorma stratejilerinin etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmasa da kendine soru sorma stratejisinin çıkarım yapmayı gerektiren sorularda daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin stratejiler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşlere göre beş öğrenciden dördünün kendine soru sorma stratejisini daha yararlı bulduğunu birinin ise öykü haritası stratejisini daha yararlı bulduğunu ifade ettiği bulgulanmıştır.
Boulineu vd., 2004	Öğrenme gücü olan (6) öğrencileri	üçüncü ve dördüncü sınıf	ABC Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme gücü olan öğrencilerin okuduğu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda altı öğrencinin tümünün okuduğunu anlama becerilerinde (öykü haritasını doldurma) önemli ölçüde artma olduğu ve beş öğrencinin okuduğunu anlama becerilerindeki iyileşmeyi sürdürdükleri bulgulanmıştır.
Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007	Hafif düzeyde yetersizliği olan (3) ilkököl öğrencileri	zihin	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarında ve öykü haritasını kullanmadan okuduğunu anlama sorularını yanıtlamayı sürdürmelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.
Onachukwu, Boon, Fore III, Bender, 2007	Öğrenme gücü olan (3) öğrencileri	sekizinci sınıf	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme gücü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisinin öğrenme gücü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarında, öykü haritasını doldurmalarında ve öykü haritası olmaksızın öykü öğelerini bulma ve okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarını sürdürmelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliğini değerlendirmek üzere öğrencilerden görüş alınmıştır. Üç öğrencide öykü haritasını kullanmaktan memnun olduğunu ancak çok zaman aldığını ifade etmişlerdir.
Işıkdoğan Kargin, 2010	Hafif düzeyde yetersizliği olan (14) ilkököl öğrencileri	zihin	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisi ile öğretim alan deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarında önemli iyileşmeler olduğu kontrol grubunda ise anlamlı herhangi bir iyileşme olmadığı bulgulanmıştır.

[Tablo 1.4. (Devam) *Öykü haritası stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalar*]

Stringfield, Luscre, Gast, 2011	Otizmi olan (3) ilkokul öğrencileri	Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, otizmliler öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisinin otizmliler öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarında ve yanıtlamalarını sürdürmelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliğini değerlendirmek üzere öğrencilerden görüş alınmıştır. Üç öğrencide öykü haritası ile gerçekleştirilen uygulamadan sonra okuduğunu anlamalarının geliştiğini, okuma yaparken kendilerine daha fazla güvendiklerini, ileride okuma ödevlerini yapmalarına öykü haritasının yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak yalnızca bir öğrencinin ileride okuma ödevlerini yaparken öykü haritasını kullanacağını ifade ettiği bulgulanmıştır.
Grünke, Wilbert, Stegemann, 2013	Öğrenme güçlüğü olan (3) ve okuma başarısı düşük (3), beşinci ve sekizinci sınıfa devam eden 6 öğrenci	AB'li Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan ve okuma başarısı düşük olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisinin tüm öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarında etkili olduğu bulgulanmıştır.
Derefinko vd., 2014	Yaşları 12 ile 16 arasında değişen dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip (30) öğrenciler	Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisinin öğrencilerin okudukları öykülerdeki önemli olayları hatırlamalarında, öyküdeki olaylara dayalı olarak açık ve detaylı çıkarımlarda bulunmalarında etkili olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ön teste göre son teste daha uzun öyküler yazmalarında öykü haritası stratejisinin etkili olmasına rağmen bu öykülerin tutarsız, nitelsiz, zaman ve yer dışında hiçbir öykü ögesini yeterince içermediği bulgulanmıştır.
Alves, Kennedy, Brown, Solis, 2015	Öğrenme güçlüğü olan (5) ve okuma başarısı düşük olan (3), üçüncü ve beşinci sınıfa devam eden 8 öğrenci	Gruplar Arası Çoklu Başlama Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan ve okuma başarısı düşük olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisinin tüm grupların okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarında ve yanıtlamalarını sürdürmelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.
Alturki, 2017	Öğrenme güçlüğü olan (4) altıncı sınıf öğrencileri	Son Test Deseni	Bu araştırmada, öykü haritası stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öykü haritası stratejisi ile öğretim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre okuduğunu anlama sorularını önemli ölçüde doğru yanıtladıkları bulgulanmıştır. Araştırmanın sonunda her iki gruptaki öğrencilerin kendi okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeleri istenmiş ve öykü haritası stratejisi ile öğretim alan öğrenciler, öykü haritası kullanmanın okuduklarını daha iyi anlamalarına önemli ölçüde katkı sağladığını, öyküdeki önemli öykü öğelerini anladıklarını, öykü haritası stratejisi ile çalışmadan önce ise öykü okumayı sevmediklerini ve öyküdeki bilgilere dikkat etmediklerini, ifade ettikleri bulgulanmıştır.

Bu beş araştırmanın birinde, tekrarlı okuma stratejisinin, metni bir kez okuma ve tekrarlı okumada okunan sözcük sayısı kadar sözcük içeren metni bir kez okuma stratejilerine göre duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu bulgulanmıştır (Escarpio ve Barbetta, 2015). Başka bir çalışmada ise tekrarlı okuma stratejisinin metni bir kez okuma stratejisine göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve sessiz okuduğunu anlama oranları üzerinde daha etkili olduğu bulgulanmıştır (Freeland vd., 2000). Tekrarlı okuma stratejisinin, sürekli okuma stratejisi ile karşılaştırıldığı bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren okuma başarısı düşük öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okumanın daha etkili olduğu bulgulanmıştır (O'Connor, White ve Swanson, 2007). Tekrarlı okuma stratejisinin, metni okumadan önce bir başkasından dinleme stratejisiyle karşılaştırıldığı bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okumanın metni okumadan önce bir başkasından dinlemeye göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada öğrencilerden üçünün okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma stratejisinin kolay metinlerle (okuma düzeyinin bir sınıf altındaki metinler), sunulduğunda daha etkili olduğu bir öğrencide ise okuma düzeyindeki metinlerle sunulduğunda daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin kazanmış oldukları okuduğunu anlama becerilerini farklı metinlere genellemelerinde de etkili olduğu bulgulanmıştır (Welsch, 2007). Son olarak tekrarlı okuma stratejisinin, soru üretme stratejisi ile karşılaştırıldığı bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren okuma başarısı düşük öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okumanın daha etkili olduğu bulgulanmıştır (Therrien ve Hughes, 2008).

Tekrarlı okuma stratejisinin özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunun bulgularıldığı bu beş çalışmadan farklı olarak, bir karşılaştırma çalışmasında tekrarlı okuma stratejisi, karşılaştırıldığı diğer stratejiye göre daha az etkili çıkmıştır. Bu çalışmada, tekrarlı okuma stratejisi, tekrarlı okuma-okuma öncesi sözcük öğretimi stratejisi ile metni bir kez okuma stratejisi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililik açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda tekrarlı okuma stratejisinin, metni bir kez okuma stratejisine (kontrol koşulu) göre daha etkili olduğu ancak tekrarlı

okuma-okuma öncesi sözcük öğretimi stratejisine göre daha az etkili olduğu bulgulanmıştır (Hawkins vd., 2011). Ayrıca bazı araştırmalarda tekrarlı okuma stratejisinin çıkarım yapmayı gerektiren sorularda etkili olmadığı bulgulanmıştır (Freeland vd., 2000; Therrien ve Hughes 2008). Araştırmalar gözden geçirildiğinde, tekrarlı okuma stratejisinin verimliliğini başka bir strateji ile karşılaştıran herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 1.4'te özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası stratejisinin etkililiğinin incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde, öykü haritası stratejisinin; farklı sınıf düzeylerindeki (3.-11. sınıflar arası) ve farklı yetersizlik gruplarındaki (davranış bozukluğu, dikkat eksikliği ve hipekativite, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, zihin yetersizliği) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde, sürdürmelerinde ve diğer öyküleyici metinlere genellemelerinde etkili olduğu görülmektedir. Öykü haritası stratejisinin farklı bir okuduğunu anlama stratejisi ile karşılaştırıldığı yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan beş ilkökul öğrencisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede öykü haritası stratejisinin ve kendine soru sorma stratejisinin etkililik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, öykü haritası stratejisinin kendine soru sorma stratejisiyle benzer düzeyde etkili olduğunu ancak metinden çıkarım yapmayı gerektiren sorularda daha az etkili olduğunu göstermektedir (Taylor, Alber ve Walker, 2002). Araştırmalar gözden geçirildiğinde öykü haritasının verimliliğini başka bir strateji ile karşılaştıran herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir.

1.8. Gereksinim

Okuma, kendi kendine öğrenmeyi ve toplumsal yaşama bağımsız olarak katılmayı sağladığı için zihin yetersizliği olan öğrenciler açısından önemli olan temel akademik becerilerden biridir. Okuma; ses birimsel farkındalık, ses bilgisi, akıcılık, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama olarak beş bileşenden oluşmaktadır. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin, ses birimsel farkındalık, ses bilgisi, sözcük dağarcığı ve akıcı okuma becerilerini kazansalar bile okuduğunu anlamada güçlükler yaşadığı (Laws, Brown ve Main, 2015, s.21; O'Connor ve Hermelin, 1994, s. 501) bilinmektedir. Gerçek bir okumanın olması için okunandan anlam çıkarmak gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlükler yaşamaları, okuma becerisini tam anlamıyla kazanamamalarına neden olur. Bu yüzden

zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerileri kazandırılırken çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Araştırmalarla etkililiği belirlenmiş olan bu stratejilerden ikisi, tekrarlı okuma stratejisi (Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990; Therrien ve Hughes, 2008) ve öykü haritası stratejisidir (Gardill ve Jitendra, 1999; Idol, 1987).

Tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisinin, özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulgusu vardır (Alturki, 2017; Alves, vd., 2015; Boulineu vd., 2004; Derefinko vd., 2014; Dimino vd., 1990; Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Gardill ve Jitendra, 1999; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013; Hawkins vd., 2011; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Newby, Caldwell ve Recht, 1989; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Onachukwu, vd., 2007; Samuels, 1979; Savaiano ve Hatton, 2013; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011; Taylor, Alber ve Walker, 2002; Therrien ve Hughes, 2008; Vallecorsa ve deBettencourt, 1997; Welsch, 2007). Buna rağmen, öykü haritası stratejisinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğu gösteren sınırlı sayıda araştırma vardır (Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Işıkdoğan ve Kargın, 2010), tekrarlı okuma stratejisinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu gösteren herhangi bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Dolayısıyla, özel gereksinimli olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu kanıtlanmış olan bu iki stratejinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede de etkili olup olmadığının belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazın gözden geçirildiğinde tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı stratejiler ile karşılaştırıldığı araştırmalar olduğu görülmektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin farklı stratejiler ile karşılaştırıldığı altı araştırmaya rastlanmıştır (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Hawkins vd. 2011; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Welsch, 2007; Therrien ve Hughes, 2008). Tekrarlı okuma stratejisi, karşılaştırıldığı bu araştırmaların birinde okuma öncesi (Welsch, 2007), üçünde okuma sırası (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; O'Connor, White ve Swanson, 2007), ikisinde ise çok ögeli stratejiler ile karşılaştırılmıştır (Hawkins vd.,

2011; Therrien ve Hughes, 2008). Tekrarlı okuma stratejisinin, okuma öncesi bir strateji olan metni okumadan önce bir başkasından dinleme stratejisi ile karşılaştırıldığı araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma stratejisinin daha etkili olduğu bulgulanmıştır (Welsch, 2007). Bunun yanı sıra tekrarlı okuma stratejisinin okuma sırası stratejilerden metni bir kez okuma (Freeland vd., 2000), sürekli okuma (O'Connor, White ve Swanson, 2007), tekrarlı okumada okunan sözcük sayısı kadar sözcük içeren metni bir kez okuma (Escarpio ve Barbetta, 2015) stratejileri ile karşılaştırıldığı araştırmalarda da özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma stratejisinin daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Çok ögeli stratejiler ile karşılaştırıldığı araştırmalara bakıldığında ise tekrarlı okuma stratejisinin, soru üretme stratejisiyle karşılaştırıldığı araştırmada daha etkili olduğu (Therrien ve Hughes, 2008), tekrarlı okuma-okuma öncesi sözcük öğretimi ile karşılaştırıldığı araştırmada daha az etkili olduğu bulgulanmıştır (Hawkins vd., 2011). Öykü haritası stratejisinin farklı bir stratejiyle karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada öykü haritası stratejisi, çok ögeli bir strateji olan kendine soru sorma ile karşılaştırılmıştır ve her iki stratejinin de özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede aralarında belirgin bir fark bulunmasa da kendine soru sorma stratejisinin çıkarımsal soruları yanıtlamada öykü haritası stratejisine göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır (Taylor, Alber ve Walker, 2002). Tekrarlı okuma stratejisinin karşılaştırıldığı araştırmalara bakıldığında okuma öncesi, sırası ve çok ögeli stratejiler ile karşılaştırılmış olmasına rağmen hemen hemen tüm araştırmalarda daha etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tekrarlı okuma stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha az etkili olarak bulgulandığı tek araştırmada da karşılaştırıldığı stratejinin çok ögeli bir strateji olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tekrarlı okuma stratejisinin farklı çok ögeli stratejiler ile karşılaştırılarak bu stratejilere göre daha etkili olup olmadığının belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Öykü haritası stratejisi ile yapılan araştırmalara bakıldığında ise öykü haritası stratejisinin etkililiği birçok araştırma ile kanıtlanmış olmasına rağmen farklı bir strateji ile karşılaştırıldığı yalnızca bir araştırma bulunduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırmayla çok ögeli bir strateji olan öykü haritası stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunun yeterli düzeyde kanıtlandığı göz önüne alındığında öykü haritası stratejisinin

diğer stratejilerle karşılaştırılarak daha etkili bir strateji olup olmadığı belirlenmelidir. Tüm bu nedenlerden dolayı, tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin karşılaştırılarak hangi stratejinin daha etkili olduğunun belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile yapılan araştırmalarda özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilirken sınırlı sayıda araştırmada yanıtı doğrudan metinde geçen ve çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlama becerileri ayrı olarak ele alınmıştır. Bu iki okuduğunu anlama becerisinin ayrı olarak ele alındığı araştırmaların tümünde tekrarlı okuma stratejisi, yanıtı doğrudan metinde geçen sorularda (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Hawkins vd., 2011; Therrien ve Hughes, 2008) etkili bulunmuşken, bazı araştırmalarda çıkarım yapmayı gerektiren sorularda etkili bulunmamıştır (Freeland vd., 2000; Therrien ve Hughes, 2008). Öykü haritası stratejisi ise tüm çalışmalarda hem yanıtı doğrudan metinde geçen hem de çıkarım yapmayı gerektiren sorularda etkili bulunmuştur (Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Gardill ve Jitendra, 1999; Idol ve Croll, 1987; Taylor, Alber ve Walker, 2002). Yanıtı doğrudan metinde geçen sorular, yalnızca soruda sorulan bilgi biriminin, metinde geçtiği yeri anlamayı gerektirirken, çıkarım yapmayı gerektiren sorular, metinde geçen bilgi birimlerini ve bu bilgi birimleri arasındaki ilişkiyi anlayarak bir sonuca varmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlamak ile yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlamak birbirinden farklı bilişsel becerileri gerektirdiği için her iki beceriye ayrı olarak bakmak önemlidir. Bu nedenle, tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisi karşılaştırılırken, her iki stratejinin öykü yapısında yer alan öykü öğelerinden yanıtı doğrudan metinde geçen (yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter) ve çıkarım yapmayı gerektiren (problem, problem çözme girişimi, sonuç ve tepki), öykü öğelerine ilişkin soruların yanıtlanma düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin etkililiklerinin karşılaştırılması önemlidir. Bununla birlikte, birçok araştırmada her iki stratejinin de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunun bulunduğu göz önüne alındığında, yalnızca iki stratejiden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek yeterli değildir. Bu durumda tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejisinin hangisinin daha verimli olduğunun belirlenmesinin de gerekli olduğu söylenebilir. Böylelikle tekrarlı okuma stratejisinden ve öykü haritası stratejisinden hangisinin özel gereksinimi olan

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha kısa sürede ve daha az hatayla geliştirdiği belirlenebilir. Her iki stratejinin verimliliğinin belirlenmesi önemli olmasına rağmen tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin diğer okuduğunu anlama stratejileri ile karşılaştırıldığı araştırmalarda yalnızca etkililiğe bakılmış, stratejilerin verimliliği üzerinde durulmamıştır. Dolayısıyla, etkililiği birçok araştırmayla kanıtlanmış tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisinden hangisinin daha verimli olduğunun belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazın gözden geçirildiğinde, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi kullanılarak yapılan araştırmalarda genelleme üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir (Alves, vd., 2015; Boulineu vd., 2004; Savaiano ve Hatton, 2013; Taylor, Alber ve Walker, 2002; Therrien ve Hughes, 2008). Bir becerinin belirli koşullar altında kazanılmış olması önemlidir ancak bir becerinin tam anlamıyla kazanılması için farklı uyaranlar varlığında sergilenmesi başka bir deyişle genellenmiş olması da gerekmektedir. Dolayısıyla, tekrarlı okuma stratejisi ve/veya öykü haritası stratejisi kullanılarak kazanılan okuduğunu anlama becerilerinin genellenme düzeyine bakılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Genellenmenin yanı sıra tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile yapılan araştırmaların, çoğunda, kullanılan stratejilerin kabul edilebilirliğine ve strateji kullanımıyla elde edilen sonuçların anlamlılığına (sosyal geçerlik) ilişkin de veri toplanmadığı görülmektedir (Derefinko vd., 2014; Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Grünke, Wilbert, ve Stegemann, 2013). Yapılan bir araştırmanın sonunda, araştırmanın doğrudan tüketicilerinin yaşamlarında gerçekten sosyal açıdan bir değişikliğe yol açılıp açılmadığının belirlenmesi ve araştırmadan elde edilen bulguların daha anlamlı kılınması açısından sosyal geçerlik verisi toplamak önemlidir. Dolayısıyla, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisinin kabul edilebilirliğine ve bu stratejiler kullanılarak elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin araştırmanın doğrudan tüketicilerinden veri toplanmasına gereksinim duyulmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma tüm bu gereksinimlerden yola çıkarak, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile yapılan öğretimin etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, yanıtı doğrudan metinde geçen ve çıkarım yapmayı gerektiren öykü öğelerini yanıtlama düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, zihin yetersizliği olan öğrencilerin geliştirdikleri

okuduğunu anlama becerilerini farklı metinlere genelleme düzeylerini belirlemek ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin her iki stratejinin kabul edilebilirliğine ve bu stratejiler kullanılarak elde edilen sonuçların anlamlılığına (sosyal geçerlik) ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile yapılan öğretim etkililik açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin her bir öykü ögesini (yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter(ler), problem, problem çözme girişimi, sonuç, tepki) doğru yanıtlama düzeyleri tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin kullanımına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile yapılan öğretim verimlilik (hata sayısı ve öğretim süresi) açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Zihin yetersizliği olan öğrenciler 100 (± 10) sözcüklü öykülerle geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini, 150 (± 10) sözcüklü öykülere genelledebilmekte midir?
5. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin kabul edilebilirliğine ve bu stratejiler kullanılarak elde edilen sonuçların anlamlılığına (sosyal geçerlilik) ilişkin zihin yetersizliği olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.10. Önem

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası

stratejilerinin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmanın zihin yetersizliği olan öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları ve toplum için önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmanın alanyazın açısından da önemini olduğu düşünülmektedir. Aşağıda yer alan paragrafların her birinde sırasıyla, araştırmanın zihin yetersizliği olan öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları, toplum ve alanyazın açısından önemine değinilmektedir.

Okuma, yazılı sembollerin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasıdır (Akyol, 2006, s. 3; Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997, s. 22; Özmen, 1999, s. 31; Schloss, Smith ve Schloss, 2001, s. 247). Dolayısıyla gerçek bir okumanın olması için okunandan anlam çıkarmak gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Katims, 2001, s. 368; Laws, Brown ve Main, 2015, s. 21; O'Connor ve Hermelin, 1994, s. 501; Tokta ve Avcıoğlu, 2012, s. 11). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı güçlüklerin giderilmemesi bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterince gelişmemesine yol açabilir. Okuduğunu anlama becerileri yeterince gelişmeyen zihin yetersizliği olan öğrenciler metinlerden öğrenmek için okuma yapamazlar. Böylelikle bağımsız öğrenmeleri kısıtlanmış olur aynı zamanda bilgi birikimleri de oldukça sınırlı kalır. Bağımsız olarak öğrenemeyen ve sınırlı bilgi birikimine sahip zihin yetersizliği olan öğrencilerin topluma tam katılımları ve buna bağlı olarak bağımsız yaşamaları kısıtlanmış olur. Bu nedenle zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması önemlidir.

Bu araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiği kanıtlanmış iki strateji etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılmaktadır. Böylelikle, bu araştırmada, daha kısa sürede öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesini sağlayacak olan, daha etkili olan, daha az çaba gerektiren, daha az öğretmen hazırlığı gerektiren öğretim stratejisi belirlenmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik öğretimlerini daha etkili ve verimli olan bir strateji ile gerçekleştirebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın gerçekleştirilmesi öğretmenler ve öğretmen adayları için önem arz etmektedir.

Tüm toplumlar, bireylerini okur hale getirmek adına çaba sarf etmektedirler. Ayrıca tüm toplumlarda bireylerin belirli bir yaşa geldiklerinde bağımsız olarak öğrenme için

okuma yapmaları beklenmektedir (Gardill ve Jitendra, 1999, s. 2; Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 370). Bu beklentiyi karşılayacak olan okuduğunu anlama becerileri zihin yetersizliği olan bireylerde kendiliğinden gelişmemektedir (Conners vd., 2001, s. 293). Dolayısıyla zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi toplumların bireylerini okur hale getirmek amacıyla hizmet etmek ve toplumsal beklentileri karşılamak için de önemlidir. Ayrıca ülkemizde de Türk Milli Eğitim sisteminin, bireyleri daha özgür ve bağımsız kılmak için bireylerin Türkçeyi doğru olarak okuması (Akyol, 2006, s. 29; Çelenk, 2010, s. 134; Kesgin, 2011, s. 6) amacıyla ulaşmak adına MEB'in belirlediği kazanımlar arasında tüm öğrencilerin birinci sınıf dışında tüm ilkököl ve ortaokul düzeylerinde, öyküde yer alan öykü öğelerini belirlemesi ve tüm sınıf düzeylerinde metinle ilgili soruları yanıtlaması kazanımları yer almaktadır. Bu çalışmada da öykü öğelerine göre düzenlenmiş öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığından, çalışmanın MEB'in (2017) belirlediği kazanımlara da hizmet edeceği dolayısıyla Türk Milli Eğitim sisteminin ülke toplumunu daha özgür ve bağımsız bireyler haline getirmek için Türkçe'yi doğru olarak okuma amacıyla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, yurt içi ve yurt dışı alanyazın tarandığında tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin farklı stratejiler ile karşılaştırıldığı çalışmalarda verimlilik üzerinde durulmamıştır. Her iki stratejinin uygulanmasıyla geliştirilen okuduğunu anlama becerilerinin genellenme düzeyi ise oldukça sınırlı sayıda çalışmada göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla, bu çalışmada daha önce hiç karşılaştırılmamış iki strateji hem etkililik hem verimlilik açısından karşılaştırılarak aynı zamanda uygulama evresinde geliştirilen okuduğunu anlama becerilerinin genellenme düzeyine bakılarak, alanyazına katkı sağlanacağı ve ileride yapılacak okuduğunu anlama ile ilgili karşılaştırma çalışmalarına rehberlik edileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam ve zaman, araç gereçler, araştırma deseni, bağımlı değişken, bağımsız değişken, genel süreç, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını; zihin yetersizliği olan öğrenciler, araştırmacı ve değerlendirici oluşturmaktadır.

2.1.1. Zihin yetersizliği olan öğrenciler

Bu araştırma MEB'e bağlı bir özel eğitim ortaokulu ile mesleki eğitim merkezine devam eden, zihin yetersizliği tanısı almış dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın yapılabilirliğine ve uygunluğuna ilişkin onay (Ek-1) ve bahsi geçen okullarda araştırma yapılmasına ilişkin Eskişehir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-2) yazılı izin alınmıştır. Çalışmaya katılacak öğrencileri belirlemek üzere; (a) zihin yetersizliği tanısı almış olma, (b) araştırmada kullanılacak öyküleri %85-95 doğrulukta ve hecelemeden okuma, (c) bir metni bakarak ya da dikte edilen bir metni bakmadan yazma, (d) üçüncü sınıf öğretimsel düzeyde okuduğunu anlama performansına sahip olma ve (e) 30 dakika boyunca öğretim etkinliklerine katılma ön koşulları aranmıştır. Araştırmaya katılması planlanan öğrencilerin, bu ön koşulları karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere öncelikle belirlenen okullardaki öğretmenlerle tek tek görüşülmüş ve araştırmaya katılması olası olan öğrenciler hakkında bilgi alınmıştır. Daha sonra öğretmenler tarafından aday gösterilen 16 öğrenci değerlendirilmiş ve ön koşulları karşılayan dört öğrenci çalışmaya katılmak üzere belirlenmiştir. Çalışmaya katılması planlanan öğrencilerin anne-babalarıyla ya da yasal vasileriyle görüşülmüş, araştırma hakkında onlara bilgi verilmiş ve çocuklarının video ve ses kaydı kullanılarak araştırmaya katılımı konusunda yazılı izin alınmıştır (Ek-3). Ayrıca çalışmaya katılması planlanan öğrencilerin öğretmenlerinden sınıflarında araştırma yapmak üzere gönüllü katılıma ilişkin yazılı onay alınmıştır (Ek-4). İzleyen bölümde, her bir ön koşulun nasıl değerlendirildiği ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.1.1.1. Zihin yetersizliği tanısı almış olma

Zihin yetersizliği tanısı almış olma, araştırmaya katılan öğrencilerin resmi kurum ya da kuruluşlardan zihin yetersizliği tanısı almış olmalarıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin zihin yetersizliği tanısı almış olma durumu öğrencilerin tam teşekküllü bir hastaneden aldıkları sağlık kurulu raporları ve Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) aldıkları eğitsel raporları incelenerek belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tüm öğrencilerin zihin yetersizliği tanısı aldıkları ve bu ön koşulu karşıladıkları tespit edilmiştir.

2.1.1.2. Araştırmada kullanılan öyküleri %85-95 doğrulukta ve hecelemeden okuma

Araştırmada kullanılan öyküleri %85-95 doğrulukta ve hecelemeden okuma, öğrencilerin bu araştırmada kullanılan her bir öyküde yer alan toplam sözcük sayısının %85-%95'ini hecelemeden doğru okumalarıdır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen her bir öğrencinin okuma performansı birebir yapılan sınama oturumlarında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede araştırma için belirlenen metinlerden biri yansız olarak seçilerek kullanılmıştır. Seçilen metnin bir kopyası öğrenciye bir kopyası araştırmacıya verilmiştir. Araştırmacı, okuma doğruluğunu kayıt altına almak ve hesaplama yapmak için hazırlamış olduğu kayıt formunu kullanmıştır. Aynı zamanda okuma doğruluğu değerlendirme süreci bittikten sonra değerlendirme sürecinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla oturum boyunca ses kaydı alınmıştır. Değerlendirme sırasında araştırmacı öğrenciye; “şimdi senden önündeki metni sesli olarak okumanı isteyeceğim. Sen bu metni okurken, ben senin okumanı daha sonra dinlemek için bu gördüğün cihaza kaydedeceğim.” diyerek ses kayıt cihazını açmış, öğrenciye metni vermiş ve “Bu metni sesli olarak oku.” demiştir. Öğrenci metni okurken araştırmacı kendi önündeki metinden öğrenciyi takip etmiştir. Okuma sırasında öğrenci satır atlarsa, atladığı satır gösterilerek kaldığı yerden devam etmesi istenmiştir. Okuma boyunca araştırmacı, öğrencinin yanlış okuduğu sözcükleri önündeki metinden işaretlemiştir. Araştırmacı; (a) atlanan sözcükleri, (b) yerine farklı sözcük kullanılan sözcükleri, (c) ters çevirmeleri, eklemeleri, eksiltmeleri, öğrencinin 3 saniye boyunca okumadan bekleyip araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcükleri, 3 saniye içinde öğrenci tarafından düzeltilmeyen sözcükleri yanlış okundu olarak kabul etmiştir. Araştırmacı; (a) doğru okunan sözcükleri, (b) tekrar edilen sözcükleri ve (c) 3 saniye içinde öğrenci tarafından düzeltilen sözcükleri doğru okundu olarak kabul etmiştir

(Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 105; Schools, Smith ve Schools, 2001, s. 253; Yurick vd., 2006, s. 474). Araştırmacı oturumun sonunda öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır. Daha sonra kayıt formuna (Ek-5) metinde geçen sözcük sayısı, doğru okunan sözcük sayısı ve yanlış okunan sözcük sayısını kaydederek okuma doğruluğu yüzdesini hesaplamıştır. Okuma doğruluğu yüzdesi şu formül kullanılarak hesaplanmıştır:
$$\frac{\text{Doğru okunan sözcük sayısı}}{\text{Metinde geçen toplam sözcük sayısı}} \times 100$$
 (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 105). Sonuç olarak okuma doğruluğu yüzdesi %85-95 olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

2.1.1.3. Bir metni bakarak ya da dikte edilen bir metni bakmadan yazma

Bir metni bakarak yazma, gösterilen bir metinde yer alan cümleleri birebir benzer şekilde yazmayı ifade ederken, dikte edilen bir metni bakmadan yazma, söylenen bir metinde yer alan cümleleri birebir şekilde yazmayı ifade etmektedir. Bir metni bakarak ya da dikte edilen bir metni bakmadan yazma ön koşulunu değerlendirmek üzere öncelikle öğrencilerin defterleri incelenmiştir. Defterlerdeki yazıların okunabilirlik açısından uygun olduğu belirlendikten sonra öğretim yapılacak metinlerden herhangi biri yansız olarak seçilmiştir. Daha sonra her bir değerlendirme için 10'ar cümle belirlenmiş ve öğrencinin metinde gösterilen cümleleri bakarak, kendisine dikte edilen cümleleri ise bakmadan yazması istenmiştir. Öğrenci cümleleri hem bakarak hem de bakmadan %90 ve üzeri doğrulukla (10 cümleden 9'u) yazdığına, öğrencinin bu ön koşulu karşıladığı kabul edilmiştir. Değerlendirme yapılırken noktalama işaretleri ve büyük-küçük harf uygunluğu dikkate alınmamış, cümlelerin doğruluğu; harflerin ve sözcüklerin doğru yazılması ve aralarında uygun boşluklar bırakılarak yazılması şeklinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak hem bir metni bakarak hem de dikte edilen bir metni bakmadan %90 ve üzeri (10 cümleden 9'u) doğrulukla yazan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

2.1.1.4. Üçüncü sınıf öğretimsel düzeyde okuduğunu anlama performansına sahip olma

Üçüncü sınıf öğretimsel düzeyde okuduğunu anlama performansına sahip olma, öğrencilerin Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde yer alan üçüncü sınıf düzeyi öyküleyici metinlere ilişkin sorulan okuduğunu anlama sorularından 100 puan üzerinden

51-89 arası puan almalarıdır. Bu ön koşulun değerlendirilmesi, Karasu (2011) tarafından geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ile yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınacak öğrencilerin FOOE'ye göre, üçüncü sınıf öğretimsel düzeyde okuduğunu anlama performansına sahip olmaları beklenmiştir. Bu araştırmada sadece öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflendiği ve bu becerinin gelişim düzeyi açık uçlu sorulara verilen yanıtlarla değerlendirildiği için zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesinde FOOE'de yer alan öyküleyici metinler ve bu metinlere ilişkin açık uçlu sorular kullanılmıştır. FOOE kullanılarak değerlendirme yapılırken A formu öğrenci kopyasında yer alan üçüncü sınıf düzeyi öyküleyici metin öğrencinin önüne konulmuş, araştırmacının önünde ise aynı öyküleyici metne ilişkin öğretmen kopyası bulunmuştur. Öğrenci metni okumaya başlamadan önce öğrenciye "Şimdi senden önündeki metni sesli olarak okumanı isteyeceğim metni okuduktan sonra sana okuduğun metinle ilgili sorular soracağım." denilerek genel bir yönerge verilmiştir. Öğrenci metni bir kez sesli okuduktan sonra araştırmacı öğrenciye metni bir kez de içinden okumak isteyip istemediğini sormuş ve öğrencinin isteğine bağlı olarak metin hiç okunmadan ya da bir kez sessiz olarak okunduktan sonra metinle ilgili sorulara geçilmiştir. Araştırmacı soruları sormadan önce okunan metni öğrencinin önünden almış ve daha sonra metinle ilgili sorular sormuştur. Araştırmacı soruları sorarken öğrenci kendine verilen sorulacak soruların yer aldığı metin kopyası üzerinden soruları takip etmiştir. Öğrencinin sorulara verdiği yanıtlar herhangi bir ekleme yapılmaksızın öğretmen kopyasına yazılmıştır. Tüm sorular yanıtlandıktan sonra metnin öğrenci için hangi düzeyde (bağımsız, öğretimsel, zorlanma) olduğu belirlenmiştir. Metin öğrenci için öğretimsel düzeyde ise (100 puan üzerinden 51-89 arası puan alma) bir üst düzey metne geçilerek öğrencinin zorlanma düzeyi belirlenmiştir. Öğrencinin zorlanma düzeyi de belirlendikten sonra değerlendirme süreci sonlandırılmıştır (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013, s. 44-45). Araştırmacı, tüm bu değerlendirme sürecinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla değerlendirme boyunca ses kaydı almıştır. Sonuç olarak üçüncü sınıf öğretimsel düzeyde okuduğunu anlama performansına sahip olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

2.1.1.5. Öğretim etkinliklerine 30 dakika boyunca katılma

Öğretim etkinliklerine 30 dakika boyunca katılma, öğrencilerin sınıfında gerçekleşen derslerde 30 dakika boyunca öğretmene ya da konuşan arkadaşına bakma,

öğretmen yönergelerine uyma, öğretmeni dinleme, öğretmenin sorduğu sorulara yanıt verme, bir metni yerinde sessizce okuma ya da verilen bir metni yazma gibi dersle ilgili davranışlar sergilemeleridir. Bu ön koşul, öğrencilerin sınıfında gerçekleşen dersler gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Ders sırasında öğrencilerin öğretmene ya da konuşan arkadaşına bakma, öğretmen yönergelerine uyma, öğretmeni dinleme, öğretmenin sorduğu sorulara yanıt verme, bir metni yerinde sessizce okuma ya da verilen bir metni yazma gibi davranışları gözlenmiş ve öğretim etkinliklerine 30 dakika boyunca katılan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

2.1.2. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri

Ön koşulların tamamını karşılayarak çalışmaya katılan dört öğrencinin özellikleri, her bir öğrenciye kod isimler verilerek aşağıda sırasıyla tanıtılmıştır. Aşağıda kod isimleri kullanılan her bir öğrencinin yaş, cinsiyet, tanı ve test adı gibi tanıtıcı bilgileri ve sınıf düzeyleri Tablo 2.1.'de gösterilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdeleri ve FOOE'den aldıkları puanlar Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Emel, MEB'e bağlı bir özel eğitim ortaokulunda yedinci sınıfa devam eden, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış 13 yaşında bir kız öğrencidir. Emel'in Stanford-Binet Zeka Testi'nden aldığı puan 61'dir. Emel bir metni %85 doğrulukta okuyabilmekte ve bir metni bakarak %100 doğrulukta; dikte edilen bir metni ise %90 doğrulukta yazabilmektedir. FOOE'de yer alan öyküleyici metinlerde Emel sırasıyla 70 ve 45 puan almıştır.

Tablo 2.1. Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin tanıtıcı bilgileri ve sınıf düzeyleri

Öğrenci	Yaş	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Tanı	Test Adı	Puan
Emel	13y 8a	Kız	7. sınıf	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Stanford Binet Zekâ Testi	61
Nimet	15y 1a	Kız	8. sınıf	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Stanford Binet Zekâ Testi	51
Rana	16y 7a	Kız	11. sınıf	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Stanford Binet Zekâ Testi	66
Feride	18y 2a	Kız	11. sınıf	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Stanford Binet Zekâ Testi	59

Tablo 2.2. Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdeleri ve FOOE puanları

Öğrenciler	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	FOOE Puanları		FOOE Puanlarına Göre Anlama Düzeyi	
		3. sınıf	4. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Emel	%85	70	45	Öğretimsel	Zorlanma
Nimet	%91	55	35	Öğretimsel	Zorlanma
Rana	%89	55	35	Öğretimsel	Zorlanma
Feride	%86	70	30	Öğretimsel	Zorlanma

Emel'in aldığı puanlar değerlendirildiğinde, öyküleyici metinlerde üçüncü sınıf öğretimsel ve dördüncü sınıf zorlanma düzeyinde okuduğunu anlamaya sahip olduğu görülmektedir. Emel 30 dakika boyunca derse aktif olarak katılabilmekte, öğretmeni dinleyebilmekte, öğretmenin sorduğu sorulara beş ve üzeri sözcükten oluşan cümlelerle yanıt verebilmektedir. Aynı zamanda verilen metni ders boyunca sessizce okuyabilmekte veya yazabilmektedir.

Nimet, MEB'e bağlı bir özel eğitim ortaokulunda sekizinci sınıfa devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, 15 yaşında bir kız öğrencidir. Nimet'in Stanford-Binet Zeka Testi'nden aldığı puan 51'dir. Nimet bir metni %91 doğrulukta okuyabilmekte, bir metni bakarak ve dikte edilen bir metni bakmadan %100 doğrulukta yazabilmektedir. FOOE'de yer alan öyküleyici metinlerde Nimet sırasıyla 55 ve 35 puan almıştır. Nimet'in aldığı puanlar değerlendirildiğinde, öyküleyici metinlerde üçüncü sınıf öğretimsel ve dördüncü sınıf zorlanma düzeyinde okuduğunu anlamaya sahip olduğu görülmektedir. Nimet 30 dakika boyunca derse aktif olarak katılabilmekte, öğretmeni dinleyebilmekte, öğretmenin sorduğu sorulara beş ve üzeri sözcükten oluşan cümlelerle yanıt verebilmektedir. Aynı zamanda verilen metni ders boyunca sessizce okuyabilmekte veya yazabilmektedir.

Rana, MEB'e bağlı bir özel eğitim mesleki eğitim merkezinde on birinci sınıfa devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, 16 yaşında bir kız öğrencidir. Rana'nın Stanford-Binet Zeka Testi'nden aldığı puan 66'dır. Rana bir metni %89 doğrulukta okuyabilmekte, bir metni bakarak ve dikte edilen bir metni bakmadan %100 doğrulukta yazabilmektedir. FOOE'de yer alan öyküleyici metinlerde Rana sırasıyla 55 ve 35 puan almıştır. Rana'nın aldığı puanlar değerlendirildiğinde, öyküleyici metinlerde üçüncü sınıf öğretimsel ve dördüncü sınıf zorlanma düzeyinde okuduğunu anlamaya sahip olduğu görülmektedir. Rana 30 dakika boyunca derse aktif olarak katılabilmekte,

öğretmeni dinleyebilmekte, öğretmenin sorduğu sorulara beş ve üzeri sözcükten oluşan cümlelerle yanıt verebilmektedir. Aynı zamanda verilen metni ders boyunca sessizce okuyabilmekte veya yazabilmektedir.

Feride, MEB'e bağlı bir özel eğitim mesleki eğitim merkezinde on birinci sınıfa devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, 18 yaşında bir kız öğrencidir. Feride'nin Standford-Binet Zeka Testi'nden aldığı puan 59'dur. Feride bir metni %86 doğrulukta okuyabilmekte, bir metni bakarak ve dikte edilen bir metni bakmadan %100 doğrulukta yazabilmektedir. FOOE'de yer alan öyküleyici metinlerde Feride sırasıyla 70 ve 30 puan almıştır. Feride'nin aldığı puanlar değerlendirildiğinde, öyküleyici metinlerde üçüncü sınıf öğretimsel ve dördüncü sınıf zorlanma düzeyinde okuduğunu anlamaya sahip olduğu görülmektedir. Feride 30 dakika boyunca derse aktif olarak katılabilmekte, öğretmeni dinleyebilmekte, öğretmenin sorduğu sorulara beş ve üzeri sözcükten oluşan cümlelerle yanıt verebilmektedir. Aynı zamanda verilen metni ders boyunca sessizce okuyabilmekte veya yazabilmektedir.

2.1.3. Araştırmacı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda öğrenci olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, zihin engelliler öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve araştırmacının zihin yetersizliği olan öğrencilerle üç yıllık çalışma deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı, öğrencilerin araştırma kapsamına alınması için gereken okuduğunu anlama düzeyini değerlendirmede kullanılan FOOE ile ilgili olarak envanterin geliştiricisinden kısa bir eğitim almıştır. Bu eğitimin ardından envanter kullanılarak birkaç öğrenciyle pilot çekimler yapılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerini kullanarak dört öğrenciyle okuduğunu anlama çalışması yapmış ve her iki stratejinin kullanımına ilişkin deneyim elde etmiştir. Araştırmacı halen Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

2.1.4. Değerlendirici

Araştırmanın bağımlı değişkeni için gözlemciler arası güvenilirlik ve bağımsız değişkeni için uygulama güvenilirliği verileri toplamak üzere araştırmada bir değerlendirici görev almıştır. Değerlendirici, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Ana

Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı'na devam etmekte, aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Değerlendirici, zihin yetersizliği olan öğrencilerle sistematik öğretim yapma ve veri toplama deneyimine sahiptir. Hem gözlemciler arası güvenilirlik verilerini hem de uygulama güvenilirliği verilerini toplamak üzere değerlendiriciye araştırmanın; amaçlarının açıklandığı, bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin tanımlandığı, uygulamanın nasıl gerçekleştirildiğinin anlatıldığı ve verilerin nasıl toplandığının betimlendiği bir bilgilendirme metni (Ek-20) verilmiştir ve bu metne dayalı olarak güvenilirlik verilerini toplaması istenmiştir.

2.2. Ortam ve Zaman

Araştırma oturumları MEB'e bağlı bir özel eğitim ortaokulu ile mesleki eğitim merkezinin bireysel eğitim odalarında gerçekleştirilmiştir. Her iki okulda da bireysel eğitim odalarının boyutları 3.20 X 7.05 cm'dir. Özel eğitim ortaokulundaki bireysel eğitim odasında iki masa ve üç sandalye, mesleki eğitim merkezinde yer alan bireysel eğitim odasında ise bir yazı tahtası, dört sandalye ve bir masa bulunmaktadır. İki ortamda da masalar yan yana oturmaya uygun genişliktedir. Bunun yanı sıra her iki ortamda da üç pencere bulunmaktadır.

Araştırmacı, özel eğitim ortaokulunda gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında öğrenciye çapraz şekilde oturmuş diğer oturumlarda ise öğrencinin yanında oturmuştur. Her bir öğrenciye devam ettiği okuldaki bireysel eğitim odasında, birebir öğretim düzenlemesi şeklinde öğretim sunulmuştur. Tüm oturumlar; hafta içi her gün 9.10-15.00 arasında ve biri tekrarlı okuma stratejisiyle, diğeri öykü haritası stratejisiyle olmak üzere günde iki kez gerçekleştirilmiştir.

Tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında kalem ve silgi masanın üzerinde yalnızca araştırmacıda, öykü haritası ile gerçekleştirilen model olma oturumlarında öykü haritası, kalem ve silgi masanın üzerinde hem araştırmacıda hem de öğrencide; rehberli ve bağımsız uygulama oturumlarında ise yalnızca öğrencide bulunmuştur. Tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında, okunacak metnin öğrencide bir araştırmacıda üç kopyası bulunmuştur. Öykü haritası ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ise araştırmacı ve öğrencinin birlikte takip etmesi için okunacak metnin yalnızca bir kopyası, bulunmuştur.

2.3. Araç-gereçler

Araştırma süresince; (a) okuduğunu anlama çalışmalarını yapmak üzere öyküler, (b) öykü haritası stratejisini uygulamak için öykü haritası, (c) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin veri toplamak amacıyla okuduğunu anlama kayıt formu, (d) analitik rubrik, (e) okuduğunu anlamaya ilişkin performansı belirlemek üzere FOOE ve (f) tüm oturumları kaydetmek üzere video kayıt araç-gereçleri kullanılmıştır. Araştırma süresince kullanılan araç-gereçler izleyen bölümde ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.3.1. Öyküler

Araştırmada kullanılan öyküler Stein ve Glenn'in (1975) öykü yapısına göre düzenlenmiş öykülerden seçilmiştir. Araştırmada kullanılan tüm öyküler için öyküleri geliştiren araştırmacılarla e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve öykülerin kullanımı için izin alınmıştır (Ek-6). Araştırmanın başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında Cora-İnce (2007) ve Güzel-Özmen (2000) tarafından geliştirilmiş olan öyküler kullanılmıştır.

Cora-İnce (2007) tarafından geliştirilen öykülerde Hayat Bilgisi dersi ikinci ve üçüncü sınıf konularından yararlanılmıştır. Bu konulara göre öyküler; dekor, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere dört bölüme ayrılmış ve öykü yapısına göre düzenlenmiştir. Öykülerin tümü tek olay içermektedir. Öykülerin ortalama uzunluğu 100 sözcüktür ve öykü anlatımı üçüncü kişi ile sınırlandırılmıştır. Öykülerde mecazlı söyleyişlere yer verilmemiştir. Öyküler iki satır aralığı ve 14 punto büyüklüğüyle yazılmıştır. Öykülerin dekor bölümünde, ana kahraman, yer ve zaman; giriş bölümünde, başlatıcı olay ve içsel tepki; gelişme bölümünde, girişim; sonuç bölümünde ise sonuç ve tepki öğeleri yer almaktadır. Hazırlanan öykülerin dil bilgisi, içerik, biçim, sorular, ana fikir, yardımcı fikir ve özetleme yönünden değerlendirilmesi Türkçe Eğitimi ile Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapan öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öyküler yeniden düzenlenerek öykülere son şekli verilmiştir. Tüm öykülerde konu içeriklerine uygun olarak resimler yer almaktadır, toplamda 45 öykü Cora-İnce (2007) tarafından geliştirilmiştir.

Güzel-Özmen (2000), tarafından geliştirilen öykülerde Hayat Bilgisi dersi birinci ve ikinci sınıf konularından yararlanılmıştır. Bu konulara göre öyküler dekor, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere dört bölüme ayrılmış ve öykü yapısına göre düzenlenmiştir. Öykülerin tümü tek olay içermektedir. Öykülerin ortalama uzunluğu 100 (± 10) sözcük ve öykü anlatımı üçüncü kişi ile sınırlandırılmıştır. Öykülerde mecazlı

söyleyişlere yer verilmemiştir. Öyküler 1,25 satır aralığı ve 15 punto büyüklüğüyle yazılmıştır. Öykülerin dekor bölümünde, ana kahraman, yer ve zaman; giriş bölümünde, başlatıcı olay ve içsel tepki; gelişme bölümünde, girişim; sonuç bölümünde ise sonuç ve tepki öğeleri yer almaktadır (Güzel-Özmen, 2000, s. 13-14). Hazırlanan öykülerin içerik bütünlüğü, söz dizimi, cümle uzunlukları, yazım kuralları ve noktalama işaretleri yönünden değerlendirilmesi Türkçe Eğitimi ile Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapan öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öyküler yeniden düzenlenerek öykülere son şekli verilmiştir. Tüm öykülerde konu içeriklerine uygun olarak resimler yer almaktadır, toplamda 42 öykü Güzel-Özmen (2000) tarafından geliştirilmiştir ve bu öykülerin üçü 100 sözcüklü öykülerden elde edilen anlamının, 150 sözcüklü öykülere genelleme düzeyinin öğrenilmesi amacıyla hazırlanmış iki olaylı öykülerdir.

Bu araştırma için seçilen öykülerde ise birtakım düzenlemeler yapılmıştır.

1. Seçilen öyküler, araştırmada kullanılan öykü yapısı öğelerinin tümünü (ana karakter, yardımcı karakter(ler), yer, zaman, problem, problemi çözme girişi, sonuç ve tepki) kapsama ölçütü açısından incelenmiştir. Öyküler bu ölçüt açısından incelendiğinde, 50 öykünün araştırmada kullanılmak üzere uygun olduğu belirlenmiştir.
2. Öykülerde kullanılan resimler öykünün konusuyla ilişkili olduğu için öğrencilerin okuduğunu anlamasını olumlu yönde etkileyebilecek bir ipucu niteliği taşımaktadır. Bu nedenle, araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin gerçek etkisini ortaya koyabilmek amacıyla resimlerin öykülerden çıkarılmasına karar verilmiş ve öyküler resim içermeyecek biçimde yeniden düzenlenmiştir.
3. MEB tarafından hazırlanan okuma yazma kitapları (http-1) incelenmiş ve MEB tarafından yayımlanan kitaplarda kullanılan yazı stiliyle benzer yazı stilinin kullanılması amacıyla öyküler, “ALFABET98” yazı stiliyle yeniden yazılmıştır. Öyküler yeniden yazılırken öykülerde herhangi bir düzenleme yapılmamış, yazarlar tarafından geliştirildiği şekliyle ve sayfa yapısı dahi aynı olacak biçimde (Ek-7, 8, 9) yeniden yazılmıştır.
4. Seçilen 50 öykünün her birinin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. *Okunabilirlik*, herhangi bir dildeki metnin kolay takip edilebilir olup olmadığı ile ilgili bilgi veren bir özelliktir. Metnin takip edilebilirlik bilgisi, dile ait hece,

sözcük ve cümle sayılarının birbiri arasındaki ilişkiye bakılarak bazı karakteristik özelliklerin incelenmesi ile elde edilmektedir (Bezirci ve Yılmaz, 2010, s. 50). Araştırmada kullanılan öykülerin okunabilirliği, Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen Türkçe İçin Okunabilirlik Değeri (TİOD) programı kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm öyküler başlıklarıyla birlikte programa aktarılmış ve Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından belirlenen TİOD ile Ateşman (1997) tarafından belirlenen Ateşman Okunabilirlik Değeri (AOD) göz önünde bulundurularak hesaplama yapılmıştır. Bu değerlere dayalı olarak belirlenen okunabilirlik düzeyleri Tablo 2.3'te gösterilmiştir. Tablo 2.3'te yer alan TİOD, metinlerin hangi sınıf düzeyinde okunabileceğini gösterirken; AOD, metnin takip edilebilirlik düzeyinin zorluğunu göstermektedir. Tablo 2.3'te alfabetik olarak sıralanan öykülerin okunabilirlik düzeyi incelendiğinde, öykülerin genel olarak dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde okunabilir olduğu ve kolay ya da orta zorlukta okunabilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın genelleme oturumlarında Duman (2006) tarafından geliştirilmiş öyküler kullanılmıştır. Öykülerin içeriği geliştirilirken Hayat Bilgisi dersinin amaçlarından yararlanılmıştır. Öyküler; dekor, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Öykülerin dekor bölümünde, ana kahraman, yer ve zaman; giriş bölümünde, başlatıcı olay ve içsel tepki; gelişme bölümünde, girişim; sonuç bölümünde ise sonuç ve tepki öğeleri yer almaktadır. Tüm öykülerde mecazlı söyleyişlerden kaçınılmıştır ve öykülerin ortalama uzunluğu 150 (± 10) sözcüktür. Tüm öyküler 1,5 satır aralığıyla ve 14 punto büyüklüğünde yazılmıştır. Öyküler hazırlandıktan sonra öykülerin; düzeye uygunluğu ve eşit güçlük düzeyine sahip olup olmadıkları Türkçe ve sınıf öğretmenleri tarafından; içerik bütünlüğü, söz dizimi, cümle uzunlukları, yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından değerlendirilmesi ise Türkçe öğretmeni ve iki öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Tüm görüşler doğrultusunda öyküler düzenlenerek, öykülere son şekli verilmiştir. Genelleme oturumları için kullanılan öyküler, başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında kullanılan öykülerde aranan ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmiş ve yapılan değerlendirme sonucunda dokuz öykünün araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Öykülerin alfabetik olarak sıralanan isimleriyle, TİOD ve AOD'ları Tablo 2.4'te gösterilmektedir. Tablo 2.4'te yer alan öyküler incelendiğinde, öykülerin TİOD'larının genel olarak beşinci sınıf düzeyinde olduğu, AOD'larının ise kolay okunabilir olduğu görülmektedir.

Tablo 2.3. Araştırmanın başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında kullanılan öykülerin TİOD ve AOD sonuçları

Öykü İsimleri	TİOD	AOD
Açık Musluk	5,68	Kolay
Aç ve Susuz Kuzular	5,00	Kolay
Ağaçlar Hepimizin	5,70	Kolay
Ağaç Sevgisi	5,96	Orta güçlükte
Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	5,66	Kolay
Bahar Yağmuru	3,77	Kolay
Barış'a Verilen Ders	6,42	Kolay
Bir Akşam Yemeği	4,46	Kolay
Bitmeyen Konuşma	4,97	Kolay
Boncuğun Temizliği	4,35	Kolay
Bozuk Çamaşır Makinesi	6,00	Kolay
Caddeye Kaçan Top	5,46	Orta güçlükte
Çiçekli Park	4,88	Kolay
Dağınk Oda	4,55	Kolay
Görünmez Kaza	6,06	Kolay
Hayvan Sevgisi	5,00	Kolay
Ispanak Yemeği	5,96	Orta güçlükte
İlk Gün Heyecanı	5,11	Kolay
İsmail'in Hastalığı	5,10	Kolay
Kardeş Sevgisi	4,76	Kolay
Kartopu	5,88	Orta güçlükte
Kayıp Cüzdan	4,47	Kolay
Koridordaki Kaza	5,43	Orta güçlükte
Kırılan Ağaç Dalları	5,83	Kolay
Kirli Eller	4,37	Kolay
Kitabın Önemi	6,32	Orta güçlükte
Kutlanamayan Doğum Günü	4,8	Orta güçlükte
Metin'in Ağzındaki Mikroplar	4,94	Orta güçlükte
Mızımız Işık	5,18	Orta güçlükte
Misafir	3,68	Kolay
Okula Hazırlanma	5,00	Kolay
Ormandaki Gezinti	4,94	Kolay
Oyun Kartları	6,03	Kolay
Pahalı Ayakkabı	5,97	Kolay
Pahalı Giysiler	5,98	Kolay
Parktaki Sıra	4,14	Kolay
Paylaşılan Beslenme	6,87	Orta güçlükte
Paylaşılan Çiçek	4,12	Kolay
Penceredeki Kuş	4,44	Kolay
Piknik Yerindeki Çöplük	5,11	Kolay
Sigaranın Zararları	6,07	Orta güçlükte
Yaşlılara Saygı	4,47	Kolay
Yaşlı Teyzenin Torbaları	3,91	Kolay
Yaşlılara Yardım	5,46	Kolay
Yavru Kedi	4,15	Kolay
Yazmayan Kalem	6,59	Orta güçlükte
Yıldız Kalem Başlığı	5,20	Kolay
Yoksul Boyacı Çocuk	3,93	Kolay
Yol Kenarına Dökülen Çöpler	4,57	Kolay
Yorucu Piknik	5,75	Orta güçlükte

Tablo 2.4. *Araştırmanın genelleme oturumlarında kullanılan öykülerin TİOD ve AOD sonuçları*

Öykü İsimleri	TİOD	AOD
Ağaçtaki Kedi	4,88	Kolay
Kahvaltının Önemi	4,68	Kolay
Kavgacı Çocuk	5,03	Kolay
Komşuluk Görevi	5,52	Kolay
Mavi Kuş	4,84	Kolay
Şakacı Murat	5,53	Orta güçlükte
Tutumlu Olmak	5,22	Kolay
Yardımlaşmanın Önemi	5,94	Orta güçlükte
Yaşlı Kadın	5,14	Kolay

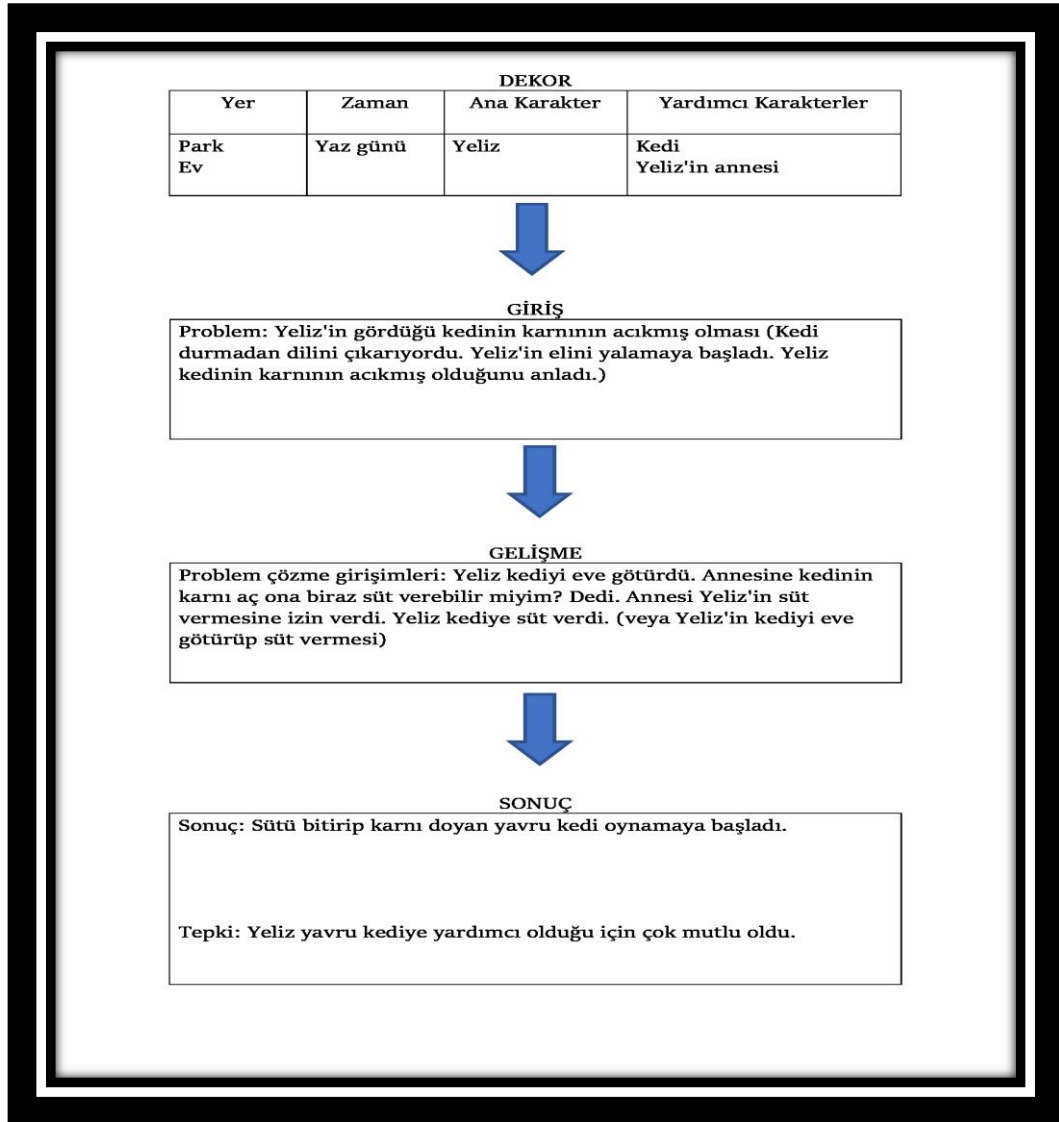
TİOD ve AOD değerleri yukarıda da bahsedildiği gibi yalnızca dile ait hece, sözcük ve cümle sayılarının birbiri arasındaki ilişkiye bakarak metinlerin zorluk düzeyini incelemektedir. Bu nedenle normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan öğrencilerle uzun yıllar çalışma deneyimi olan öğretmenlerin araştırmada kullanılan metinlere; sözcük ve cümlelerin anlaşılabilirliği, içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğu, metnin uzunluğu ve akıcılığı gibi farklı açılardan bakarak değerlendirebileceği düşünüldüğünden, altı özel eğitim, üç sınıf öğretmeni olmak üzere dokuz öğretmenden metinlerin hangi sınıf düzeyine uygun olduğuna ilişkin görüş alınmıştır. Araştırmada kullanılan öykülere ilişkin görüşleri alınan öğretmenler çalıştıkları alanda en az beş yıllık çalışma deneyimine sahiptir. Öykü sayısının çok fazla olmasından dolayı görüşü alınan öğretmenlerin iş yükünü azaltmak için hem öyküler hem de öğretmenler üç gruba ayrılmıştır. Daha sonra, öyküler her bir gruba yansız olarak 20, 20 ve 19 öykü düşecek şekilde gönderilmiştir. Her grupta bir sınıf öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 2.5'te yer alan öğretmen görüşlerine bakıldığında öykülerin genel olarak üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Öykülerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin hem öğretmen görüşlerinden hem de TİOD değerlerinden yararlanarak daha hassas bir ölçüm yapmak için medyan hesaplaması yapılmıştır. Her bir öyküye ilişkin öğretmenlerden alınan görüşler ve TİOD değerleri birlikte değerlendirilerek öykülerin medyanları hesaplandığında öykülerin üçüncü ve beşinci sınıf aralığında okunabilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle araştırmada kullanılan öykülerin üçüncü ve beşinci sınıf aralığında okunabilirliğe sahip olan öyküler olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 2.5. Araştırmada kullanılan öykülerin sınıf düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri

1. Grup Öykü İsimleri	Özel Eğitim Öğretmeni 1	Özel Eğitim Öğretmeni 2	Sınıf Öğretmeni 1
Açık Musluk	2	4	3
Ağaç Sevgisi	2	6	5
Ağaçtaki Kedi	2	4	3
Bitmeyen Konuşma	3	7	4
Boncuğun Temizliği	3	5	4
Caddeye Kaçan Top	3	4	3
Çiçekli Park	2	7	2
Dağınık Oda	3	3	4
Hayvan Sevgisi	2	2	4
İspanak Yemeği	3	3	3
İlk Gün Heyecanı	2	6	3
İsmail'in Hastalığı	3	7	4
Kardeş Sevgisi	3	7	3
Kartopu	2	6	3
Kırılan Ağaç Dalları	3	7	4
Komşuluk Görevi	2	6	4
Mavi Kuş	3	6	3
Tutumlu Olmak	3	7	4
Yardımlaşmanın Önemi	3	5	3
Yaşlı Kadın	3	6	3
2. Grup Öykü İsimleri	Özel Eğitim Öğretmeni 3	Özel Eğitim Öğretmeni 4	Sınıf Öğretmeni 2
Aç ve Susuz Kuzular	3	5	4
Ağaçlar Hepimizin	3	6	3
Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	4	2	3
Bahar Yağmuru	3	2	3
Barış'a Verilen Ders	4	4	2
Bir Akşam Yemeği	4	3	3
Görünmez Kaza	5	6	3
Kirli Eller	5	2	3
Kitabın Önemi	4	3	3
Mızımız Işık	4	5	2
Oyun Kartları	5	2	3
Pahalı Ayakkabı	5	2	4
Penceredeki Kuş	3	2	3
Piknik Yerindeki Çöplük	4	4	3
Sigaranın Zararları	5	3	4
Yaşlılara Saygı	3	3	3
Yaşlılara Yardım	4	4	3
Yavru Kedi	5	6	3
Yazmayan Kalem	5	6	2
3. Grup Öykü İsimleri	Özel Eğitim Öğretmeni 5	Özel Eğitim Öğretmeni 6	Sınıf Öğretmeni 3
Bozuk Çamaşır Makinesi	4-5	3	2
Kahvaltının Önemi	4-5	3	2
Kavgacı Çocuk	4-5	3	2
Kayıp Cüzdan	4-5	3	2
Koridordaki Kaza	4-5	2	2
Kutlanamayan Doğum Günü	4-5	2	2
Metin'in Ağzındaki Mikroplar	4-5	3	2
Misafir	4-5	2	2
Okula Hazırlanma	4-5	2	2
Ormandaki Gezinti	5-6	2	2
Pahalı Giysiler	5-6	2	2
Parktaki Sıra	5-6	2	2
Paylaşılan Beslenme	4-5	2	2
Paylaşılan Çiçek	5-6	2	2
Şakacı Murat	5-6	2	2
Yaşlı Teyzenin Torbaları	5-6	2	2
Yıldız Kalem Başlığı	5-6	2	2
Yoksul Boyacı Çocuk	5-6	3	2
Yol Kenarına Dökülen Çöpler	5-6	3	2

2.3.2. Öykü haritası

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri, öykü haritası stratejisi olduğundan, araştırmada öykü haritası kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan öykü haritasının dolu bir örneği Şekil 2.1’de görülmektedir. Öykü haritası geliştirilirken, öykü haritasında yer alacak öykü öğeleri dikkate alınmış ve öykü öğelerinin belirlenmesinde Stein ve Glenn (1975) tarafından geliştirilen öykü yapısından yararlanılmıştır. Öykü haritası dekor, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Öykü haritasının dekor bölümünde, yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakter(ler) öğeleri; giriş bölümünde, problem; gelişme bölümünde, problemi çözme girişimleri; sonuç bölümünde ise sonuç ve tepki öğeleri yer almaktadır.



Şekil 2.1. Öykü haritasının doldurulmuş örneği

2.3.3. Okuduğunu anlama kayıt formu

Okuduğunu anlama kayıt formu (Ek-10), başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarında öğrencilerin, öykü yapısına göre düzenlenmiş okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtları kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir. Kayıt formu; sorular, doğru-yanlış ve açıklama olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Sorular kısmında, sırasıyla öykü yapısına göre düzenlenmiş sorular yer almakta ve soruların altında, sorulara verilebilecek olası doğru yanıtlar sunulmaktadır. Kayıt formunun sorular bölümündeki yanıtı doğrudan metinde geçen sorular; yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakter(ler) öğelerine, çıkarımsal sorular ise öykü öğelerinden problem, problemi çözme girişimleri, sonuç ve tepki öğelerine aittir. Yanıtı doğrudan metinde geçen öğelere ilişkin sorularda her öğeye ilişkin tek bir soru bulunmaktayken, çıkarım yapmayı gerektiren öğelere ilişkin soruların her biri kendi içinde alt sorulara ayrılmıştır.

Çıkarım yapmayı gerektiren öğelere ilişkin soruların sıralaması, yanıtı doğrudan metinde geçmeyen çıkarımsal sorulardan, yanıtı doğrudan metinde geçen sorulara doğru olacak şekildedir. Kayıt formunda yer alan alt soruların bazıları tek bir sorudan oluşurken, bazıları doğru yanıtın verilmesi için gereken bilgilerin birden fazla olması nedeniyle birden fazla sorudan oluşmaktadır. Birden fazla sorudan oluşan alt sorular aynı numara ile numaralandırılmıştır. Soruların uygulanışı; öğrencinin en yüksek puanı alabileceği çıkarımsal soruya yanıt veremediği durumda yanıtı doğrudan metinde geçen bir alt soru ile soruların sorulmaya devam edilmesi şeklindedir (Ek-10). Örneğin, öğrenci öykünün sonuç ögesine ilişkin sorulan "Bu öyküdeki olayda sonuç nedir?" sorusunu yanıtlayamadığında (çıkarımsal soru), "Mehmet ayakkabıyı çok isteyince annesi ne yaptı?" (yanıtı doğrudan metinde geçen soru) şeklinde yanıtın doğrudan metinde geçtiği cümle, soru haline getirilerek sorulur. Bazı öykü öğelerinin yanıtları birden fazla cümleyi bir araya getirmeyi gerektirdiğinde (Örneğin tepki ögesi için "Bu öykünün sonunda Mehmet nasıl hissetti?", "Bu öykünün sonunda Mehmet neye karar verdi?"), birden fazla alt soru sorularak öğrencinin soruların tümüne doğru yanıt vermesi beklenir.

Kayıt formunda sorulara verilen doğru yanıtlar "D" sütununa, yanlış verilen yanıtlar ise "Y" sütununa kaydedilmiştir. Açıklama kısmına ise, öğrenci sorunun tam yanıtını veremeyip bir kısmını yanıtladığı, verdiği yanıtın sorunun doğru yanıtını karşılayıp karşılamadığına emin olunamadığı ve en yüksek puanı almayı gerektiren çıkarımsal soruyu mu ya da çıkarımsal sorularda daha düşük puan alınmasına neden olan yanıtı doğrudan metinde geçen soruları mı yanıtladığı durumlar kaydedilmiştir. Örneğin,

öğrenci öyküdeki yerlerin bir kısmını söylemiş ise açıklama kısmına hangi yerleri söylediğiyle ilgili veya "Bazı yerleri söyledi." şeklinde açıklama yazılmıştır. Öğrenci, problem cümlesi "Mehmet'in istediği ayakkabının çok pahalı olması" olan bir öyküde problemin ne olduğu sorulduğunda, "Mehmet'in istediği ayakkabıyı alacak parası yoktu. Çok pahalıydı." şeklinde yanıtladığında, verilen yanıtın doğruluğundan emin olunamayan bir durum olduğunda, öğrencinin yanıtı oturum sonlandırıldığında değerlendirilmek için açıklama kısmına yazılmıştır. Öykü öğelerinden problem, problemi çözme girişimi, sonuç ve tepkiye ilişkin; rubrikten en yüksek puan almayı sağlayan "Bu öyküdeki problem nedir? Bu öyküdeki problem çözme girişimi nedir? Bu öyküdeki olayda sonuç nedir? Bu öykünün sonunda ... nasıl tepki verdi? çıkarımsal sorularına öğrenci doğru yanıt verdiğinde açıklama kısmına "Ç. (çıkımsal) veya Ç.S. (çıkımsal soru) " gibi kısaltmalar yazılmıştır. Öğrenci, bu sorulara doğru yanıt veremediğinde ve bir alt soruyla devam edildiğinde öğrenci bir alt soruyu doğru yanıtlamışsa bu durum açıklama kısmına "A.S. (alt soru)" kısaltması kullanılarak kaydedilmiştir. Kayıt formunda sorulara verilen yanıtlar, analitik rubriğe göre her yoklama oturumunun sonunda puanlanmıştır.

2.3.4. Analitik rubrik

Araştırmada öykü yapısına göre düzenlenmiş sorulara verilen yanıtları puanlamak amacıyla analitik bir rubrik geliştirilmiştir. Rubrik geliştirilirken öyküleyici metinleri anlama becerisi kendi içinde yer, zaman, ana karakter(ler), yardımcı karakter(ler), problem, problemi çözme girişimi, sonuç ve tepki boyutlarına ayrılmış ve her bir boyuta ilişkin performans tanımları yapılmıştır. Böylece, performansı tanımlayan tüm özelliklere ilişkin örnek tepkiler açıklanarak rubrik geliştirme ilk basamağı tamamlanmıştır. Daha sonra, performansı yerine getirmek için gerekli olan tüm bileşenler birer değerlendirme ölçütü olarak sınıflandırılmış ve belirlenen değerlendirme ölçütleri için gösterebilecek en iyi performanstan en kötü performansa doğru puanlar belirlenmiştir. Hazırlanan rubriği gözden geçirmek amacıyla, okuduğunu anlama ve rubrik geliştirme konusunda bilgi sahibi olan farklı üniversitelerde özel eğitim ve eğitim programları alanında görev yapan dört öğretim üyesinden görüş alınmıştır (Hall ve Salmon, 2003, s. 9; Montgomery, 2000, s. 325; Sezer, 2005, s.65; Zimmaro, 2004, s. 2). Görüşler doğrultusunda rubrik üzerinde düzenlemeler yapılarak rubriğe son şekli verilmiştir (Ek-11).

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan rubrik her yoklamadan sonra, okuduğunu anlama kayıt formuna verilen yanıtları puanlamak üzere kullanılmıştır.

Rubrikte, yanıtı doğrudan metinde geçen yer, zaman, ana karakter(ler) ve yardımcı karakter(ler) ögelerinden alınabilecek en yüksek puan 2, en düşük puan 0'dır. Öğrenci, bu öykü ögelerinin tümünü doğru yanıtladıysa 2 puan, bazılarını doğru yanıtladıysa 1 puan, hiçbirini yanıtlamadıysa 0 puan almaktadır. Çıkarım yapmayı gerektiren öykü ögelerinden problem, sonuç ve tepki için alınabilecek en yüksek puan 2, en düşük puan 0 iken problem çözme girişimi için alınabilecek en yüksek puan 3, en düşük puan 0'dır. Bu öykü ögeleri ile ilgili puanlama yapılırken; öğrenci okuduğunu anlama kayıt formunda "Bu öyküdeki problem nedir?", "Bu öyküdeki problem çözme girişimi nedir?", "Bu öyküdeki olayda sonuç nedir?", "Bu öykünün sonunda ... nasıl tepki verdi?" sorularını doğru olarak yanıtladıysa her bir öykü ögesine ilişkin rubrikte geçen en yüksek puanı (problem, sonuç ve tepki için 2, problemi çözme girişimi için 3) almıştır. Eğer öğrenci bu soruları yanıtlanamamışsa, öyküdeki problem, sonuç ve tepki ögelerine ilişkin cümleler soru haline getirildiğinde doğru olarak yanıtlamışsa 1 puan almıştır. Problem çözme girişiminde diğerlerinden farklı olarak öğrenci "... bu öyküdeki problemi çözmek için ne yaptı?" sorusunu yanıtlarsa 2 puan, problemi çözme girişimi soru cümlesi haline getirildiğinde doğru yanıtlamışsa 1 puan almıştır. Öğrenci, soruların hiçbirini yanıtlanamamışsa 0 puan almıştır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 17, en düşük puan 0'dır. Öğrencilerin analitik rubrikten 14-17 arası puan alması bu araştırmada öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri, kabul edilebilir anlama ölçütü olarak belirlenmiştir.

2.3.5. Formel olmayan okuma envanteri

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Karasu (2011) tarafından geliştirilen FOOE kullanılmıştır. FOOE'de, 18 öykü, sekiz sosyal bilgiler, sekiz fen ve teknoloji metni olmak üzere toplam 34 metin bulunmaktadır. FOOE'de yer alan öyküleyici metinler okulöncesi dönemden sekizinci sınıf düzeyine kadar hazırlanmışken, bilgi verici metinler birinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar hazırlanmıştır. Öyküleyici metinler A ve B formları olarak ayrılmaktadır ve her sınıf düzeyi için ikişer öyküleyici metin bulunmaktadır. Bilgi verici metinler ise S formu (sosyal bilgiler konularını içeren) ve F formu (fen ve teknoloji konuları içeren) olarak ayrılmakta olup her sınıf düzeyi için birer bilgi verici metin bulunmaktadır. FOOE ile okuduğunu anlama becerileri değerlendirilirken boşluk doldurma, okuduğunu anlatma ve soruları yanıtlama olmak üzere üç farklı yöntemden yararlanılmaktadır ve

değerlendirme sürecinde bu yöntemler yalnız başına ya da birlikte kullanılabilir. FOOE'nin kapsam geçerliği olup olmadığını belirlemek için; (a) metin konularının öğrencilerin yaş, bilgi ve sınıf düzeyine uygunluğu, (b) öykü bölümlerinin tamlığı, (c) bilgi verici metin yapıları, (d) metin konularının ve düzeylerinin denkliği, (e) metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitleri, (f) metinlerin okunabilirlik düzeyleri, (g) soru çeşitleri ve (h) değerlendirme formları boyutları değerlendirilmiştir. Bu boyutlara ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda FOOE'nin kapsam geçerliği olduğu saptanmıştır. FOOE'ye ilişkin güvenilirlik çalışmalarında ise (a) metinlerin okunabilirlik düzeyine, (b) uygulamanın planlandığı gibi yapıma düzeyine, (c) okuma puanlarına ve (d) okuma hatalarına ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik yüzdesi hesaplanmış ve tüm boyutlara ilişkin %93,6-100 arasında güvenilirlik katsayısı bulunmuştur (Karasu, 2011, s. 85 - 202).

2.3.6. Veri toplamak için gerekli araç-gereçler

Araştırmada veri toplamayı kolaylaştırmak için tüm oturumlar video kaydına alınmıştır. Video kaydı için Samsung Galaxy S7 Edge markalı telefon kamerası, üç ayak sabitleyici ve telefon şarj aleti kullanılmıştır. Elde edilen videoları depolamak için ise taşınabilir harici bellekten yararlanılmıştır.

2.4. Araştırma Deseni

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin, öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada, tek denekli deneysel araştırma yöntemlerinden, dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır (Barlow ve Hayes, 1979, s. 200-202; Holcombe, Wolery ve Gast, 1994, s. 127; Sindelar, Rosenberg ve Wilson, 1985, s. 69). Bu araştırmada, dönüşümlü uygulamalar desenine uygun olarak geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken (öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama) ve bu bağımlı değişken üzerinde etkililikleri karşılaştırılan iki bağımsız değişken (tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi) seçilmiştir. Araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyini ölçmek amacıyla öncelikle başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Başlama düzeyi evresi, tüm öğrencilerde beş oturum art arda kararlı veri elde edilene kadar sürdürülmüş ve daha sonra uygulama evresine geçilerek tüm

öğrencilerde eş zamanlı olarak bağımsız değişkenler uygulanmaya başlanmıştır.

Bağımsız değişkenler alanyazında önerilen (ABABBABAABBA) bir sırayla ve her iki bağımsız değişken de eşit sayıda olacak şekilde sunulmuştur. İki bağımsız değişken de bir öğrenciye, aynı gün içinde sunulmuş ve her iki uygulama arasında en az 1 saat geçmiş olmasına dikkat edilmiştir. Bağımsız değişkenler uygulanırken hangi bağımsız değişkenle öğretim yapıldığı öğrencilere söylenmiştir. Bağımlı değişkende ölçüt karşılanınca (bağımlı değişkende üç oturum art arda %80 ve üzeri [14-17 arası puan alma] düzeyde performans sergileme), uygulama evresi sonlandırılmış ve en iyi uygulama evresi düzenlenerek daha etkili olan strateji ile öğretime devam edilmiştir. Araştırmada deneysel kontrol, her bir bağımsız değişkenin uygulanması ile bağımlı değişkende, uygulanan bağımsız değişkene özgü bir değişiklik meydana gelmesi ile kurulmuştur. Araştırmanın iç geçerliğini etkileyebilecek etmenlerden dış etmenler, araştırma başlamadan önce öğrencilerin öğretmenleri ve aileleriyle görüşülüp onları okuma ile ilgili herhangi bir öğretim yapmamaları konusunda bilgilendirerek; katılımcı kaybı, okula düzenli olarak devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler seçilerek ve araştırma kapsamına dört öğrenci alınarak; ölçme, araştırmanın her evresindeki oturumların en az %40'ında gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanarak kontrol altına alınmıştır. Taşıyıcı etki, iki bağımsız değişkenin uygulanması arasında en az 1 saat ara verilerek bağımsız değişkenlerin hızlı dönüştürülmesiyle; sıralama etkisi, bağımsız değişkenlerin tahmin edilemeyen bir sırada sunulması (ABABBABAABBA), bağımsız değişkenler dışındaki tüm değişkenlerin sabit tutulması ve sıranın öğrenciler arasında dengeli dağıtılmasıyla kontrol altına alınmıştır (Kratowill vd., 2012, s. 4). Ayrıca uygulamaya daha etkili olan bağımsız değişken ile devam edilerek hem taşıyıcı etki hem de sıralama etkisi kontrol altına alınmıştır.

2.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihin yetersizliği olan öğrencilerin, öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyidir. Öğrencilerin *öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi*, her bir öyküde yer alan yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter(ler), problem, problemi çözme girişimleri, sonuç ve tepki öğelerine ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların analitik rubrikten karşılık geldiği puanı ifade etmektedir.

Bu bağımlı değişkeni değerlendirmek üzere Stein ve Glenn (1975) tarafından geliştirilen öykü yapısından yararlanarak, Cora-İnce (2007), Güzel-Özmen (2000) ve Duman (2006) tarafından hazırlanmış öykülere dayalı sorular sorulmuştur. Bağımlı değişkeni değerlendirmek üzere öyküye dayalı hazırlanmış sorular, öyküde yer alan her bir öykü ögesi ile ilgilidir. Bu öykü ögeleri sırasıyla; yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter(ler), problem, problemi çözme girişimleri, sonuç ve tepkidir. Öykü ögelerine ilişkin sorulara verilen yanıtlar analitik rubriğe dayalı olarak puanlanmıştır. Bu rubrikten elde edilen puanlar çizgi grafiklerin düşey eksenine işlenmiştir.

2.6. Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisidir. Tekrarlı okuma stratejisi, kısa ve anlamlı bir metni belirli bir sayıya veya ölçüte ulaşana kadar ya da belirli bir süre boyunca okumayı gerektiren bir stratejidir. Öykü haritası stratejisi ise üzerinde öyküde yer alan önemli öykü ögelerinin her birinin yer aldığı, öyküyü okuma sırasında bu öykü ögelerinin tespit edilerek haritadaki uygun boşluğa yazılmasını gerektiren bir stratejidir. Her iki bağımsız değişkene ilişkin ayrıntılı bilgiye giriş bölümünde yer verilmekte; her iki bağımsız değişkenin nasıl uygulanacağı ise deney sürecindeki uygulama oturumları başlığı altında ayrıntılı olarak anlatılmaktadır.

2.7. Genel Süreç

Bu araştırmanın genel süreci; pilot uygulama ve deney süreci olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır.

2.7.1. Pilot uygulama

Araştırmada deney sürecine geçilmeden önce ortaya çıkabilecek olası sorunları belirlemek ve bu sorunları gidermek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması, sekizinci sınıfa devam eden ve okuduğunu anlamada güçlük çeken zihin yetersizliği olan bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecine öncelikle üç oturum başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmıştır. Bu süreçte uygulamacı öğrenciyle yan yana olacak şekilde öğrencinin sağ tarafına oturmuştur. Öğrenci başlama düzeyinde üç oturumda da soruları %62,5 düzeyinde doğru yanıtladığı için öğrencinin sorulara %80 ve üzeri doğru yanıt vermesi amaçlanmıştır. Öğrenci pilot uygulama sonucunda tekrarlı okuma stratejisi ile yapılan öğretimle soruların %62,5'una

doğru yanıt verirken, öykü haritası stratejisi ile yapılan öğretimle sorulara %100 düzeyinde doğru yanıt vermiştir. Pilot uygulama sürecinde öğrencinin kılavuz çizgileri kullanılmayan öykü haritasına yazmakta zorlandığı görülmüş ve bu nedenle öykü haritasına kılavuz çizgileri (Ek-12) eklenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencinin özellikle "Bu öyküdeki problem çözme girişimi nedir?", "Bu öyküdeki olayda sonuç nedir?" ve "Bu öyküdeki tepki nedir?" sorularını yanıtlamakta güçlük çektiği, ancak aynı sorular öyküde geçen problemi çözme girişimi, sonuç ve tepki öğelerinin yer aldığı cümleler soru cümlesi haline getirildiğinde (Örn, "Bu öykünün sonunda Figen nasıl hissetti?") kolaylıkla yanıtladığı belirlenmiştir. Birinci soru türü öğrencinin herhangi bir ipucu vermeksizin çıkarım yapmasını gerektirirken, ikinci soru türü, doğrudan öğrenciyi metne yönlendirmekte ve metinden açıkça verilen bilgiyi kullanarak soruyu yanıtlamasını sağlamaktadır. Ancak her iki soru türüne verilen yanıt da öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde gelişme olduğunu gösterdiğinden, okuduğunu anlama becerisindeki gelişimin hangi düzeyde olduğunu görmek amacıyla analitik bir rubrik hazırlanmıştır. Son olarak, öykü haritası ile yapılan uygulamanın model olma aşamasında hem uygulamacının hem öğrencinin önünde öykü yer aldığında öğrencinin uygulamacıyı kendi önündeki öyküden bazen takip etmediği görüldüğü için model olma aşamasında tek bir öykünün kullanılmasına ve öyküyü öğrencinin okumasına karar verilmiştir. Deney süreci pilot uygulama sonrası yapılan bu düzenlemeler çerçevesinde şekillendirilmiştir.

2.7.2. Deney süreci

Bu araştırmanın deney süreci; başlama düzeyi, uygulama, en iyi uygulama, günlük yoklama ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Bu oturumlar, izleyen bölümde ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.7.2.1. Başlama düzeyi oturumları

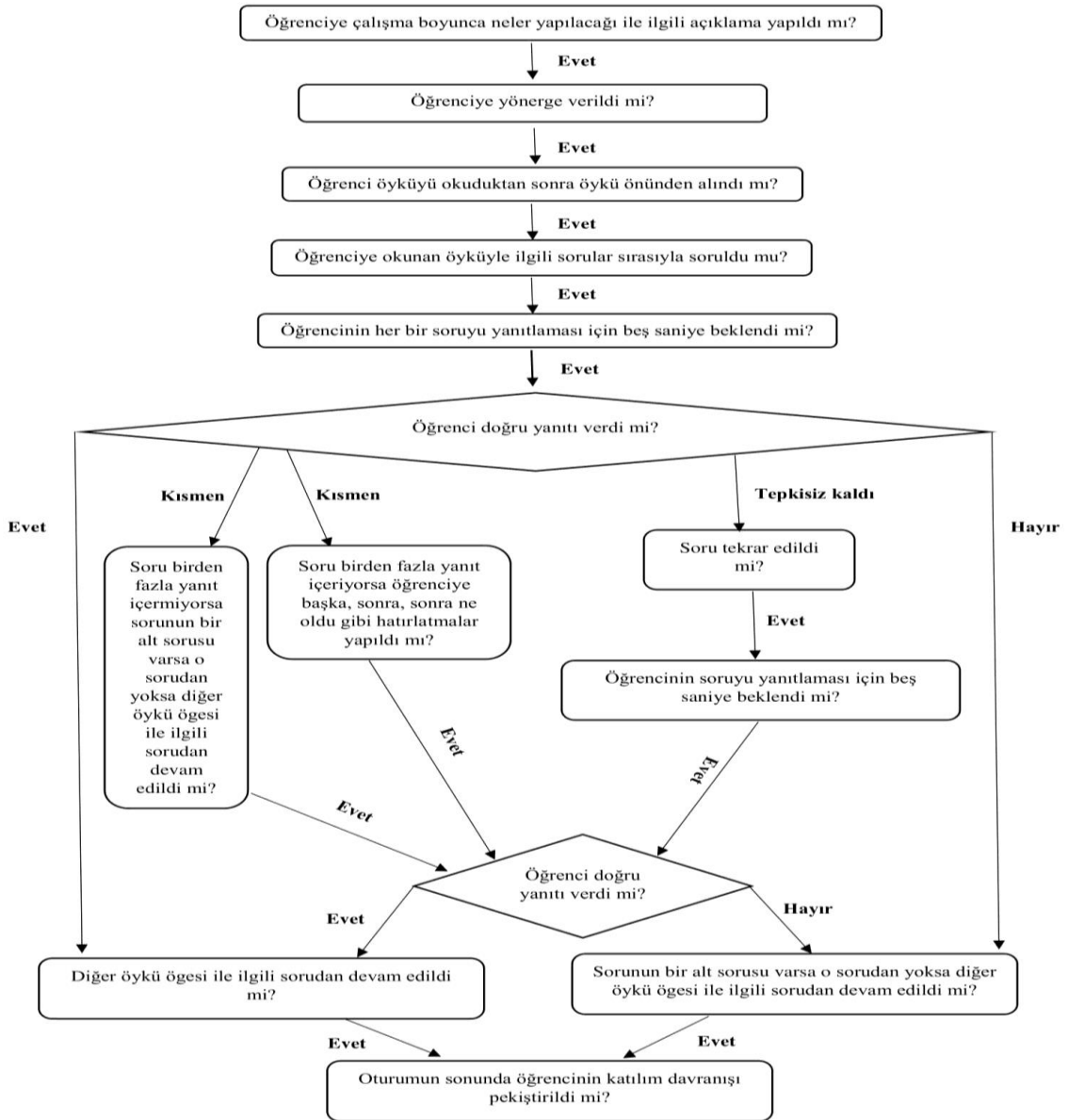
Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin, öykü yapısına göre düzenlenmiş öykülerdeki okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarının her birinde farklı öykü kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında kullanılan öyküler ve bu öykülerin TİOD ve öğretmen görüşlerinin medyanları alınarak elde edilen okunabilirlik değerleri Tablo 2.6'da gösterilmiştir. Başlama düzeyi oturumları masa başında gerçekleştirilmiş ve uygulamacı

Tablo 2.6. *Başlama düzeyi oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri*

Öğrenciler	1. oturum	2. oturum	3. oturum	4. oturum	5. oturum
Emel	Bahar Yağmuru	Caddeye Kaçan Top	Kutlanamayan Doğum Günü	Oyun Kartları	Sigaranın Zararları
Nimet	Bahar Yağmuru	Caddeye Kaçan Top	Kutlanamayan Doğum Günü	Oyun Kartları	Sigaranın Zararları
Feride	Bahar Yağmuru	Caddeye Kaçan Top	Kutlanamayan Doğum Günü	Oyun Kartları	Sigaranın Zararları
Rana	Bahar Yağmuru	Caddeye Kaçan Top	Kutlanamayan Doğum Günü	Oyun Kartları	Sigaranın Zararları
Okunabilirlik Değeri (Medyan)	3	3,5	4	4	4,5

özel eğitim ortaokuluna devam eden iki öğrenciye 90 derece açıyla, özel eğitim mesleki eğitim merkezine devam eden iki öğrenciyle ise yan yana olacak şekilde oturmuştur. Başlama düzeyi oturumlarında uygulamacı öğrenciye öyküyü vermiş ve “Şimdi senden öyküyü okumanı istiyorum. Bu öyküyü okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım.” demiş ve “Öyküyü sesli olarak oku.” yönergesi sunmuştur. Öğrenci öyküyü okuduktan sonra, uygulamacı öyküyü öğrencinin önünden kaldırıp “Şimdi sana bu öykü ile ilgili sorular soracağım.” demiş ve öykü yapısına göre hazırlanmış olan soruları öğrenciye yöneltmiştir. Öğrencinin, sorulan soruya, okuduğunu anlama kayıt formunda yazıldığı şekilde ya da aynı anlama gelen farklı bir şekilde yanıt vermesi, doğru yanıt olarak kabul edilmiştir. Uygulamacı doğru yanıtın dışındaki diğer tüm yanıtları yanlış yanıt olarak kabul etmiştir. Öğrenci bir soruya 5 saniye içinde yanıt vermeye başlamadığında, uygulamacı soruyu tekrar etmiş, öğrenci eğer yine yanıt vermezse ya da yanlış yanıt verirse, uygulamacı sorunun analitik rubriğe göre bir alt puan almayı sağlayan şekli varsa o sorudan devam etmiş, yoksa diğer bir soruya geçmiştir. Öğrenci, birden fazla cümle kurmayı gerektiren soruların bir kısmını yanıtlamaya başlayıp duraksarsa; uygulamacı “Başka? Başka ne oldu? Sonra?” gibi hatırlatmalar yapmıştır. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 saniye beklemiş ve yanıt alamazsa ya da yanlış yanıt alırsa, sorunun analitik rubriğe göre bir alt puan almayı sağlayan şekli varsa o sorudan devam etmiş, yoksa diğer soruya geçmiştir. Uygulamacı, doğru yanıtları kayıt formunda “D” yazan sütuna, yanlış yanıtları ise “Y” yazan sütuna işaretlemiştir. Açıklama sütununa ise öğrencinin sorunun tam yanıtını veremeyip bir kısmını yanıtladığı, verdiği yanıtın sorunun doğru yanıtını karşılayıp karşılamadığına emin olunamadığı ve en yüksek puan almayı gerektiren çıkarımsal soruyu mu ya da

çıkarımsal sorularda daha düşük puan alınmasına neden olan yanıtı doğrudan metinde geçen soruları mı yanıtladığı durumlar kaydedilmiştir. Öğrencinin sorulara verdiği tüm yanıtlara uygulamacı tepkisiz kalmıştır. Tüm soruların yanıtlanması bittikten sonra uygulamacı öğrenciye, “Benimle çalıştığın için çok teşekkür ederim.” diyerek öğrencinin katılım davranışını pekiştirmiş ve başlama düzeyi oturumunu sonlandırmıştır. Uygulamacı tüm oturumları benzer şekilde gerçekleştirmiş ve oturumu sonlandırdıktan sonra, verilen yanıtları, analitik rubriğe göre puanlamıştır. Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin akış şeması Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2. Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin akış şeması

2.7.2.2. Uygulama oturumları

Uygulama oturumları, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim oturumlarıdır. Uygulama oturumlarında, öğrenci ortama alınmadan önce öğretim yapılacak ortam ve öğretimde kullanılacak araç-gereçler hazırlanmış, daha sonra öğrenci ortama alınmıştır. Uygulama oturumları; tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında kullanılan her iki uygulama oturumu da benzer biçimde gerçekleştirilmiş; ancak oturumlar arası tek fark, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi başka bir ifadeyle bağımsız değişkenler olmuştur. Tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarının her birinde farklı öykü kullanılmıştır. Her iki strateji ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve bu öykülerin TİOD ve öğretmen görüşlerinin medyanları alınarak elde edilen okunabilirlik değerleri Tablo 2.7 ve Tablo 2.8'de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. *Tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri*

Öğrenciler	1. oturum	2. oturum	3. oturum	4. oturum	5. oturum	6. oturum	7. oturum
Emel	Kardeş Sevgisi	Mızmız Işık	Koridordaki Kaza	Yaşlılara Yardım	Yazmayan Kalem	Hayvan Sevgisi	İlk Gün Heyecanı
Nimet	Kardeş Sevgisi	Mızmız Işık	Koridordaki Kaza	Yaşlılara Yardım	Yazmayan Kalem	Hayvan Sevgisi	İlk Gün Heyecanı
Feride	Kardeş Sevgisi	Mızmız Işık	Koridordaki Kaza	Yaşlılara Yardım	Yazmayan Kalem	Hayvan Sevgisi	İlk Gün Heyecanı
Rana	Kardeş Sevgisi	Mızmız Işık	Koridordaki Kaza	Yaşlılara Yardım	Yazmayan Kalem	Hayvan Sevgisi	
Okunabilirlik Değeri (Medyan)	3,88	4,5	4	3,5	5,5	3	4,05

Tablo 2.8. *Öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri*

Öğrenciler	1. oturum	2. oturum	3. oturum	4. oturum	5. oturum	6. oturum	7. oturum
Emel	Ağaç Sevgisi	Görünmez Kaza	Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	Boncuğun Temizliği	Çiçekli Park	Misafir	Kırılan Ağaç Dalları
Nimet	Ağaç Sevgisi	Görünmez Kaza	Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	Boncuğun Temizliği	Çiçekli Park	Misafir	Kırılan Ağaç Dalları
Feride	Ağaç Sevgisi	Görünmez Kaza	Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	Boncuğun Temizliği	Çiçekli Park	Misafir	Kırılan Ağaç Dalları
Rana	Ağaç Sevgisi	Görünmez Kaza	Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	Boncuğun Temizliği	Çiçekli Park	Misafir	
Okunabilirlik Değeri (Medyan)	5,48	5,5	3,5	4,17	3,44	3,68	4,91

2.7.2.2.1. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları

Tekrarlı okuma stratejisi kullanılırken öğrenci ortama alınmadan önce ortam ve araç-gereçler hazırlanmış, uygulama oturumunda kullanılacak olan öyküden dört tane (üçü uygulamacı, biri öğrenci için) masanın üzerine konulmuştur. Oturumlar masa başında gerçekleştirildiğinden, uygulamacı, öğrencinin yanına oturacak şekilde bir düzenleme yapmıştır. Öğrencinin önüne okunacak öyküden yalnızca bir kopya konmuş uygulamacının önünde ise kalem, kalem açacağı, silgi ve öğrencinin öyküyü her okuduğunda yanlış okuduğu sözcükleri kaydetmek için aynı öykünün üç kopyası yer almıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrenciye, oturumun kamera ile kayıt altına alınacağı söylenmiştir. Bu uygulama oturumu; çalışmaya giriş, uygulama, değerlendirme ve çalışmanın bitirilişi şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır.

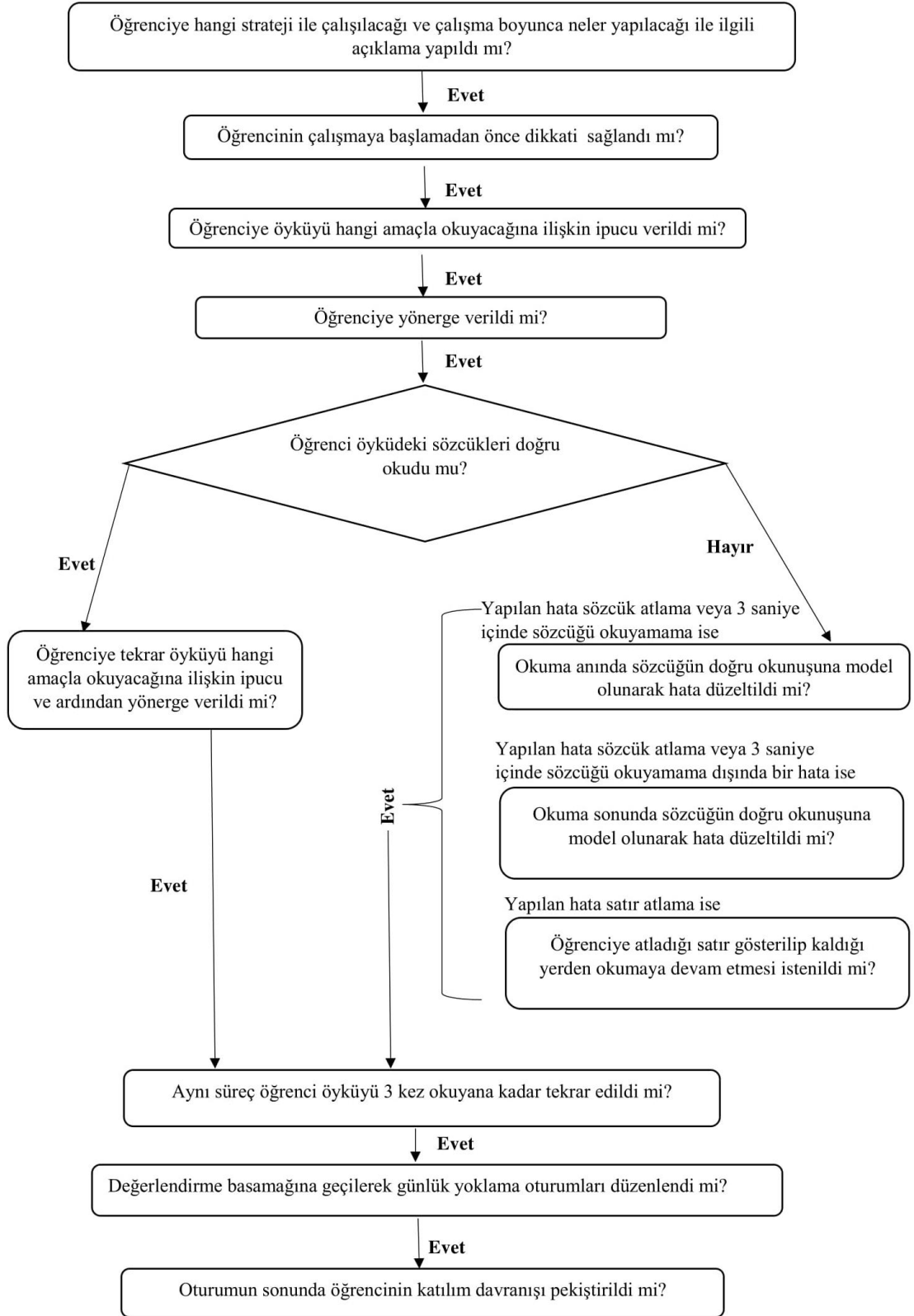
Oturuma başlamadan önce uygulamacı; “Şimdi seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız. Bu çalışma sırasında tekrarlı okumayı kullanacağız. Tekrarlı okuma bizim öyküleri daha iyi anlamamız için geliştirilmiş bir stratejidir. Bu stratejiyi kullanırken öyküyü üç kez okuyacaksın. Öyküyü okumaya başlamadan önce sana öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu vereceğim. Öyküyü okurken yanlış söylediğin sözcüklerin bazılarını öyküyü okuman bittiğinde düzelteceğiz. Eğer öyküyü okurken

sözcük atlarsan ya da 3 saniye içinde bir sözcüğü okumazsan, bu yanlışları okuma anında düzeltereğim. En sonunda da sorduğum soruları yanıtlamanı isteyeceğim. Hazırsan başlayalım!” diyerek çalışmaya giriş yapmıştır. Uygulamacı daha sonra okumaya başlamadan önce öğrenciye; “Bu öyküyü üç kez okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Bu yüzden bu öyküyü en iyi şekilde anlamak için oku. Hazırsan öyküyü sesli olarak okumaya başla.” şeklinde öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu ve ardından yönerge vererek uygulamayı başlatmıştır.

Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa, uygulamacı öğrencinin atladığı satırı göstermiş ve öğrenciden okumaya devam etmesini istemiştir. Uygulamacı öğrencinin 3 saniye içinde okuyamadığı ya da atladığı sözcükleri okuma anında, diğer yanlış okumalarını ise önündeki öyküden işaretleyerek birinci okumanın sonunda düzeltmiştir. Öykü okuma anında ve öykü okuma bittiğinde yapılan yanlışlar düzeltilirken uygulamacı öğrenciye sözcüklerin doğru okunuşları için model olmuş ve sözcükleri öğrenciden tekrar etmesini istemiştir. Öğrenci sözcüğü doğru bir şekilde okuyana kadar model olma süreci devam etmiştir.

Öğrenci öyküyü ikinci kez okumaya geçmeden önce uygulamacı yeniden “Bu öyküyü, en iyi şekilde anlamak için oku.” diyerek öğrenciye öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu ve ardından yönerge vermiştir. Uygulamacı öğrencinin yanlış okuduğu sözcükleri birinci okumada olduğu gibi düzeltmiş ve düzeltmelerin ardından son okumaya geçilmiştir. Son okumaya geçmeden önce uygulamacı yeniden “Bu öyküyü, en iyi şekilde anlamak için oku.” diyerek öğrenciye öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu ve ardından yönerge vermiştir. Son okuma yapıldıktan ve uygulamacı öğrencinin yanlış okuduğu sözcükleri düzelttikten sonra değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında uygulamacı “Evet, şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım.” diyerek öyküyle ilgili okuduğunu anlama sorularının tamamını öğrenciye sormuştur. Uygulamacı, öğrencinin sorulara verdiği yanıtlara tepkisiz kalmıştır. Öğrenci tüm soruları yanıtladıktan sonra uygulamacı öğrenciye teşekkür etmiş ve çalışmayı bitirmiştir. Öğrenci değerlendirme aşamasında analitik rubrikten üç oturum art arda %80 ve üzeri (14-17 puan arası) puan aldığında tekrarlı okuma stratejisi uygulamasına son verilmesi planlanmıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması Şekil 2.3’de verilmiştir.



Şekil 2.3. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması

2.7.2.2.2. Öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları

Öykü haritası stratejisi kullanılırken öğrenci ortama alınmadan önce ortam ve araç-gereçler hazırlanmış, uygulama oturumunda kullanılacak olan öykü ve öykü haritaları masanın üzerine konulmuştur. Oturumlar masa başında gerçekleştirildiğinden, uygulamacı, öğrencinin yanına oturacak şekilde bir düzenleme yapmıştır. Her ikisinin önüne de kalem, kalem açacağı, silgi ve öykü haritaları konulmuş, öykü ise yalnızca bir tane bulunmuştur. Uygulamaya başlamadan önce öğrenciye, oturumun kamera ile kayıt altına alınacağı söylenmiştir. Bu uygulama oturumu; çalışmaya giriş, uygulama, değerlendirme ve çalışmanın bitirilişi şeklinde dört aşamadan oluşmuştur. Öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları doğrudan öğretim yöntemine göre; model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar (sınama) olmak üzere üç aşamalı bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Uygulamacı çalışmaya başlamadan önce öğrenciye “... bugün seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız. Bu çalışma sırasında öykü haritası kullanacağız. Öykü haritası, bizim öyküleri daha iyi anlamamız için geliştirilmiş bir stratejidir. Bu stratejiyi kullanırken önünde gördüğün öykü haritasından yararlanacağız. Öncelikle ben sana öykü haritasının nasıl kullanıldığını ve öykü haritasının üstünde yazan öykü öğelerini açıklayacağım. Daha sonra öyküyü okumaya geçeceğiz. Öyküyü sen okuyacaksın. Sen öyküyü okurken, öykü haritasında herhangi bir öğeye rastladığın yerde seni durduracağım ve sana öyküde geçen bir öykü ögesini tanıtacağım. Tanıttığım öykü öğelerini, önündeki haritada uygun boşluklara yazacağım. Daha sonra sen de önündeki öykü haritasına benim yazdığım öykü ögesini yazacaksın. İlk okumamız bittikten sonra öykü haritanı son kez gözden geçirmeni isteyeceğim. Daha sonra öyküyü ve öykü haritasını önünden alacağım. Sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım!” diyerek çalışmaya giriş yapmıştır.

Uygulamacı; “Öyküler, içinde birtakım öykü öğelerini barındırır. Bu öykü öğelerini bilmemiz, bizim öyküyü daha iyi anlamamızı sağlar. Bu öykü haritasının üzerinde gördüklerin, öyküde yer alan öykü öğeleridir. Haritanın birinci kısmı dekor bölümüdür. Bu bölüme; öyküdeki yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakterler yazılacaktır. Bunların ne anlama geldiğini açıklayayım: Öyküdeki yer; öykünün nerede/hangi mekânda geçtiğidir. Öykü bir ya da birden fazla yerde geçebilir. Örneğin, okulda, yolda, ormanda, gölde, denizde, sahilde, otoparkta ya da sınıfta geçebilir. Öyküdeki zaman, öykünün geçtiği zamanı bildirir. Bu zaman herhangi birgün, öğle, ikindi ve akşam gibi

günün bir vakti, yaz ve kış gibi bir mevsim, Ocak ve Eylül gibi bir ay, bir teneffüs saati ya da sömestr tatili gibi bir zaman olabilir. Öyküdeki ana karakter, öyküdeki en önemli ve olayların etrafında geliştiği karakterdir. Ana karakter mutlaka ya öyküdeki probleme neden olur ya da problemi çözmek için gereklidir. Öyküdeki yardımcı karakterler ise, ana karakterin dışındaki tüm karakterlerdir. Bu karakterler olayda yer alır ancak ana karakter kadar önemli değildir.” deyip oturuma öykü haritasını tanıtarak başlamıştır.

Uygulamacı daha sonra; “Buraya kadar anlaşılmayan bir yer var mı? Şimdi sana diğer kısımları tanıtacağım. Öyküler; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Genellikle bu sırayı takip ederler. Giriş bölümünde, öyküdeki probleme yer verilir. Problem, öyküdeki temel sorundur. Öykünün ilerleyen bölümlerinde gelişen olaylara bu problem neden olur. Öykünün ilerleyen bölümlerinde ise bu problem çözülmeye çalışılır. Gelişme bölümünde problemi çözme girişimleri vardır. Problemi çözme girişimleri, öyküdeki temel sorunu çözmek için öyküdeki karakterlerin yaptıklarıdır. Her öyküde mutlaka problem çözülmeye çalışılır. Ancak her zaman problem çözülmeyebilir. Problem çözülmese bile öyküde problemi çözmeye çalışma girişimleri olduğuna dikkat etmek gerekir. Sonuç bölümü ise, sonuç ve tepki olmak üzere iki alt ögeden oluşur. Sonuç ögesi bize problem çözme girişimlerinin sonucunun ne olduğunu ortaya koyar. Yani problemi çözmek için yapılan girişimler problemi çözdü mü, çözmedi mi anlarız. Sonuç bölümü, problemi çözme girişimi problemi çözdüyse ne oldu, problemi çözmediyse ne oldu anlamamıza yardımcı olur. Sonuç bazen olumlu, bazen de olumsuz olabilir. Son öge olan tepki ise, öyküdeki ana karakterin ve yardımcı karakterlerin öykünün sonunda neler hissettiği ve neler düşündüğü ile ilgilidir. Bu tepkiler; mutlu olmak, mutsuz olmak, sevinmek, üzülme ve pişman olmak gibi duygusal tepkiler olabileceği gibi, karar vermek, anlamak, söz vermek ve düşünmek gibi akıldan geçen tepkiler de olabilir. Tepkide unutmamamız gereken şey, mutlaka öykünün sonunda yer aldığıdır. Sonuçtan sonra meydana gelir ve tepkiler genellikle önce duygusal tepkileri içerir. Bu duygusal tepkiler de daha sonra gerçekleşecek davranışlara ve düşüncelere neden olur. Tepki genellikle kendinden sonra gerçekleşecek, gözle görülebilen fiziksel bir davranış içermez.” şeklinde öykünün öğelerini açıklamıştır.

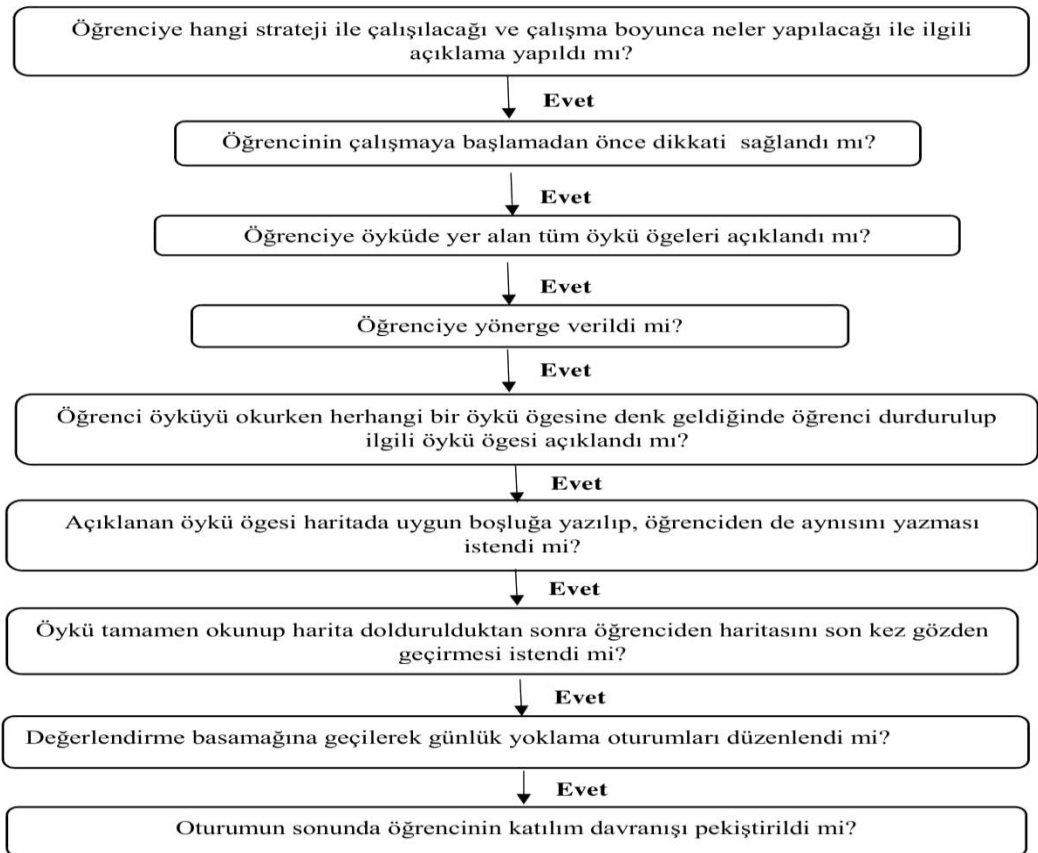
Uygulamacı öykü öğelerini tanıttıktan sonra “Öykü öğelerimiz bu kadar. Sormak istediğin bir şey yoksa okumamıza başlayalım. Sen öyküyü okurken herhangi bir öykü ögesine denk geldiğin zaman seni durduracağım ve sana hangi öykü ögesini okuduğunu söyleyip uygun boşluğa yazacağım.” demiş ve ardından “Evet, şimdi öyküyü sesli olarak

okumaya başla.” şeklinde yönerge vermiştir. Öğrenci öyküyü okurken her bir öykü ögesine denk geldiğinde, uygulamacı öğrenciyi durdurmuş ve hangi öykü ögesine denk geldiklerini nedenleriyle birlikte açıklamıştır. Açıklama yaptıktan sonra bulduğu öykü ögesini haritasına yazmış ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasına yazmasını istemiştir. Tüm öykü bu şekilde okunduktan sonra uygulama bitirilmiş ve öğrencinin doldurduğu öykü haritasını son bir kez gözden geçirmesi istenmiştir. Gözden geçirme işlemi bittikten sonra, uygulamacı öykü ve öykü haritasını öğrencinin önünden almış ve öykü ile ilgili olan okuduğunu anlama soruları sormuştur. Bu aşama, değerlendirme aşaması olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı soruları sormadan önce “Evet, şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım.” demiş ve öğrencinin sorulara verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalmıştır. Uygulamacı soruların tamamını sorduktan sonra çalışmanın bitirilişi aşamasına geçerek öğrenciye teşekkür etmiş ve oturumu sonlandırmıştır. Öğrenci model olma aşamasında, başlama düzeyi performansına göre en az üç oturum art arda %70'lik bir ilerleme gösterdiğinde ve öykü haritasını %80 ve üzeri doğrulukta doldurduğunda, rehberli uygulamalar aşamasına geçilmiştir.

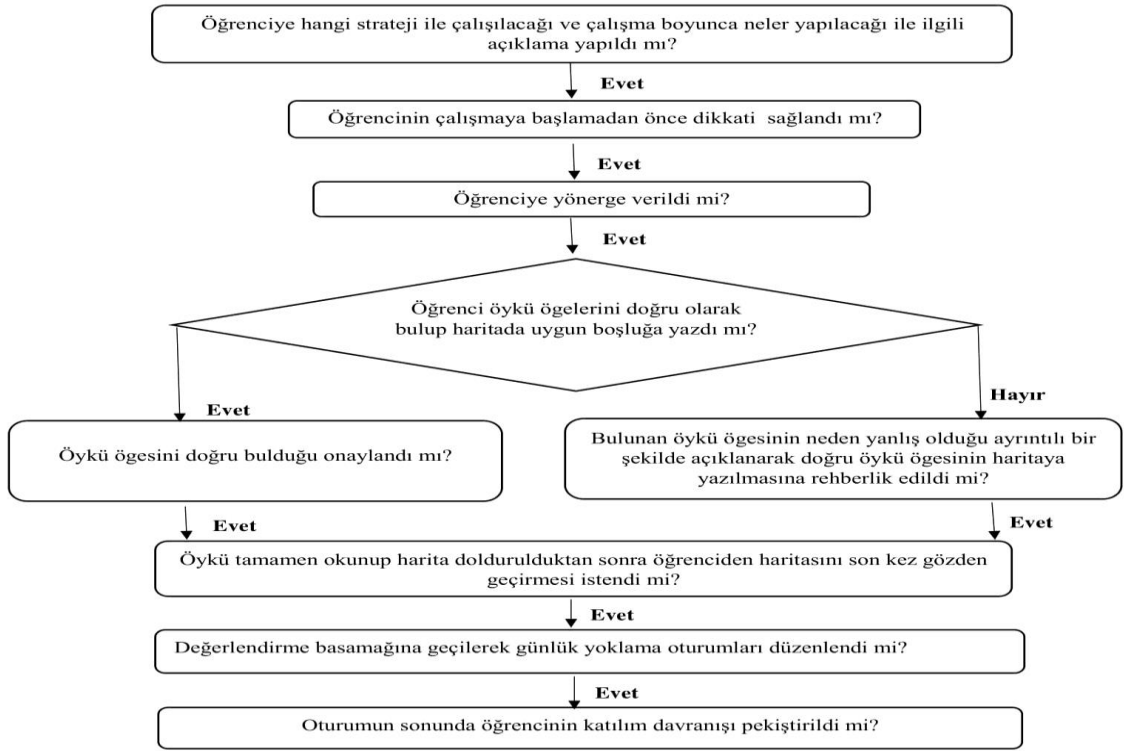
Rehberli uygulamalar aşamasında uygulamacı öğrenciye “Şimdi sen öyküyü okuyacaksın ve önündeki öykü haritasını dolduracaksın. Eğer okuma sırasında herhangi bir öykü ögesini dolduramazsan ya da yanlış doldurursan ben senin doğru öykü ögesini bulmana yardımcı olacağım.” şeklinde açıklama yapmıştır. Uygulamacı, öğrencinin okurken bulduğu doğru öykü ögelerini onaylamış, yanlış öykü ögelerinin neden yanlış olduğunu ayrıntılı biçimde açıklayarak düzeltmiştir. Uygulamacı öğrencinin, isteğine bağlı olarak öyküyü sesli ya da sessiz okumasına izin vermiştir. Öğrenci öyküyü bu şekilde okuduktan sonra, uygulamacı, öğrencinin öykü haritasını son bir kez gözden geçirmesini istemiş ve daha sonra öyküyü ve öykü haritasını öğrencinin önünden alarak “Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım.” demiş ve soruları sormaya başlamıştır. Uygulamacı, öğrencinin sorulara verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalmıştır. Uygulamacı soruların tamamını sorduktan sonra öğrenciye teşekkür etmiş ve çalışmayı bitirmiştir. Öğrenci rehberli uygulamalar aşamasında üç oturum art arda analitik rubrikten %80 ve üzeri (14-17 puan arası) puan aldığı ve öykü haritasını %80 ve üzeri doğrulukla ve bağımsız olarak doldurduğunda bağımsız uygulamalar (sınama) aşamasına geçilmiştir.

Bağımsız uygulamalar (sınama) aşamasında uygulamacı öğrenciye “Şimdi sen öyküyü okuyacaksın ve kendi kendine önündeki öykü haritasını dolduracaksın.” demiştir.

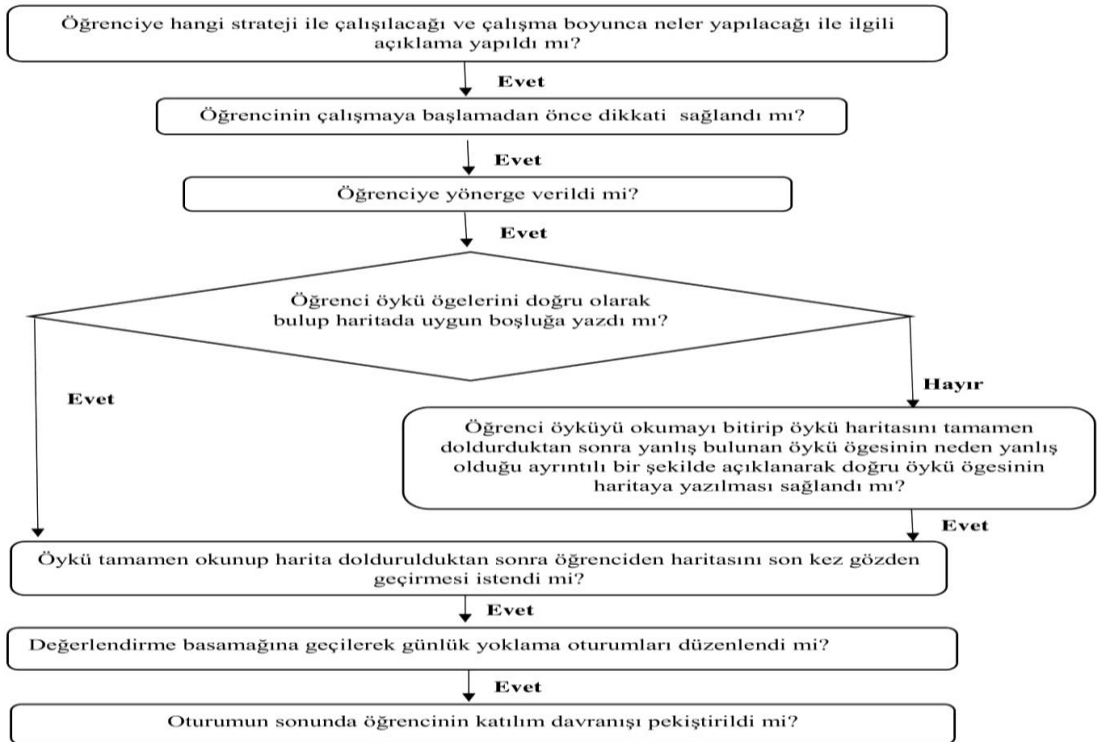
Uygulamacı, öğrencinin isteğine bağlı olarak öyküyü sesli ya da sessiz olarak okumasına ve öyküyü tamamen okuduktan sonra ya da okuma esnasında öykü haritasını doldurmasına izin vermiştir. Öğrenci öyküyü okuduktan sonra, uygulamacı öğrencinin öykü haritasını doğru doldurup doldurmadığını değerlendirmiş, öykü haritasında yaptığı yanlışları düzeltmiş ve öğrenciden öykü haritasını son bir kez gözden geçirmesini istemiştir. Daha sonra öyküyü ve öykü haritasını öğrencinin önünden alarak “Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım.” demiş ve soruları sormaya başlamıştır. Uygulamacı, öğrencinin sorulara verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalmıştır. Uygulamacı soruların tamamını sorduktan sonra öğrenciye teşekkür etmiş ve çalışmayı bitirmiştir. Öğrenci sınama aşamasında beş oturum art arda analitik rubrikten %80 ve üzeri (14-17 puan arası) puan aldığı ve öykü haritasını %80 ve üzeri doğrulukta ve bağımsız olarak doldurduğunda öykü haritası stratejisi uygulamasına son verilmiştir. Öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarında model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarına ilişkin akış şeması Şekil 2.4, 2.5 ve 2.6’da verilmiştir.



Şekil 2.4. Öykü haritası stratejisinin model olma basamağının kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması



Şekil 2.5. *Öykü haritası stratejisinin rehberli uygulama basamağının kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması*



Şekil 2.6. *Öykü haritası stratejisinin bağımsız uygulama basamağının kullanıldığı uygulama oturumlarına ilişkin akış şeması*

2.7.2.3. En iyi uygulama oturumları

En iyi uygulama oturumları öykü yapısına göre hazırlanmış okuduğunu anlama sorularını yanıtlamada daha etkili olan öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilmiştir. En iyi uygulama oturumlarının her birinde farklı öykü kullanılmıştır. En iyi uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve bu öykülerin TİOD ve öğretmen görüşlerinin medyanları alınarak elde edilen okunabilirlik değerleri Tablo 2.9'da gösterilmiştir. Öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen en iyi uygulama evresinde, bağımsız uygulama (sınama) aşamasında olduğu gibi öğrenciden öykü haritasını doldurması ve okuduğunu anlama sorularını yanıtlaması istenmiştir. Uygulamacı, öğrencinin sorulara verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalmıştır. Bu evrede öğrenci beş oturum art arda analitik rubrikten %80 ve üzeri (14-17 puan arası) puan aldığı ve öykü haritasını %80 ve üzeri doğrulukta ve bağımsız olarak doldurduğunda en iyi uygulama evresine son verilmiştir.

2.7.2.4. Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumları, her uygulama ve en iyi uygulama oturumunun sonunda öğretim yapılan öyküye ilişkin öykü yapısına göre hazırlanmış okuduğunu anlama soruları sorularak gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumları masa başında gerçekleştirilmiş, araştırmacı, iki öğrenciyle yan yana, iki öğrenciyle ise çapraz oturacak şekilde düzenleme yapmıştır. Günlük yoklama oturumları başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi gerçekleştirilmiş ancak tek fark, öğretim yapılan öyküye ilişkin sorular sormak olmuştur.

Tablo 2.9. En iyi uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri

Öğrenciler	1. oturum	2. oturum	3. oturum	4. oturum	5. oturum
Emel	Pahalı Ayakkabı	Yavru Kedi	Penceredeki Kuş	Yaşlı Teyzenin Torbaları	Yorucu Piknik
Nimet	Pahalı Ayakkabı	Yavru Kedi	Penceredeki Kuş	Yaşlı Teyzenin Torbaları	Yorucu Piknik
Feride	Pahalı Ayakkabı	Yavru Kedi	Penceredeki Kuş	Yaşlı Teyzenin Torbaları	Yorucu Piknik
Rana	Pahalı Ayakkabı	Yavru Kedi	Penceredeki Kuş	Yaşlı Teyzenin Torbaları	Yorucu Piknik
Okunabilirlik Değeri (Medyan)	4,5	4,57	3	3,91	4,5

2.7.2.5. Genelleme oturumları

Genelleme oturumlarının, öğrencilerin öğretim yapılan öykülerle geliştirdikleri okuduğunu anlama becerisini, tekrarlı okuma stratejisini ve öykü haritası stratejisini kullanarak 150 (\pm 10) sözcüklü öykülere genelleyip genelleyemediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Genelleme oturumları ön test-son test şeklinde yürütülmüştür. Uygulama başlamadan önce, genellenmesi planlanan öyküler ile ilgili öğrencilerin mevcut performans düzeyini üç oturumda ölçmek amacıyla genelleme ön test oturumları, en iyi uygulama evresinde beş oturum art arda %80 ve üzeri (14-17 puan arası) kararlı veri elde edildikten sonra ise genelleme son test oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön test oturumları her iki strateji için de yapılmasına rağmen genelleme son test oturumları tekrarlı okuma stratejisi uygulama evresinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini istenilen ölçüt düzeyinde (üç oturum art arda %80 ve üzeri [14-17 puan arası] analitik rubrikten puan alma) geliştirmede için yalnızca öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilmiştir. Genelleme son test oturumları da ön testte olduğu gibi toplam üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön test ve son test oturumlarının her birinde farklı öykü kullanılmıştır. Genelleme ön test ve son test oturumlarında kullanılan öyküler ve bu öykülerin TİOD ve öğretmen görüşlerinin medyanları alınarak elde edilen okunabilirlik değerleri Tablo 2.10'da gösterilmiştir.

Genelleme evresinin ön test oturumları başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Son test oturumları ise öykü haritası stratejisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öykü haritası ile gerçekleştirilen son test oturumları, öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında bağımsız uygulama (sınama) aşamasına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen son test oturumlarının, uygulama oturumlarından tek farkı, araştırmacının herhangi bir öğretimsel müdahalede (hata düzeltmesi yapma, onaylayıcı dönüt verme, doldurduğu öykü haritasını gözden geçirmesini isteme vb.) bulunmaması, öğrencilerin tamamen bağımsız olarak stratejiyi kullanmış olmasıdır. Öğrenciler bağımsız olarak öyküyü okuyup öykü haritası stratejisini kullandıktan sonra, okudukları öyküyle ilgili sorular sorulmuş ve sorular sorulurken öğrencilerin tüm yanıtlarına tepkisiz kalınmıştır. Genellemeden elde edilen verilerin ortalaması sütun grafiğe işlenmiştir.

Tablo 2.10. *Genelleme ön test ve son test oturumlarında kullanılan öyküler ve okunabilirlik değerleri*

Öğrenciler	Ön Test 1. oturum	Ön Test 2. oturum	Ön Test 3. oturum	Son Test 1. oturum	Son Test 2. oturum	Son Test 3. oturum
Emel	Şakacı Murat	Kahvaltının Önemi	Kavgacı Çocuk	Mavi Kuş	Tutumlu Olmak	Yardımlaşmanın Önemi
Nimet	Şakacı Murat	Kahvaltının Önemi	Kavgacı Çocuk	Mavi Kuş	Tutumlu Olmak	Yardımlaşmanın Önemi
Feride	Şakacı Murat	Kahvaltının Önemi	Kavgacı Çocuk	Mavi Kuş	Tutumlu Olmak	Yardımlaşmanın Önemi
Rana	Şakacı Murat	Kahvaltının Önemi	Kavgacı Çocuk	Mavi Kuş	Tutumlu Olmak	Yardımlaşmanın Önemi
Okunabilirlik Değeri (Medyan)	5	4	4	3,92	4,61	4

2.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada etkililik, her bir öykü ögesinin doğru yanıtlanma yüzdeleri, verimlilik, genelleme, sosyal geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere altı tür veri toplanmıştır. İzleyen bölümde her bir verinin nasıl toplandığı ve analiz edildiği ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

Etkililik verileri, araştırmada tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilere öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerisini kazandırmada etkililiklerini incelemek ve bu iki strateji arasında etkililik açısından bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla toplanmıştır. Tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi için etkililik verileri, öğrencilerin başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumlarında öykü yapısına göre hazırlanmış olan okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların analitik rubriğe göre puanlanarak kaydedilmesiyle toplanmıştır. Başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumlarında ortam düzenlemesi yapıldıktan sonra uygulamacı, öğrenciye ne yapacaklarına ilişkin açıklama yapmış ve öğrencinin dikkatini yönelttikten sonra okuduğunu anlama sorularını sormuştur. Uygulamacı, öğrencinin sorulara verdiği doğru ve yanlış yanıtlara tepkisiz kalmıştır. Öğrenci tüm soruları yanıtladıktan sonra doğru yanıtlar analitik rubriğe göre puanlanarak çizgi grafiğe işlenmiştir.

Verilerin etkililiği görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplaması yapılarak analiz edilmiştir. Görsel analiz için analitik rubrikten alınan puanlar acil etki, eğilim, düzey açısından incelenmiştir. Etki büyüklüğü analizi yapılırken örtüşmeyen veriye dayalı etki büyüklüğü analizi hesaplamalarından Tau-*U* kullanılmıştır. Tau-*U* başlama düzeyindeki eğilimi kontrol ederek başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki tüm veri noktalarının karşılaştırılmasına dayalı olarak etki büyüklüğünü ortaya koyan örtüşmeye dayalı hesaplamadır. Tau-*U* hesaplamasını yapmak için web tabanlı bir hesap makinesinden yararlanılmıştır (http-2). Tau-*U* hesaplamasında elde edilen 0-1 arasındaki değerlerden 0 - .20 küçük, .20 - .59 orta, .60 - .79 büyük, .80 - 1.0 çok büyük düzey etkiyi göstermektedir (Parker, vd., 2011; Rakap, 2015; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2018). Örtüşmeyen veriye dayalı etki büyüklüğü hesaplamasının yanı sıra standart ortalama farkı (standard mean difference; SOF) hesaplamasında yapılmıştır. SOF (standart ortalama farkı) hesaplaması yapılırken;

$$\frac{\text{Uygulama evresindeki tüm değerlerin ortalaması} - \text{Başlama düzeyi evresindeki tüm değerlerin ortalaması}}{\text{Başlama düzeyinin standart sapması}}$$

formülünden yararlanılmıştır (Olive ve Smith, 2005, s. 315). SOF hesaplamasında elde edilen değerlerden, 0.2 küçük, 0.5 orta, 0.8 büyük etkiyi göstermektedir (Cohen, 1988'den aktaran Olive ve Franco, 2008, s.7).

2.8.2. Her bir öykü ögesinin doğru yanıtlanma yüzdelerine ilişkin verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın uygulama evresinde, tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin kullanımına bağlı olarak zihin yetersizliği olan öğrencilerin yanıtı doğrudan metinde geçen ve çıkarım yapmayı gerektiren öykü öğelerini yanıtlama düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin, her bir öykü ögesini ortalama doğru yanıtlanma yüzdelerine ilişkin veri toplanmıştır. Öğrencilerin, her bir öykü ögesini başlama düzeyi, tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarında ortalama doğru yanıtlanma yüzdeleri belirlenerek, elde edilen veriler sütun grafiğe işlenmiştir. Sütun grafikte her bir öykü ögesine ilişkin elde edilen veriler, başlama düzeyi, tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarının karşılaştırılması yoluyla analiz edilmiştir. Sütun grafiklerde yatay eksen her bir öykü ögesini gösterirken, düşey eksen öğrencilerin başlama düzeyi, tekrarlı okuma

stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumları ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarında her bir öykü ögesini ortalama doğru yanıtlama yüzdelerini göstermektedir.

2.8.3. Verimlilik verilerinin toplanması ve analizi

Verimlilik verilerinin analizinde her iki bağımsız değişkenle ilgili olarak öğretim oturumu boyunca gerçekleşen hata sayısı ve toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Her bir bağımsız değişkene ilişkin toplanan veriler tabloda gösterilmiştir. Bunun yanı sıra toplanan veriler betimsel olarak analiz edilip karşılaştırılmıştır.

2.8.4. Genelleme verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada öğrencilerin öğretim yapılan öykülerle, geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerini kullanarak 150 (± 10) sözcüklü öykülere genelleyip genellemediklerini belirlemek için genelleme ön test ve son test oturumları gerçekleştirilmesi planlanmıştır ancak araştırmanın uygulama evresinde tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen oturumlarda öğrencilerin hiçbiri istenilen ölçüt düzeyinde (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) performans sergileyemediğinden genelleme verileri yalnızca öykü haritası stratejisi için toplanmıştır.

Genelleme verileri, öğrencilerin genelleme ön test ve son test oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların kaydedilmesi ve doğru yanıtların analitik rubriğe göre puanlanmasıyla toplanmıştır. Genelleme ön test oturumlarında ortam düzenlenmesi yapıldıktan sonra uygulamacı öğrenciye ne yapacaklarına ilişkin açıklama yapmış ve öğrencinin dikkatini yöneltmek okuduğunu anlama sorularını sormuştur. Uygulamacı, öğrencinin sorulara verdiği doğru ve yanlış yanıtlara tepkisiz kalmıştır. Öğrenci tüm soruları yanıtladıktan sonra doğru yanıtlar analitik rubriğe göre puanlanmış ve üç ön test oturumunun ortalaması sütun grafiğe işlenmiştir. Genelleme son test oturumlarında ise öykü haritası stratejisi, öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumunda bağımsız uygulama (sınama) evresine benzer şekilde gerçekleştirildikten sonra öğrenciye okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve doğru yanıtlar analitik rubriğe göre puanlanarak üç son test oturumunun ortalaması sütun grafiğe işlenmiştir. Genelleme verileri sütun grafik üzerinde ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması yoluyla analiz edilmiştir. Sütun grafiklerde yatay

eksen ön test ve son test ölçümlerini, düşey eksen ise öğrencilerin analitik rubrikten aldıkları puanı göstermektedir.

2.8.5. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Öznel değerlendirme verileri öğrencilerin kendilerinden araştırmada kullanılan stratejilerin kabul edilebilirliğine ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların anlamlılığına ilişkin toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri toplamak için araştırmacı tarafından bir sosyal geçerlik veri toplama formu oluşturulmuştur. Bu formda kapalı uçlu 12, açık uçlu iki soru olmak üzere 14 soru yer almıştır (Ek-13). Formda yer alan sorular öğrencilere sözel olarak sorulmuş ve onlardan sözel olarak yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar uygulamacı tarafından forma kaydedilmiştir. Bu formda elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

2.8.6. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarının %40'ında bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri ve bağımsız değişkenlere ilişkin uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanırken $[(\text{Görüş birliği}/\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülünden yararlanılmıştır (Erbaş, 2012, s. 117; Gast, 2014, s. 93; Kazdin, 1982; 2011, s. 54; s. 104; Yücesoy-Özkan, 2017, s. 106). Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından her evre için hazırlanan veri toplama formları kullanılmıştır. Hazırlanan veri toplama formları ile uygulamacı ve bir değerlendirici tarafından toplanan veriler yukarıdaki formül kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Formülde yer alan görüş birliği uygulamacı ve değerlendircinin öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıtlara ikisinin doğru, yanlış yanıtlara ikisinin yanlış olarak değerlendirmesine ilişkin görüş birliğini, görüş ayrılığı ise öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru ve yanlış yanıtlara uygulamacının doğru, değerlendircinin yanlış; değerlendircinin doğru, uygulamacının yanlış olarak değerlendirmesine ilişkin görüş ayrılığını ifade etmektedir. Her bir evrenin %40'ı için toplanan gözlemciler arası güvenirlik verilerinin ortalamaları Tablo 2.11 ve 2.12'de sunulmuştur.

Tablo 2.11. *Tekrarlı okuma başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik ortalamaları*

Öğrenci	Başlama Düzeyi	Günlük Yoklama		Genelleme
		Uygulama	Ön Test	
Nimet	%96	%96		%100
Rana	%100	%100		%100
Emel	%96	%100		%100
Feride	%100	%97		%100

Tablo 2.12. *Öykü haritası başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik ortalamaları*

Öğrenci	Başlama Düzeyi	Günlük Yoklama		Genelleme	
		Uygulama	En iyi uygulama	Ön Test	Son Test
Nimet	%96	%100	%96	%100	%100
Rana	%100	%100	%100	%100	%100
Emel	%96	%97	%100	%100	%100
Feride	%100	%100	%100	%100	%100

Uygulama güvenilirliği verileri ise başlama düzeyi, öğretim (uygulama ve en iyi uygulama), günlük yoklama ve genelleme oturumlarına ilişkin toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri toplanırken [(Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı) X 100] formülünden yararlanılmıştır (Erbaş, 2012, s. 126; Gast, 2014, s. 94; Yücesoy-Özkan, 2017, s. 110). Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından her evre için hazırlanan uygulama güvenilirliği veri toplama formları kullanılmıştır (Ek-15, 16, 17, 18, 19). Hazırlanan veri toplama formları ve gözlemci bilgilendirme metni (Ek-20) değerlendiriciye verilmiş ve değerlendiriciden, araştırmacının her evre için planlanan davranışları yerine getirip getirmediğini forma kaydetmesi istenmiştir. Elde edilen verilerle yukarıdaki formül kullanılarak uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır.

Öykü haritası için uygulama güvenilirliği model olma aşamasında; (a) ortam-araç gereçleri ortama koyma, (b) hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyleme, (c) çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlama, (ç) dekor bölümünde yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakter(ler) öğelerinin yer aldığını söyleme, (d) öykü öğelerinden yeri açıklama, (e) zamanı açıklama, (f) ana karakteri

açıklama, (g) giriş bölümünde öyküdeki problem ögesinin yer aldığını söyleme, (ğ) öykü öğelerinden problemi açıklama, (h) gelişme bölümünde öyküdeki problem çözme girişiminin yer aldığını söyleme, (ı) öykü öğelerinden problemi çözme girişimini açıklama, (i) sonuç bölümünde öyküdeki sonuç ve tepki ögelerinin yer aldığını söyleme, (j) öykü öğelerinden sonucu açıklama, (k) tepkiyi açıklama, (l) okuma sırasında herhangi bir öykü ögesine denk gelindiğinde neler yapılacağını açıklama, (m) öğrenciye öyküyü sesli olarak okuması ile ilgili yönerge verme, (n) öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter(ler), problem, problem çözme girişi, sonuç, tepki ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurma, yer ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazma ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını isteme, (o) öykü okuma bittikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini isteme ve (ö) gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Öykü haritası için uygulama güvenilirliği rehberli uygulama aşamasında; (a) ortam-araç gereçleri ortama koyma, (b) hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyleme, (c) çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlama, (ç) öğrenciye öyküyü okuması ve öykü haritasını doldurması ile ilgili yönerge verme, (d) öğrencinin öyküyü okurken bulduğu doğru öykü öğelerini onaylama, (e) öğrencinin yanlış bulduğu öykü öğelerinin neden yanlış olduğunu veya öyküyü okurken bulamadığı öykü öğelerinin neler olduğunu ayrıntılı bir biçimde açıklama ve doğru olanın öykü haritasına yazılmasını sağlayarak öğrenciye rehberlik etme (f) öykü okuma bittikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini isteme ve (g) gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Öykü haritası için uygulama güvenilirliği bağımsız uygulama aşamasında; (a) ortam-araç gereçleri ortama koyma, (b) hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyleme, (c) çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlama, (ç) öğrenciye öyküyü okuması ve öykü haritasını doldurması ile ilgili yönerge verme, (d) öğrenci, öyküyü okumayı bitirip öykü haritasını doldurduktan sonra öğrencinin öykü haritasını doğru doldurup doldurmadığını değerlendirme ve öykü haritasında dolduramadığı veya yanlış doldurduğu öykü öğelerini ayrıntılı biçimde açıklayarak doğru olanın öykü haritasına yazılmasını sağlama (e) öykü okuma bittikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini isteme ve (f) gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Tekrarlı okuma için uygulama güvenilirliği; (a) ortam-araç gereçleri ortama koyma, (b) hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyleme, (c) çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlama, (ç) öğrenciye öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu verme, (d) öğrenciye "sesli olarak öyküyü oku" yönergesini verme (e) öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da üç saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olma (f) öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini isteme, (g) öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydetme, (ğ) öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olma ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini isteme, (h) öğrenci ikinci kez öyküyü okumaya geçmeden önce öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin öğrenciye ipucu verme, (ı) öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da üç saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olma, (i) öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini isteme, (j) öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydetme, (k) öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olma ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini isteme, (l) öğrenci üçüncü kez öyküyü okumaya geçmeden önce öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin öğrenciye ipucu verme, (m) öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da üç saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olma, (n) öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini isteme, (o) öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydetme, (ö) öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olma ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini isteme davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri, (a) değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyma, (b) çalışmaya giriş yapma, (c) yönerge verme, (ç) okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyleme, (d) okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorma, (e) sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için beş saniye bekleme, (f) öğrenci beş saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar etme, (g) öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (ğ) birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp

duraksarsa hatırlatmalar yapma ardından öğrencinin yanıt vermesi için beş saniye bekleme ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (h) öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydetme, (ı) öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlayma) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydetme, (i) öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalma, (j) öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri; (a) değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyma, (b) okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyleme, (c) okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorma, (ç) sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için beş saniye bekleme, (d) öğrenci beş saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar etme, (e) öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (f) birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapma ardından öğrencinin yanıt vermesi için beş saniye bekleme ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (g) öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydetme, (ğ) öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlayma) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydetme, (h) öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalma, (ı) öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Genelleme ön test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri; (a) değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyma, (b) çalışmaya giriş yapma, (c) yönerge verme, (ç) okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyleme, (d) okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorma, (e) sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için beş saniye bekleme, (f) öğrenci beş saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar etme, (g) öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (ğ) birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapma ardından öğrencinin yanıt vermesi için beş saniye bekleme ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o

sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (h) öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydetme, (ı) öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlanma) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydetme, (i) öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalma, (j) öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin toplanmıştır.

Genelleme son test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri; (a) değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyma, (b) okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyleme, (c) okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorma, (ç) sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlanması için beş saniye bekleme, (d) öğrenci beş saniye içinde yanıtlanmazsa soruyu tekrar etme, (e) öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (f) birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapma ardından öğrencinin yanıt vermesi için beş saniye bekleme ve öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam etme yoksa bir sonraki soruya geçme, (g) öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydetme, (ğ) öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlanma) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydetme, (h) öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalma, (ı) öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin toplanmıştır. Her bir evrenin %40'ı için toplanan uygulama güvenilirliği verilerinin ortalamaları Tablo 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20 ve 2.21'de sunulmuştur.

Tablo 2.13. Tekrarlı okuma başlama düzeyi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde	
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	8. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100	
	Rana	% 100		% 100	
	Emel	% 100		% 100	
2. Öğrenciye "şimdi senden öyküyü okumanı istiyorum. Bu öyküyü okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım." diyerek çalışmaya giriş yapar.	Feride	% 100		9. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 – 6 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100
	Nimet	% 100			% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
	Feride	% 100			% 100
3. "Öyküyü sesli olarak oku" yönergesini verir.	Nimet	% 100		10. Öğrencilerin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.	% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
4. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.	Feride	% 100		11. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.	% 100
	Nimet	% 100			% 100
	Rana	% 100	% 100		
	Emel	% 100	% 100		
	Feride	% 100	% 100		
5. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.	Nimet	% 100	12. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.	% 100	
	Rana	% 100		% 100	
	Emel	% 100		% 100	
6. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.	Feride	% 100	13. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	% 100	
	Nimet	% 100		% 100	
	Rana	% 100		% 100	
	Emel	% 100		% 100	
	Feride	% 100		% 100	
7. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.	Nimet	% 100			
	Rana	% 100			
	Emel	% 100			
	Feride	% 100			

Tablo 2.14. *Tekrarlı okuma günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde (Uygulama)	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde (Uygulama)	
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	7. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 – 6 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100	
	Rana	% 100		% 100	
	Emel	% 100		% 100	
	Feride	% 100		% 100	
2. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.	Nimet	% 100		8. Öğrencilerin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.	% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
	Feride	% 100			% 100
3. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.	Nimet	% 100		9. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.	% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
	Feride	% 100	% 100		
4. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.	Nimet	% 100	10. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.		% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
	Feride	% 100			% 100
5. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.	Nimet	% 100	11. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.		% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
	Feride	% 100		% 100	
6. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	Nimet	% 100			
	Rana	% 100			
	Emel	% 100			
	Feride	% 100			

Tablo 2.15. *Tekrarlı okuma genelleme ön test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde	
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	8. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100	
	Rana	% 100		% 100	
	Emel	% 100		% 100	
2. Öğrenciye "şimdi senden öyküyü okumanı istiyorum. Bu öyküyü okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım." diyerek çalışmaya giriş yapar.	Feride	% 100		9. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 – 6 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100
	Nimet	% 100			% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
3. "Öyküyü sesli olarak oku" yönergesini verir.	Feride	% 100		10. Öğrencilerin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.	% 100
	Nimet	% 100			% 100
	Rana	% 100			% 100
4. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.	Emel	% 100		11. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.	% 100
	Feride	% 100			% 100
	Nimet	% 100			% 100
	Rana	% 100	% 100		
5. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.	Emel	% 100	12. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.	% 100	
	Feride	% 100		% 100	
	Nimet	% 100		% 100	
6. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.	Rana	% 100	13. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	% 100	
	Emel	% 100		% 100	
	Feride	% 100		% 100	
	Nimet	% 100		% 100	
7. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.	Rana	% 100			
	Emel	% 100			
	Feride	% 100			

Tablo 2.16. *Öykü haritası başlama düzeyi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde	
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	8. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100	
	Rana	% 100		% 100	
	Emel	% 100		% 100	
	Feride	% 100		% 100	
2. Öğrenciye "şimdi senden öyküyü okumanı istiyorum. Bu öyküyü okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım." diyerek çalışmaya giriş yapar.	Nimet	% 100		9. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 – 6 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100
	Rana	% 100			% 100
	Emel	% 100			% 100
	Feride	% 100			% 100
	Nimet	% 100			% 100
3. "Öyküyü sesli olarak oku" yönergesini verir.	Rana	% 100		10. Öğrencilerin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.	% 100
	Emel	% 100			% 100
	Feride	% 100			% 100
	Nimet	% 100			% 100
4. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.	Rana	% 100	11. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.	% 100	
	Emel	% 100		% 100	
	Feride	% 100		% 100	
	Nimet	% 100		% 100	
5. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.	Rana	% 100	12. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.	% 100	
	Emel	% 100		% 100	
	Feride	% 100		% 100	
	Nimet	% 100		% 100	
6. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.	Rana	% 100	13. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	% 100	
	Emel	% 100		% 100	
	Feride	% 100		% 100	
	Nimet	% 100		% 100	
7. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.	Rana	% 100			
	Emel	% 100			
	Feride	% 100			

Tablo 2.17. Öykü haritası günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde (Uygulama)	Yüzde (En iyi uygulama)	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde (Uygulama)	Yüzde (En iyi uygulama)
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	% 100	7. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 – 6 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100	% 100
	Rana	% 100	% 100		% 100	% 100
	Emel	% 100	% 100		% 100	% 100
	Feride	% 100	% 100		% 100	% 100
2. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.	Nimet	% 100	% 100	8. Öğrencilerin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.	% 100	% 100
	Rana	% 100	% 100		% 100	% 100
	Emel	% 100	% 100		% 100	% 100
	Feride	% 100	% 100		% 100	% 100
3. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.	Nimet	% 100	% 100	9. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.	% 100	% 100
	Rana	% 100	% 100		% 100	% 100
	Emel	% 100	% 100		% 100	% 100
	Feride	% 100	% 100		% 100	% 100
4. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.	Nimet	% 100	% 100	10. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.	% 100	% 100
	Rana	% 100	% 100		% 100	% 100
	Emel	% 100	% 100		% 100	% 100
	Feride	% 100	% 100		% 100	% 100
5. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.	Nimet	% 100	% 100	11. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	% 100	% 100
	Rana	% 100	% 100		% 100	% 100
	Emel	% 100	% 100		% 100	% 100
	Feride	% 100	% 100		% 100	% 100
6. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	Nimet	% 100	% 100			
	Rana	% 100	% 100			
	Emel	% 100	% 100			
	Feride	% 100	% 100			

Tablo 2.18. *Öykü haritası genelleme ön test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	8. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
2. Öğrenciye "şimdi senden öyküyü okumanı istiyorum. Bu öyküyü okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım." diyerek çalışmaya giriş yapar.	Nimet	% 100	9. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 – 6 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
3. "Öyküyü sesli olarak oku" yönergesini verir.	Nimet	% 100	10. Öğrencilerin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
4. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağımı söyler.	Nimet	% 100	11. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
5. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.	Nimet	% 100	12. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
6. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.	Nimet	% 100	13. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
7. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.	Nimet	% 100		
	Rana	% 100		
	Emel	% 100		
	Feride	% 100		

Tablo 2.19. *Öykü haritası genelleme son test oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde (Uygulama)	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde (Uygulama)		
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	7. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 – 6 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	% 100		
	Rana	% 100		% 100		
	Emel	% 100		% 100		
	Feride	% 100		% 100		
2. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.	Nimet	% 100		8. Öğrencilerin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.	% 100	
	Rana	% 100			% 100	
	Emel	% 100			% 100	
	Feride	% 100			% 100	
3. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.	Nimet	% 100		9. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.	% 100	
	Rana	% 100			% 100	
	Emel	% 100			% 100	
	Feride	% 100	% 100			
4. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.	Nimet	% 100	10. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.		% 100	
	Rana	% 100			% 100	
	Emel	% 100			% 100	
	Feride	% 100			% 100	
5. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.	Nimet	% 100			11. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	% 100
	Rana	% 100				% 100
	Emel	% 100				% 100
	Feride	% 100		% 100		
6. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.	Nimet	% 100				
	Rana	% 100				
	Emel	% 100				
	Feride	% 100				

Tablo 2.20. *Tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde (Uygulama)	Planlanan Uygulamacı Davranışları	Yüzde (Uygulama)
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	8. Öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydeder.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.	Nimet	% 100	9. Öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olur ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini ister.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.	Nimet	% 100	10. Öğrenci ikinci kez öyküyü okumaya geçmeden önce öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin öğrenciye ipucu verir.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
4. Öğrenciye öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu verir.	Nimet	% 100	11. Öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olur.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
5. Öğrenciye "sesli olarak öyküyü oku" yönergesini verir.	Nimet	% 100	12. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
6. Öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olur.	Nimet	% 100	13. Öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydeder.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
7. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister.	Nimet	% 100	14. Öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olur ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini ister.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100

[Tablo 2.20. (Devam) *Tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*]

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Öğrenci	Yüzde (Uygulama)
15. Öğrenci üçüncü kez öyküyü okumaya geçmeden önce öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin öğrenciye ipucu verir.	Nimet	% 100
	Rana	% 100
	Emel	% 100
	Feride	% 100
	Nimet	% 100
16. Öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olur.	Rana	% 100
	Emel	% 100
	Feride	% 100
	Nimet	% 100
	Rana	% 100
17. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister.	Emel	% 100
	Feride	% 100
	Nimet	% 100
	Rana	% 100
	Emel	% 100
18. Öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydeder.	Feride	% 100
	Nimet	% 100
	Rana	% 100
	Emel	% 100
	Feride	% 100
19. Öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olur ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini ister.	Rana	% 100
	Emel	% 100
	Feride	% 100
	Feride	% 100
	Feride	% 100

Tablo 2.21. Öykü haritası ile gerçekleştirilen uygulama ve en iyi uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları

Planlanan Uygulamacı Davranışları (Model olma aşaması)	Öğrenci	Yüzde (Uygulama)	Planlanan Uygulamacı Davranışları (Model olma aşaması)	Yüzde (Uygulama)
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	8. Öykü öğelerinden yardımcı karakter(ler)i açıklar.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.	Nimet	% 100	9. Giriş bölümünde öyküdeki problem ögesinin yer aldığını söyler.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.	Nimet	% 100	10. Öykü öğelerinden problemi açıklar.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
4. Dekor bölümünde yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakter(ler) öğelerinin yer aldığını söyler.	Nimet	% 100	11. Gelişme bölümünde öyküdeki problem çözme girişiminin yer aldığını söyler.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
5. Öykü öğelerinden yeri açıklar.	Nimet	% 100	12. Öykü öğelerinden problemi çözme girişimini açıklar.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
6. Öykü öğelerinden zamanı açıklar.	Nimet	% 100	13. Sonuç bölümünde öyküdeki sonuç ve tepki öğelerinin yer aldığını söyler.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
7. Öykü öğelerinden ana karakteri açıklar.	Nimet	% 100	14. Öykü öğelerinden sonucu açıklar.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100

[Tablo 2.21. (Devam) *Öykü haritası ile gerçekleştirilen uygulama ve en iyi uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*]

15. Öykü öğelerinden tepkiyi açıklar.	Nimet	% 100	22. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen problem ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, problem ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
16. Okuma sırasında herhangi bir öykü ögesine denk gelindiğinde neler yapılacağını açıklar.	Nimet	% 100	23. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen problemi çözme girişimi ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, problemi çözme girişimi ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
17. Öğrenciye öyküyü sesli olarak okuması ile ilgili yönerge verir.	Nimet	% 100	24. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen sonuç ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, sonuç ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
18. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen yer ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, yer ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.	Nimet	% 100	25. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen tepki ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, tepki ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
19. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen zaman ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, zaman ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.	Nimet	% 100	26. Öykü okuma bittikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini ister.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
20. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen ana karakter ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, ana karakter ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.	Nimet	% 100	27. Gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alır.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
21. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen yardımcı karakter(ler) ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, yardımcı karakter(ler) ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.	Nimet	% 100		
	Rana	% 100		
	Emel	% 100		
	Feride	% 100		

[Tablo 2.21. (Devam) *Öykü haritası ile gerçekleştirilen uygulama ve en iyi uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*]

Planlanan Uygulamacı Davranışları (Rehberli uygulama aşaması)	Öğrenci	Yüzde (Uygulama)	Planlanan Uygulamacı Davranışları (Rehberli uygulama aşaması)	Yüzde (Uygulama)		
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	6. Öğrencinin yanlış bulduğu öykü öğelerinin neden yanlış olduğunu veya öyküyü okurken bulamadığı öykü öğelerinin neler olduğunu ayrıntılı bir biçimde açıklayarak ve doğru olanın öykü haritasına yazılmasını sağlayarak öğrenciye rehberlik eder.	% 100		
	Rana	% 100		% 100		
	Emel	% 100		% 100		
	Feride	% 100		% 100		
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.	Nimet	% 100		7. Öykü okuma bittikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini ister.	% 100	
	Rana	% 100			% 100	
	Emel	% 100			% 100	
	Feride	% 100			% 100	
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.	Nimet	% 100			8. Gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alır.	% 100
	Rana	% 100				% 100
	Emel	% 100				% 100
	Feride	% 100				% 100
4. Öğrenciye öyküyü okuması ve öykü haritasını doldurması ile ilgili yönerge verir.	Nimet	% 100		% 100		
	Rana	% 100		% 100		
	Emel	% 100		% 100		
	Feride	% 100		% 100		
5. Öğrencinin öyküyü okurken bulduğu doğru öykü öğelerini onaylar.	Nimet	% 100				% 100
	Rana	% 100				% 100
	Emel	% 100				% 100
	Feride	% 100				% 100

[Tablo 2.21. (Devam) *Öykü haritası ile gerçekleştirilen uygulama ve en iyi uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği ortalamaları*]

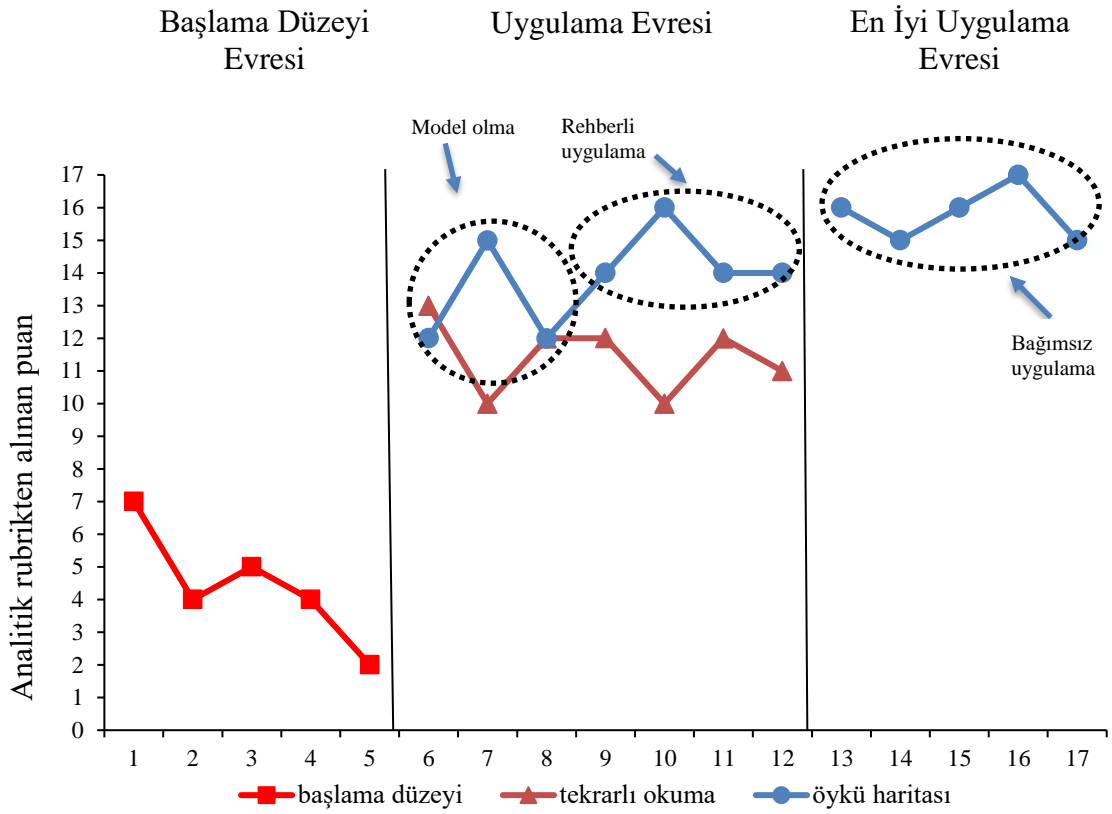
Planlanan Uygulamacı Davranışları (Bağımsız uygulama aşaması)	Öğrenci	Yüzde (En iyi uygulama)	Planlanan Uygulamacı Davranışları (Bağımsız uygulama aşaması)	Yüzde (En iyi uygulama)
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.	Nimet	% 100	6. Öykü haritası değerlendirildikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini ister.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.	Nimet	% 100	7. Gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alır.	% 100
	Rana	% 100		% 100
	Emel	% 100		% 100
	Feride	% 100		% 100
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.	Nimet	% 100		
	Rana	% 100		
	Emel	% 100		
	Feride	% 100		
4. Öğrenciye öyküyü okuması ve öykü haritasını doldurması ile ilgili yönerge verir.	Nimet	% 100		
	Rana	% 100		
	Emel	% 100		
	Feride	% 100		
5. Öğrenci, öyküyü okumayı bitirip öykü haritasını doldurduktan sonra öğrencinin öykü haritasını doğru doldurup doldurmadığını değerlendirir ve öykü haritasında doldurmadığı veya yanlış doldurduğu öykü öğelerini ayrıntılı biçimde açıklayarak doğru olanın öykü haritasına yazılmasını sağlar.	Nimet	% 100		
	Rana	% 100		
	Emel	% 100		
	Feride	% 100		

3. BULGULAR

Bu bölümde zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililik ve verimlilik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bunun yanı sıra tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında öğrencilerin, yanıtı doğrudan metinde geçen ve çıkarım yapmayı gerektiren öykü öğelerini doğru yanıtlama düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara ve öğrencilerin öğretim yapılan 100 (± 10) sözcüklü öykülerle geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerini kullanarak 150 (± 10) sözcüklü öykülere genelleme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Son olarak ise araştırmada kullanılan stratejilerin kabul edilebilirliğine ve araştırma sonucunda ulaşılan bulguların anlamlılığına ilişkin elde edilen sosyal geçerlik bulguları paylaşılmıştır.

3.1. Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejilerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiğine ilişkin bulgular Emel, Nimet, Rana ve Feride için sırasıyla Şekil 3.1, 3.2, 3.3 ve 3.4'te gösterilmektedir. Çizgi grafik üzerinde görülen başlama düzeyi evresindeki veriler, öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce öyküleyici metinleri anlama becerilerindeki performans düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumundan elde edilen verileri gösterirken, uygulama ve en iyi uygulama evrelerindeki veriler günlük yoklama oturumlarında elde edilen verileri göstermektedir. Çizgi grafiğinde yer alan yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise öğrencilerin analitik rubrikten aldıkları puanı göstermektedir. Başlama düzeyi evresi, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyine ilişkin beş veri noktası elde edilince sonlandırılmışken, uygulama evresi öğrenciler üç oturum art arda analitik rubrikten 14 – 17 arası puan aldıklarında ve/veya tekrarlı okuma ile öykü haritası stratejilerinden birinin diğerine göre daha etkili olduğuna karar verildiğinde sonlandırılmıştır. Son olarak daha etkili olan öykü haritası stratejisi ile en iyi uygulama evresi gerçekleştirilmiş ve bu evre, öğrenciler beş oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan aldığı ve öykü haritasını %80 ve üzeri doğrulukla ve bağımsız olarak doğru doldurduğunda sonlandırılmıştır.



Şekil 3.1. Emel'in başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi (analitik rubriktan aldığı puan)

Emel'in öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama evrelerinde analitik rubriktan aldığı puan Şekil 3.1'de gösterilmektedir. Şekil 3.1'e bakıldığında Emel'in başlama düzeyi evresinde analitik rubriktan 2-7 arasında puan aldığı (ort=4,4) dolayısıyla öyküleyici metinleri anlama düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Emel'in başlama düzeyinde analitik rubriktan aldığı puanlar düşük bir değişkenlik göstermekle birlikte azalan bir eğilim göstermektedir.

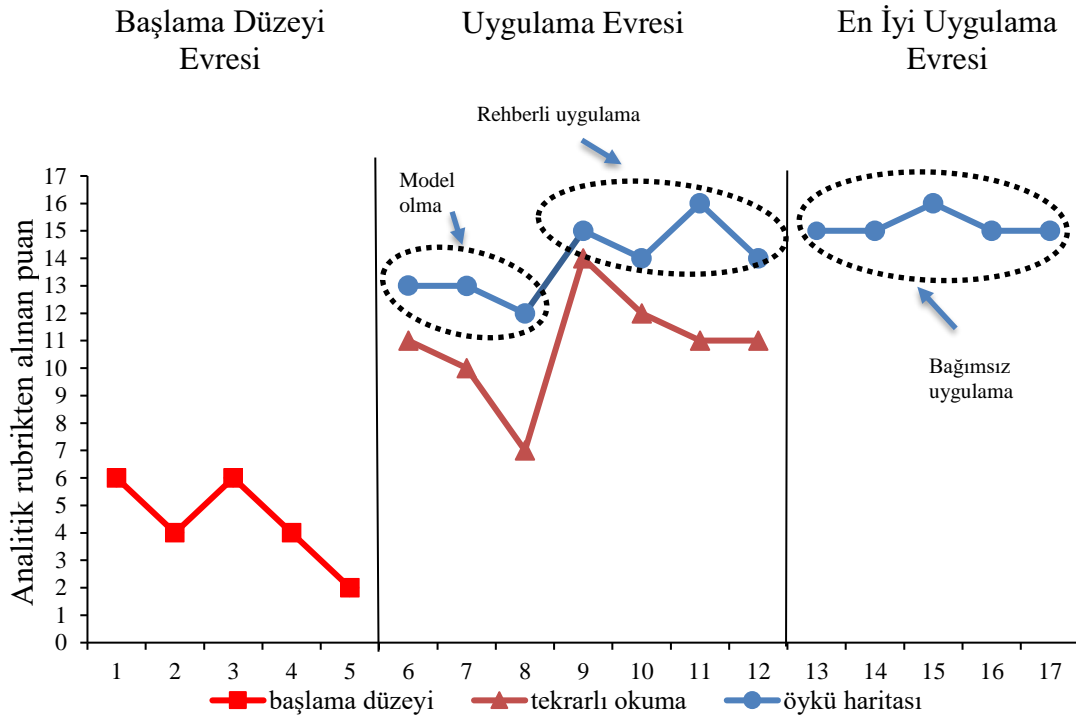
Emel, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubriktan 10-13 arasında (ort=11,42) puan almıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Emel'in analitik rubriktan aldığı puanlar artış göstermiş ancak yedi oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubriktan 14-17 arası puan alma) ulaşamamıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre tekrarlı okuma stratejisi için elde edilen değer 11'dir. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer, tekrarlı okuma stratejisinin Emel'in analitik rubriktan aldığı puan

üzerinde acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-*U* ve SOF hesaplamalarında tekrarlı okuma stratejisinin, 1 (Tau-*U*) ve 3,87 (SOF) değerleri aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, tekrarlı okuma stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Emel, öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubrikten 12-16 arasında (ort=13,85) puan almıştır. Öykü haritası stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Emel'in analitik rubrikten aldığı puanlar artış göstermiş ve yedi oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) ulaşmıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre öykü haritası stratejisi için elde edilen değer 10'dur. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer öykü haritası stratejisinin Emel'in analitik rubrikten aldığı puan üzerinde acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Öykü haritası stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-*U* ve SOF hesaplamalarında öykü haritası stratejisinin, 1 (Tau-*U*) ve 5,22 (SOF) değerleri aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, öykü haritası stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, uygulama evresinde, öykü haritası stratejisi ile tekrarlı okuma stratejisine göre istenilen ölçüt düzeyine daha erken ulaşılması ve grafikte her iki stratejiye ait veri noktalarının birbirinden uzaklaşması nedeniyle en iyi uygulama evresinde öykü haritası stratejisiyle devam edilmiştir. En iyi uygulama evresinde, Emel analitik rubrikten sırasıyla, 16, 15, 16, 17, 15 (ort=15,8) puan almıştır. Emel'in en iyi uygulama evresinde analitik rubrikten aldığı puanlara bakıldığında beş oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası (%80 ve üzeri) puan alarak, istenilen ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Ayrıca elde edilen puanlar, bağımsız uygulama aşamasına geçilmesiyle birlikte öykü haritası stratejisinin Emel'in öyküleyici metinleri anlama düzeyinin geliştirilmesinde etkisini artırarak sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

Nimet'in öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama evrelerinde analitik rubrikten aldığı puan Şekil 3.2'de gösterilmektedir. Şekil 3.2'ye bakıldığında Nimet'in başlama düzeyi evresinde analitik rubrikten 2-6 arasında puan aldığı (ort=4,4) dolayısıyla öyküleyici metinleri anlama düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Nimet'in başlama düzeyinde analitik rubrikten aldığı puanlar düşük bir değişkenlik göstermekle birlikte azalan bir eğilim göstermektedir.



Şekil 3.2. Nimet'in başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi (analitik rubriktan aldığı puan)

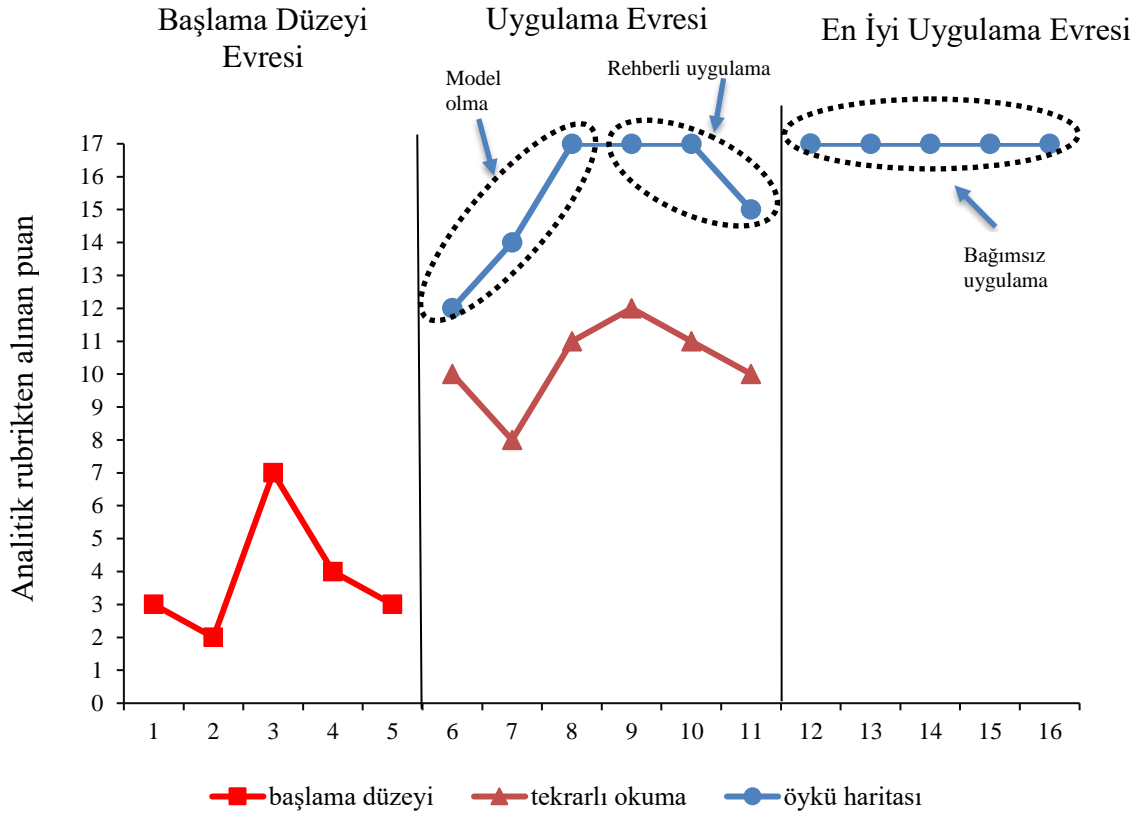
Nimet, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubrikten 7-14 arasında (ort=10,85) puan almıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Nimet'in analitik rubrikten aldığı puanlar artış göstermiş ancak yedi oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) ulaşamamıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre tekrarlı okuma stratejisi için elde edilen değer 9'dur. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer, tekrarlı okuma stratejisinin Nimet'in analitik rubrikten aldığı puan üzerinde acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-U ve SOF hesaplamalarında tekrarlı okuma stratejisinin, 1 (Tau-U) ve 3,86 (SOF) değerleri aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, tekrarlı okuma stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Nimet, öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubrikten 12-16 arasında (ort=14) puan almıştır. Öykü haritası stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Nimet'in analitik rubrikten aldığı puanlar artış göstermiş ve yedi oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) ulaşmıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre öykü haritası stratejisi için elde

edilen değer 11'dir. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer öykü haritası stratejisinin Nimet'in analitik rubrikten aldığı puan üzerinde acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Öykü haritası stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-*U* ve SOF hesaplamalarında öykü haritası stratejisinin, 1 (Tau-*U*) ve 5,67 (SOF) değerleri aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, öykü haritası stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, uygulama evresinde, öykü haritası stratejisi ile tekrarlı okuma stratejisine göre istenilen ölçüt düzeyine daha erken ulaşılması ve grafikte her iki stratejiye ait veri noktalarının birbirinden uzaklaşması nedeniyle en iyi uygulama evresinde öykü haritası stratejisiyle devam edilmiştir. En iyi uygulama evresinde, Nimet analitik rubrikten sırasıyla, 15, 15, 16, 15, 15 (ort=15,2) puan almıştır. Nimet'in en iyi uygulama evresinde analitik rubrikten aldığı puanlara bakıldığında beş oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası (%80 ve üzeri) puan alarak, istenilen ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Ayrıca elde edilen puanlar, bağımsız uygulama aşamasına geçilmesiyle birlikte öykü haritası stratejisinin Nimet'in öyküleyici metinleri anlama düzeyinin geliştirilmesinde etkisini artırarak sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

Rana'nın öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama evrelerinde analitik rubrikten aldığı puan Şekil 3.3'te gösterilmektedir. Şekil 3.3'e bakıldığında Rana'nın başlama düzeyi evresinde analitik rubrikten 2-7 arasında puan aldığı (ort=3,8) dolayısıyla öyküleyici metinleri anlama düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Rana'nın başlama düzeyinde analitik rubrikten aldığı puanlar düşük bir değişkenlik göstermekle birlikte artan bir eğilim göstermektedir. Rana, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubrikten 8-12 arasında (ort=10,33) puan almıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Rana'nın analitik rubrikten aldığı puanlar artış göstermiş ancak altı oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) ulaşamamıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre tekrarlı okuma stratejisi için elde edilen değer 7'dir. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer, tekrarlı okuma stratejisinin Rana'nın analitik rubrikten aldığı puan üzerinde acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-*U* ve SOF hesaplamalarında tekrarlı okuma stratejisinin, 0,96 (Tau-*U*) ve 3,40 (SOF) değerleri aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, tekrarlı okuma stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.



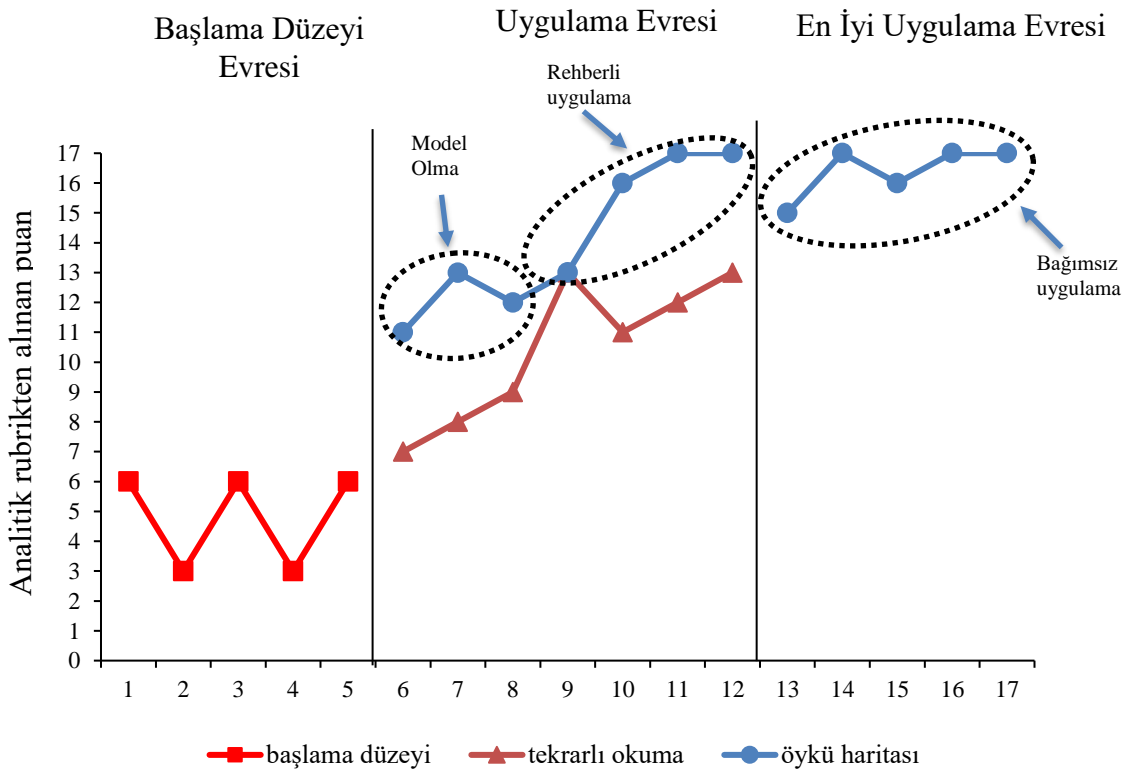
Şekil 3.3. Rana'nın başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi (analitik rubrikten aldığı puan)

Rana, öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubrikten 12-17 arasında (ort=15,33) puan almıştır. Öykü haritası stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Rana'nın analitik rubrikten aldığı puanlar artış göstermiş ve altı oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) ulaşmıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre öykü haritası stratejisi için elde edilen değer 9'dur. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer öykü haritası stratejisinin Rana'nın analitik rubrikten aldığı puan üzerinde acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Öykü haritası stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-U ve SOF hesaplamalarında öykü haritası stratejisinin, 0,96 (Tau-U) ve 6 (SOF) değerleri aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, öykü haritası stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, uygulama evresinde, öykü haritası stratejisi ile tekrarlı okuma stratejisine göre istenilen ölçüt düzeyine daha erken ulaşılması ve grafikte her iki stratejiye ait veri noktalarının birbirinden uzaklaşması nedeniyle en iyi uygulama

evresinde öykü haritası stratejisiyle devam edilmiştir. En iyi uygulama evresinde, Rana analitik rubrikten sırasıyla, 17, 17, 17, 17, 17 (ort=17) puan almıştır. Rana'nın en iyi uygulama evresinde analitik rubrikten aldığı puanlara bakıldığında beş oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası (%80 ve üzeri) puan alarak, istenilen ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Ayrıca elde edilen puanlar, bağımsız uygulama aşamasına geçilmesiyle birlikte öykü haritası stratejisinin Rana'nın öyküleyici metinleri anlama düzeyinin geliştirilmesinde etkisini artırarak sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

Feride'nin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama evrelerinde analitik rubrikten aldığı puan Şekil 3.4'te gösterilmektedir. Şekil 3.4'e bakıldığında Feride'nin başlama düzeyi evresinde analitik rubrikten 3-6 arasında puan aldığı (ort=4,8) dolayısıyla öyküleyici metinleri anlama düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Feride'nin başlama düzeyinde analitik rubrikten aldığı puanlar düşük bir değişkenlik göstermekle birlikte sabit bir eğilim göstermektedir.



Şekil 3.4. Feride'nin başlama düzeyi, uygulama ve en iyi uygulama oturumlarında öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi (analitik rubrikten aldığı puan)

Feride, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubrikten 7-13 arasında (ort=10,42) puan almıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Feride'nin analitik rubrikten aldığı puanlar artış göstermiş ancak yedi oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) ulaşamamıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre tekrarlı okuma stratejisi için elde edilen değer 1'dir. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer, tekrarlı okuma stratejisinin Feride'nin analitik rubrikten aldığı puan üzerinde düşük de olsa acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-*U* ve SOF hesaplamalarında tekrarlı okuma stratejisinin 1 (Tau-*U*) ve 3,42 (SOF) değerlerini aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, tekrarlı okuma stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

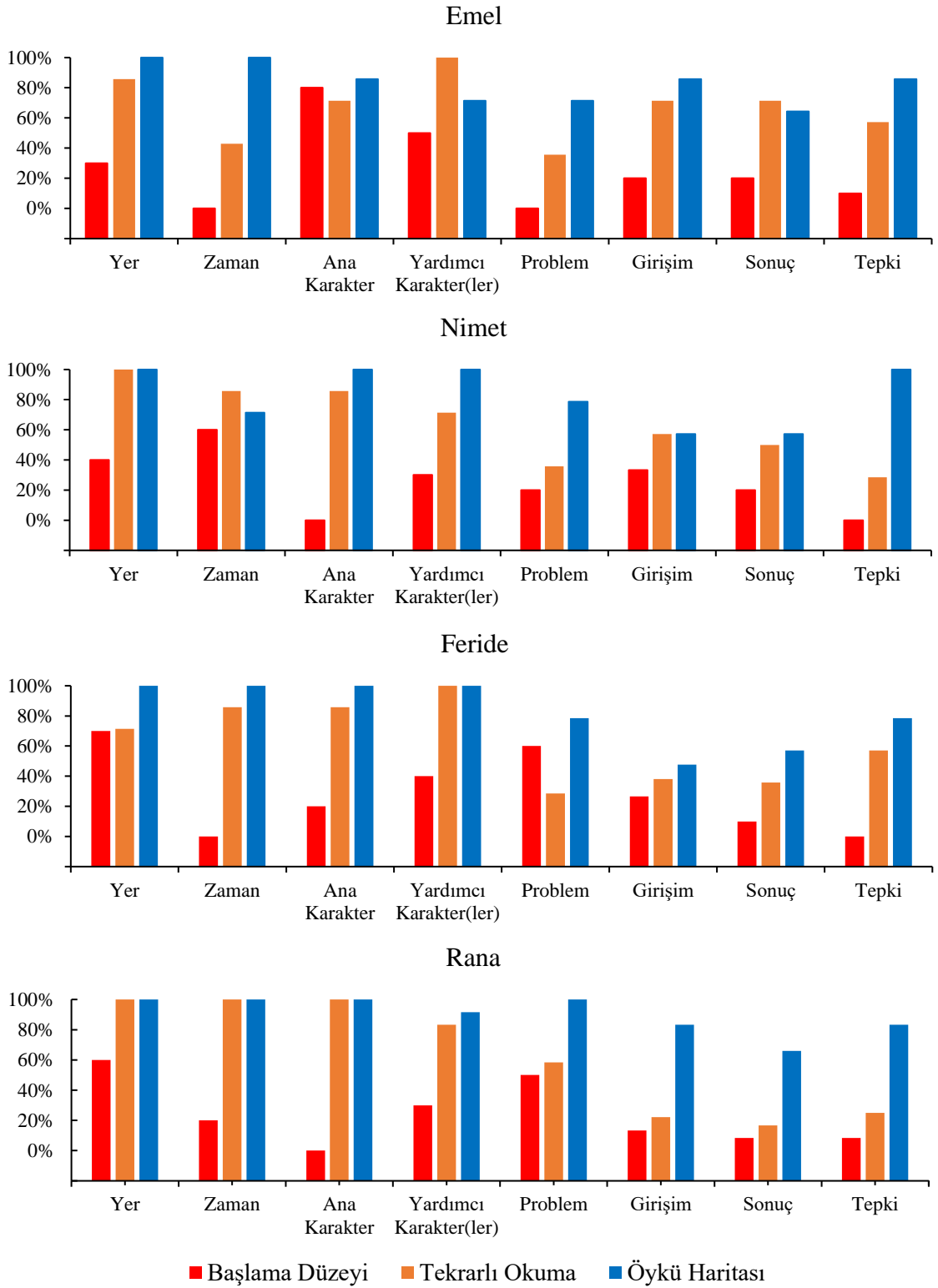
Feride, öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında analitik rubrikten 11-17 arasında (ort=14,14) puan almıştır. Öykü haritası stratejisinin kullanılmaya başlamasıyla Feride'nin analitik rubrikten aldığı puanlar artış göstermiş ve yedi oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine (üç oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası puan alma) ulaşmıştır. Mutlak düzey değişikliği analizine göre öykü haritası stratejisi için elde edilen değer 5'tir. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu değer öykü haritası stratejisinin Feride'nin analitik rubrikten aldığı puan üzerinde acil bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Öykü haritası stratejisinin etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan Tau-*U* ve SOF hesaplamalarında öykü haritası stratejisinin, 1 (Tau-*U*) ve 5,69 (SOF) değerleri aldığı bulgulanmıştır. Elde edilen bu değerler, öykü haritası stratejisinin etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, uygulama evresinde, öykü haritası stratejisi ile tekrarlı okuma stratejisine göre istenilen ölçüt düzeyine daha erken ulaşılması ve grafikte her iki stratejiye ait veri noktalarının birbirinden uzaklaşması nedeniyle en iyi uygulama evresinde öykü haritası stratejisiyle devam edilmiştir. En iyi uygulama evresinde, Feride analitik rubrikten sırasıyla, 15, 17, 16, 17, 17 (ort=16,4) puan almıştır. Feride'nin en iyi uygulama evresinde analitik rubrikten aldığı puanlara bakıldığında beş oturum art arda analitik rubrikten 14-17 arası (%80 ve üzeri) puan alarak, istenilen ölçüt düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Ayrıca elde edilen puanlar, bağımsız uygulama aşamasına geçilmesiyle birlikte öykü haritası stratejisinin Feride'nin öyküleyici metinleri anlama düzeyinin geliştirilmesinde etkisini artırarak sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

3.2. Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejileri İle Her Bir Öykü Ögesinin Doğru Yanıtlanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulama evresinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin kullanıma göre öğrencilerin her bir öykü ögesini doğru yanıtlanma düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek için tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarında ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarında her bir öğrencinin yanıtı doğrudan metinde geçen yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakter(ler); çıkarım yapmayı gerektiren problem, problem çözme girişimi, sonuç ve tepki ögelerini ortalama doğru yanıtlanma yüzdelere bakılmıştır. Her bir öğrencinin başlama düzeyinde, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında öykü ögelerini ortalama doğru yanıtlanma düzeyleri Şekil 3.5'te verilmiştir.

Şekil 3.5.'te görüldüğü üzere Emel, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ana karakter ögesi dışındaki yanıtı doğrudan metinde geçen öykü ögelerinde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Ana karakter ögesinde ise tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında başlama düzeyine göre düşüş göstermiştir. Öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında yanıtı doğrudan metinde geçen tüm öykü ögelerinde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında yardımcı karakter(ler) ögesi dışındaki yanıtı doğrudan metinde geçen öykü ögelerinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre biraz daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Yardımcı karakter(ler) ögesinde ise tekrarlı okuma stratejisinin öykü haritası stratejisine göre daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Emel tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında çıkarım yapmayı gerektiren öykü ögelerinin tümünde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında sonuç ögesi dışındaki öykü ögelerinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre biraz daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Sonuç ögesinde ise tekrarlı okuma stratejisinin öykü haritası stratejisine göre daha fazla artış sağladığı görülmektedir.



Şekil 3.5. Emel, Nimet, Feride ve Rana'nın başlama düzeyi, tekrarlı okuma ve öykü haritası oturumlarında her bir öykü ögesine verdikleri ortalama doğru yanıt yüzdeleri

Nimet, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında yanıtı doğrudan metinde geçen tüm öykü ögelerinde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında yanıtı doğrudan metinde geçen öykü ögelerinden ana karakter ve yardımcı karakter(ler)de öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre biraz daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Yanıtı doğrudan metinde geçen öykü ögelerinden yer ögesinde her iki stratejinin eşit düzeyde artış sağladığı, zaman ögesinde ise tekrarlı okuma stratejisinin öykü haritası stratejisine göre daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Nimet, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında çıkarım yapmayı gerektiren öykü ögelerinin tümünde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında girişim ögesi dışındaki öykü ögelerinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre biraz daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Girişim ögesinde ise her iki stratejinin de eşit düzeyde artış sağladığı görülmektedir.

Feride, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında yer ögesi dışındaki yanıtı doğrudan metinde geçen öykü ögelerinde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ise yanıtı doğrudan metinde geçen tüm öykü ögelerinde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında yardımcı karakter(ler) ögesi dışındaki yanıtı doğrudan metinde geçen öykü ögelerinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre biraz daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Yardımcı karakterler ögesinde her iki stratejinin eşit düzeyde artış sağladığı görülmektedir. Feride, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında problem ögesi dışındaki öykü ögelerinde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Problem ögesinde, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında başlama düzeyine göre düşüş göstermiştir. Öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ise çıkarım yapmayı gerektiren öykü ögelerinin tümünde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında çıkarım yapmayı gerektiren tüm öykü ögelerinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre belirgin bir şekilde daha fazla artış sağladığı görülmektedir.

Rana, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında yanıtı doğrudan metinde geçen tüm öykü öğelerinde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında yardımcı karakter(ler) ögesi dışındaki öykü öğelerinde her iki stratejinin de eşit düzeyde artış sağladığı görülmektedir. Yardımcı karakter(ler) ögesinde ise öykü haritası stratejisinin, tekrarlı okuma stratejisine göre biraz daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Rana, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında çıkarım yapmayı gerektiren öykü öğelerinin tümünde başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlar karşılaştırıldığında çıkarım yapmayı gerektiren tüm öykü öğelerinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre belirgin bir şekilde daha fazla artış sağladığı görülmektedir.

3.3. Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejilerinin Verimliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin verimlilik açısından farklılaşma düzeyini belirlemek için uygulama evresinde; öğretim süresi boyunca yapılan toplam hata sayısı ve toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Her bir bağımsız değişkene ilişkin toplanan veriler Tablo 3.1'de gösterilmiştir. Tablo 3.1'de uygulama evresinde yapılan toplam hata sayısı öğrencilerin analitik rubrikten "0" puan aldıkları maddeleri ifade etmekten toplam öğretim süresi; yalnızca uygulama evresindeki uygulama ve günlük yoklama oturumlarının toplamından elde edilen süreyi ifade etmektedir.

Tablo 3.1'e bakıldığında Emel için tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının 12, toplam öğretim süresinin 1 saat 04 dakika 39 saniye; öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının dört, toplam öğretim süresinin 1 saat 58 dakika 29 saniye olduğu görülmektedir. Nimet için tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının 14, toplam öğretim süresinin 1 saat 05 dakika 37 saniye; öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının dört, toplam öğretim süresinin 1 saat 58 dakika 50 saniye olduğu görülmektedir.

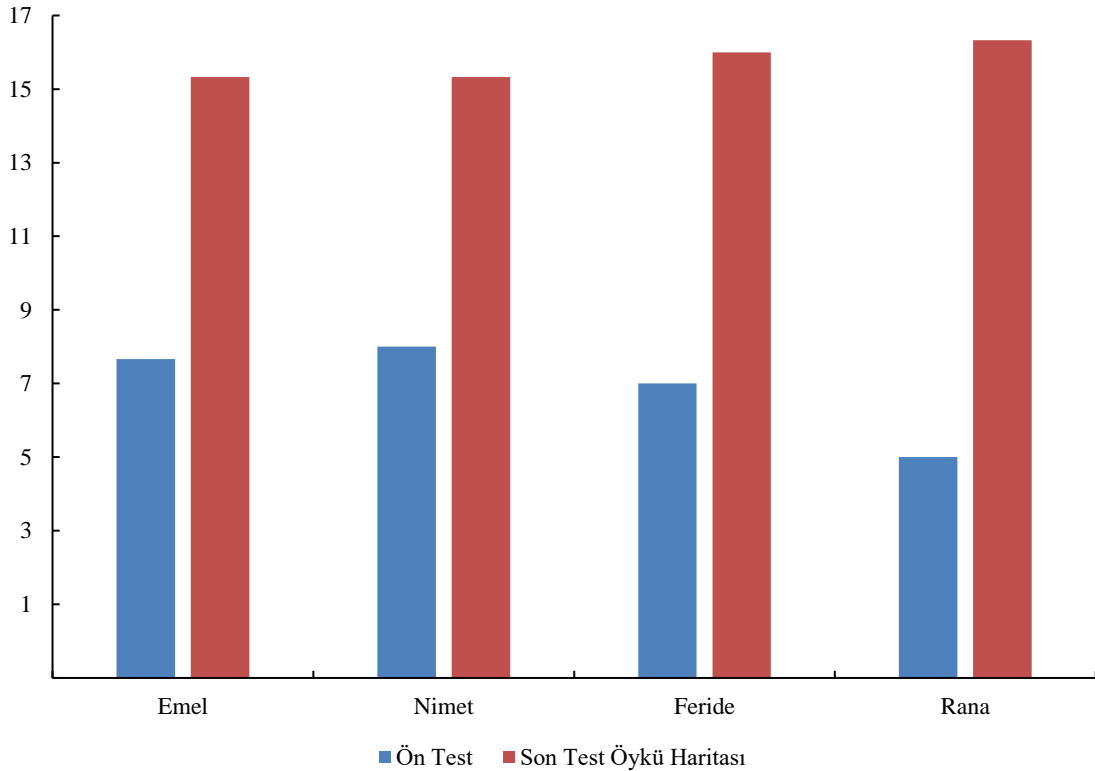
Tablo 3.1. Tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin verimliliğine ilişkin bulgular

Öğrenci	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Toplam Hata Sayısı	Öğretim Süresi Yoklama Süresi Toplam Süre sa.dk.sn
				55.02
Emel	Öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi	Tekrarlı okuma	12	09.37
		Öykü haritası	4	1.04.39
Nimet	Öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi	Tekrarlı okuma	14	1.47.12
		Öykü haritası	4	11.17
Rana	Öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi	Tekrarlı okuma	14	1.58.29
		Öykü haritası	4	52.10
Feride	Öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyi	Tekrarlı okuma	13	13.27
		Öykü haritası	5	1.05.37
				1.43.33
				15.17
				1.58.50
				28.51
				08.01
				36.52
				1.04.18
				07.50
				1.12.08
				50.30
				15.47
				1.06.17
				2.13.44
				16.18
				2.30.02

Rana için tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının 14, toplam öğretim süresinin ise 36 dakika 52 saniye; öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının dört toplam öğretim süresinin 1 saat 12 dakika 08 saniye olduğu görülmektedir. Feride için tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının 13, toplam öğretim süresinin ise 1 saat 06 dakika 17 saniye; öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında toplam hata sayısının beş toplam öğretim süresinin ise 2 saat 30 dakika 02 saniye olduğu görülmektedir.

3.4. Genellemeye İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin öğretim yapılan 100 (± 10) sözcüklü öykülerle, geliştirdikleri okuduğunu anlama becerisini öykü haritası stratejisini kullanarak 150 (± 10) sözcüklü öykülere genelleme düzeyini belirlemek amacıyla genelleme ön test-son test oturumları gerçekleştirilmiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile araştırmanın bağımlı değişkeni olan öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerisi, istenilen ölçüt düzeyinde kazanılmadığı için genelleme son test oturumları gerçekleştirilmemiştir. Genelleme ön test-son test oturumlarında öğrencilerin analitik rubrikten elde ettikleri puanların ortalamaları Şekil 3.6'da gösterilmiştir. Üç oturum olarak gerçekleştirilen ön test oturumlarında Emel, Nimet, Feride ve Rana sırasıyla ortalama 8, 8, 7, 5 puan, son test oturumlarında ise 15, 15, 16, 16 puan almıştır. Elde edilen puanlar göz önünde bulundurularak Şekil 3.6 incelendiğinde tüm öğrencilerin 100 (± 10) sözcüklü öykülerle, geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini öykü haritası stratejisini kullanarak 150 (± 10) sözcüklü öykülere genelleyebildikleri görülmektedir.



Şekil 3.6. Emel, Nimet, Feride ve Rana'nın 150 (± 10) sözcüklü öykülerle gerçekleştirilen ön test- son test genelleme oturumlarında analitik rubrikten aldıkları puanların ortalaması

3.5. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla öğrencilerin kendilerinden toplanmıştır. Öznel değerlendirme yoluyla veriler toplanırken sosyal geçerlik veri toplama formu kullanılmış ve formda yer alan sorular sözel olarak tek tek öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin her bir soruya ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 3.2'de görülmektedir.

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere tüm öğrenciler "Tekrarlı okuma/öykü haritasıyla okuduğunu anlama çalışmaktan hoşlandın mı?" sorularına evet yanıtı vererek tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile okuduğunu anlama çalışmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. " Tekrarlı okuma/öykü haritasıyla okuduklarını daha iyi anlayabildin mi? Neden?" sorularına tüm öğrenciler evet yanıtı vermişler ve böylelikle her iki strateji ile de okuduklarını daha iyi anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere tekrarlı okuma ile okuduklarını neden daha iyi anlayabildikleri sorulduğunda Rana nedeniyle ilgili bir şey söyleyemeyeceğini, Emel okuma tekrarı yaptığı için daha iyi anlayabildiğini, Feride üç kez okuduğu için daha iyi anlayabildiğini, Nimet ise öyküyü her tekrar okuduğunda öyküyle ilgili bilmediği sözcükleri, anlamları öğrendiği için daha iyi anlayabildiğini ifade etmiştir. Öykü haritası ile okuduklarını neden daha iyi anlayabildikleri sorulduğunda Rana nedeniyle ilgili bir şey söyleyemeyeceğini, Feride okuduklarını öykü haritasına geçirdiği için daha iyi anlayabildiğini, Emel ise öykü haritası ile çalışmak hoşuna gittiği için daha iyi anlayabildiğini ifade etmişken, Nimet bu soruya açık bir yanıt verememiştir.

"Tekrarlı okumayı/öykü haritasını kullanmayı öğrenmek senin için önemli mi?" sorularına Rana, Feride ve Emel evet yanıtı vererek her iki stratejiyi kullanmayı öğrenmenin de onlar için önemli olduğunu ve bu stratejiler sayesinde okuduklarını daha iyi anlayabildiklerini ifade etmiştir. Nimet ise öykü haritası stratejisini öğrenmenin önemli olup olmadığı bilmediğini, tekrarlı okuma stratejisini öğrenmenin ise onun için önemli olduğunu ve bu strateji ile okuduklarını daha iyi anlayabildiğini ifade etmiştir. "Tekrarlı okumayı/öykü haritasını kullanmayı öğrenmek senin için kolay oldu mu?" sorularına tüm öğrenciler evet yanıtı vererek çok kolay öğrendiklerini ifade etmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sosyal geçerlik bulguları

SORULAR	EMEL	NİMET	FERİDE	RANA
1. Tekrarlı okumayla okuduğunu anlama çalışmaktan hoşlandın mı?	Evet.	Evet.	Evet.	Evet.
2. Öykü haritasıyla okuduğunu anlama çalışmaktan hoşlandın mı?	Evet.	Evet.	Evet.	Evet.
3. Tekrarlı okumayla okuduklarını daha iyi anlayabildin mi? Neden?	Evet daha iyi anlayabildim. Çünkü okuma tekrarı yaptım.	Evet daha iyi anlayabildim. Çünkü öyküyü her tekrar okuduğumda öyküyle ilgili bilmediğim sözcükleri, anlamları öğrendim.	Evet daha iyi anlayabildim. Çünkü üç kez okudum.	Evet daha iyi anlayabildim. Nedenini bilmiyorum.
4. Öykü haritasıyla okuduklarını daha iyi anlayabildin mi? Neden?	Evet daha iyi anlayabildim. Çünkü öykü haritası ile çalışmak hoşuma gitti.	Evet daha iyi anlayabildim. Nedenini bilmiyorum.	Evet daha iyi anlayabildim. Çünkü okuduklarını öykü haritasına geçirdim.	Evet daha iyi anlayabildim. Nedenini bilmiyorum.
5. Tekrarlı okumayı kullanmayı öğrenmek senin için önemli mi?	Evet.	Evet.	Evet.	Evet.
6. Öykü haritasını kullanmayı öğrenmek senin için önemli mi?	Evet.	Bilmiyorum.	Evet.	Evet.
7. Tekrarlı okumayı kullanmayı öğrenmek senin için kolay oldu mu?	Evet.	Evet.	Evet.	Evet.
8. Öykü haritasını kullanmayı öğrenmek senin için kolay oldu mu?	Evet.	Evet.	Evet.	Evet.
9. Tekrarlı okumayı ileride derslerinde kullanmak ister misin? Neden?	Evet. Çünkü okuduğumu anlamamı daha fazla geliştirmek istiyorum. Evet. Çünkü öykü haritasını kullandığımda daha iyi anlayabiliyorum.	Evet. Çünkü okuduklarımı daha iyi anlayabiliyorum.	Evet kullanmak isterim. Nedenini bilmiyorum.	Evet kullanmak isterim. Nedenini bilmiyorum.
10. Öykü haritasını ileride derslerinde kullanmak ister misin? Neden?	Yeteneklerimin geliştiğini düşünüyorum ve kendimi iyi hissediyorum.	Hayır. Çünkü diğer derslerde nasıl kullanacağımı bilmiyorum.	Evet kullanmak isterim. Nedenini bilmiyorum.	Evet kullanmak isterim. Nedenini bilmiyorum.

[Tablo 3.2. (Devam) *Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sosyal geçerlik bulguları*]

11. Tekrarlı okuma ve öykü haritasından hangisini daha çok sevdiğin? Neden?	Tekrarlı okuma. Çünkü okuduklarımı daha iyi anlayabiliyorum.	Öykü haritası. Çünkü öykü öğelerini ayrı ayrı bulup yazmak anlamama yardımcı oluyor.	Tekrarlı okuma. Çünkü her yanlış okuduğum sözcük düzeltiliyor ve üç kez tekrar ederek okuyorum.	Öykü haritası. Çünkü kullanması kolay.
12. Bu çalışmanın hoşuna giden yönleri nelerdir?	Tekrarlı okumayı kullanmak.	Okuduğunu anlama sorularını yanıtlamak ve öykü okumak.	Bir öyküyü tekrarlı okumak. Yanlış okuduğum sözcüklerin düzeltilmesi. Öykü öğelerini haritaya geçirmem sayesinde okuduklarımı daha iyi anlamam.	Öykü haritasını kullanmak.
13. Bu çalışmanın hoşuna gitmeyen yönleri nelerdir?	Yok.	Yok.	Yok.	Üç kez tekrarlı okumak.

"Tekrarlı okumayı/öykü haritasını ileride derslerinde kullanmak ister misin? Neden?" sorularına Rana, Feride ve Emel evet yanıtı vererek ileride her iki stratejiyi de kullanmak istediklerini, Nimet ise öykü haritasına hayır, tekrarlı okumaya evet yanıtı vererek öykü haritasını kullanmak istemediğini, yalnızca tekrarlı okumayı kullanmak istediğini ifade etmiştir. Tüm öğrencilere bu stratejileri neden kullanmak istedikleri sorulduğunda Feride ve Rana niçin kullanmak istediklerini bilmediklerini, Emel ise öykü haritasını kullandığında daha iyi anlayabildiğini, yeteneklerinin geliştiğini düşündüğünü ve kendini daha iyi hissettiğini bu yüzden ileride derslerinde kullanmak istediğini, tekrarlı okumayı ise okuduğunu anlama düzeyini daha fazla geliştirmek için ileride derslerinde kullanmak istediğini ifade etmiştir. Nimet öykü haritasını diğer derslerde nasıl kullanacağını bilmediği için kullanmak istemediğini, tekrarlı okumayı ise okuduklarını daha iyi anlayabildiği için ileride derslerinde kullanmak istediğini ifade etmiştir.

Öğrencilere "Tekrarlı okuma ve öykü haritasından hangisini daha çok sevdiğin? Neden?" diye sorulduğunda Emel ve Feride tekrarlı okumayı, Rana ve Nimet ise öykü haritasını daha çok sevdiklerini söylemişlerdir. Öğrencilere hangi stratejiyi neden daha çok sevdikleri sorulduğunda Emel, tekrarlı okuma ile okuduklarını daha iyi anlayabildiği için daha çok sevdiğini, Feride, bir sözcüğü her yanlış okuduğunda düzeltildiği ve üç kez tekrar ederek okuduğu için tekrarlı okumayı daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Rana, öykü haritasını daha kolay kullanabildiği için daha çok sevdiğini, Nimet, öykü haritasında öykü öğelerini ayrı ayrı bulup yazmanın okuduğunu anlamasına yardımcı olduğu için daha çok sevdiğini ifade etmiştir.

Öğrencilere araştırmanın hoşlarına giden/gitmeyen yönlerinin neler olduğu sorulduğunda Rana, öykü haritasını kullanmanın hoşuna gittiğini, üç kez tekrarlı okumanın ise hoşuna gitmediğini ifade etmiştir. Emel, tekrarlı okumayı kullanmanın hoşuna gittiğini ifade etmiştir. Nimet, okuduğunu anlama sorularını yanıtlamanın ve öykü okumanın hoşuna gittiği ifade etmiştir. Feride ise bir öyküyü tekrarlı okumanın, öyküde yaptığı sözcük hatalarının düzeltilmesinin, öykü öğelerini haritaya geçirmesi sayesinde okuduklarını daha iyi anlamasının hoşuna gittiğini ifade etmiştir. Rana'dan farklı olarak Feride, Nimet ve Emel araştırmanın hoşlarına gitmeyen yönü olmadığını ifade etmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmanın amaçlarına ilişkin elde edilen bulguların yorumları, araştırmanın dikkat çeken ve önemli noktaları, araştırmanın ilgili alanyazına katkıları ve araştırmanın sınırlılıkları ele alınmaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

4.1. Tartışma

Bu araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile yapılan öğretimin; etkililik ve verimlilik (hata sayısı ve öğretim süresi) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını, zihin yetersizliği olan öğrencilerin yanıtı doğrudan metinde geçen ve çıkarım yapmayı gerektiren öykü öğelerini yanıtlama düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin 100 (\pm 10) sözcüklü öykülerle geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini, 150 (\pm 10) sözcüklü öykülere genelleyip genelleymediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin kabul edilebilirliğine ve bu stratejiler kullanılarak elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin zihin yetersizliği olan öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde hem tekrarlı okuma stratejisinin hem de öykü haritası stratejisinin etkili olduğunu ancak öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları zihin yetersizliği olan öğrencilerin yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlama düzeylerinde tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin önemli ölçüde etkili olduğunu ve iki stratejinin kullanımına göre soruların yanıtlanma düzeyleri arasında belirgin bir farklılık olmadığını, çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlama düzeylerinde ise öykü haritası stratejisinin önemli ölçüde etkili olduğunu, tekrarlı okuma stratejisinin düşük düzeyde etkili olduğunu ve çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlama düzeylerinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, öğretim süresi boyunca gerçekleşen hata sayısı ve toplam öğretim süresi açısından değerlendirildiğinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha verimli olduğunu da göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırma bulguları, zihin yetersizliği olan öğrencilerin

öykü haritası stratejisini kullanarak geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini farklı uzunluktaki öykülere genelleyebildiklerini göstermektedir. Son olarak araştırmadan elde edilen bulgular zihin yetersizliği olan öğrencilerin tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin, kabul edilebilirliğine ve araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin önemli ölçüde olumlu görüşe sahip olduğunu ve iki öğrencinin tekrarlı okuma stratejisini iki öğrencinin ise öykü haritasını stratejisini kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Araştırmanın birinci bulgusu, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde hem tekrarlı okuma stratejisinin hem de öykü haritası stratejisinin etkili olduğunu ancak öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Uygulama evresinde tüm öğrenciler öykü haritası stratejisi ile analitik rubrikten istenilen ölçüt düzeyinde (üç oturum art arda 14-17 arası puan) puan almışken tekrarlı okuma stratejisi ile tüm öğrencilerin analitik rubrikten aldıkları puanlar başlama düzeyine göre artış gösterse de hiçbir öğrenci istenilen ölçüt düzeyinde puan alamamıştır. Uygulama evresinde öykü haritası stratejisi ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede elde edilen etki, en iyi uygulama evresinde artarak devam etmiştir. Mutlak düzey değişikliği analizi her iki stratejinin de acil etki oluşturduğunu ancak bir öğrenci hariç diğer öğrencilerde öykü haritası stratejisinin daha fazla acil etki oluşturduğunu göstermektedir. Mutlak düzey değişikliği analizinden elde edilen bu bulgu, her iki stratejinin de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ancak öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisinden daha etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Parametrik olmayan etki büyüklüğü hesaplamalarından Tau-*U*'dan elde edilen değerler (0,96-1 arası) her iki stratejinin de çok yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir (Parker, vd., 2011; Rakap, 2015; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2018). Tau-*U* hesaplamasında her iki stratejinin etkililik düzeyi açısından farklılaşmamasının nedenini Tau-*U*'nun sınırlılıkları ile açıklamak mümkündür. Tau-*U* hesaplamasında etki büyüklüğü analizi, başlama düzeyindeki eğilim kontrol edilerek, başlama düzeyi ve uygulama evresindeki her bir veri noktasının karşılaştırılması yoluyla örtüşmeye dayalı olarak yapılmaktadır (Parker, vd., 2011; Rakap, 2015; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2018). Bu durumda, başlama düzeyinde önemli bir eğilim olmadığında ve başlama düzeyi ile uygulama evresindeki veriler arasında örtüşme olmadığında

uygulama evresinde kullanılan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla, iki bağımsız değişkenden hangisinin bağımlı değişken üzerinde daha etkili olduğunun karşılaştırıldığı bir araştırmada, başlama düzeyinde eğilim yoksa ve başlama düzeyi ile uygulama evresindeki veriler arasında örtüşme yoksa her bir bağımsız değişkenin uygulanmasıyla bağımlı değişkende elde edilen değişimin düzeyine bakılmaksızın her iki bağımsız değişkeninde etkili olduğu sonucuna ulaşılır. Sonuç olarak, bu hesaplama yönteminin sınırlılıklarından birinin hangi bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar büyük etkiye sahip olduğunu veya daha büyük etkiye sahip olduğunu gösterememesi olduğu söylenebilir (Ledford, Wolery ve Gast, 2014, s. 384).

Bu araştırmada tüm öğrencilerin başlama düzeyi evrelerindeki veri noktalarında genel olarak azalan bir eğilim olduğu veya eğilim olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda tüm öğrencilerin tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı uygulama oturumlarında elde edilen veri noktaları ile başlama düzeyi veri noktaları arasında herhangi bir örtüşme bulunmamaktadır ancak öykü haritası stratejisinin uygulandığı oturumlarda elde edilen veri noktaları ile tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı oturumlarda elde edilen veri noktaları arasında öykü haritası stratejisi lehine açık ve belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmada Tau-*U* hesaplamasında her iki stratejinin de eşit düzeyde etkili çıkmasının nedenini Tau-*U* hesaplamasının, öykü haritası stratejisi ve tekrarlı okuma stratejisinden hangisinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama becerileri üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğunu ölçme konusundaki sınırlılığı ile açıklamak mümkündür. Ayrıca, her iki stratejinin etki büyüklükleri SOF ile hesaplandığında, tüm öğrencilerin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası stratejisinin (Emel, Nimet, Rana ve Feride için sırasıyla 5.22, 5.67, 6, 5.69) tekrarlı okuma stratejisine (Emel, Nimet, Rana ve Feride için sırasıyla 3.87, 3.86, 3.40, 3.42) göre açık bir şekilde daha etkili olduğu görülmektedir. SOF hesaplamasında elde edilen bu bulgu da görsel analizden elde edilen bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte, her ne kadar etki büyüklüğü analizleri tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin etkisini ölçmede önemli olsa da tek denekli araştırmalarda temel analiz yönteminin görsel analiz olduğu unutulmamalıdır (Kratochwill vd., 2014, s. 93; Ledford, Wolery ve Gast, 2014, s. 384). Bu araştırmada da görsel analizden elde edilen bulgular zihin yetersizliği olan

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre önemli ölçüde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular tekrarlı okuma stratejisinin, özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Hawkins vd., 2011; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Savaiano ve Hatton, 2013; Sindelar, Monda, O'Shea, 1990; Therrien ve Hughes, 2008; Welsch, 2007). Aynı zamanda bu araştırma bulguları öykü haritası stratejisinin zihin yetersizliği olan öğrenciler (Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Işıkdoğan ve Kargin, 2010) ile diğer özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Alturki, 2017; Alves, vd., 2015; Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Boulineu vd., 2004; Derefinko vd., 2014; Dimino vd., 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Newby, Caldwell ve Recht, 1989; Onachukwu, vd., 2007; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011; Taylor, Alber ve Walker, 2002; Vallecorsa ve deBettencourt, 1997). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama becerileri üzerinde öykü haritası stratejisinin etkisini gösteren sınırlı sayıda araştırma bulunmaktayken, tekrarlı okuma stratejisinin etkisini gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmada elde edilen bu bulgu, önceki araştırmalarda tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulgusunun farklı yetersizlik gruplarına genellenmesine, öykü haritası stratejisinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulgusunun ise genişletilmesine olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular hem tekrarlı okuma stratejisinin hem de öykü haritası stratejisinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermekle birlikte öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu, hem tekrarlı okuma stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu

bulgulayan araştırma bulgularından (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Hawkins vd., 2011; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Therrien ve Hughes, 2008; Welsch, 2007); hem de öykü haritası stratejisinin benzer düzeyde etkili olduğunu bulgulayan araştırma bulgusundan farklılaşmaktadır (Taylor, Alber ve Walker, 2002). Bu karşılaştırma araştırmalarının hiçbirinde tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi birbiriyle karşılaştırılmamıştır. Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisinden daha etkili olduğu bulgusunu, her iki stratejinin karşılaştırıldığı bir araştırma olmadığı için ilgili alanyazındaki araştırmalar ışığında tartışmak zor olmak birlikte bu iki stratejinin farklı stratejiler ile karşılaştırıldığı araştırmalardan yola çıkarak tartışmak mümkün görünmektedir. Bununla birlikte her iki stratejinin etkili çıktığı araştırmaların özellikleri göz önüne alınarak da elde edilen bu bulguyla ilgili çeşitli nedenler öne sürülebilir. Her iki stratejinin karşılaştırıldığı ve etkili olduğu araştırma bulgularından yola çıkarak öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olmuş olmasının nedenini, önceki araştırmalarda (a) okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçü araçlarının özellikleriyle, (b) okuduğunu anlamanın ne boyutta (yalnızca yanıtı doğrudan metinde geçen soruların yanıtlamasında veya hem yanıtı doğrudan metinde geçen hem de çıkarımsal soruların yanıtlanmasında artış beklenmesi) değerlendirildiğiyle açıklamak mümkündür.

Tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı önceki araştırmalarda okuduğunu anlama becerileri değerlendirilirken farklı ölçü araçlarından yararlanılmıştır. Örneğin, tekrarlı okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalarda *öykü anlatımı yapılması* (Savaiano ve Hatton, 2013; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990; Welsch, 2007), *çoktan seçmeli sorulara yanıt verilmesi* (Freeland vd., 2000; Hawkins vd., 2011) ya da *okuduğunu anlama sorularının yanıtlanması* beklenmiştir (Escarpio ve Barbetta, 2015; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Therrien ve Hughes, 2008). Öykü haritası stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu bulgulayan araştırmalara bakıldığında ise genel olarak *öykü yapısıyla ilgili okuduğunu anlama sorularının yanıtlanması* beklenmiştir (Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Gardill ve Jitendra, 1999; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Onachukwu, vd., 2007).

Tekrarlı okuma stratejisinin ve öykü haritası stratejisinin kullanıldığı bazı araştırmalarda değerlendirmede kullanılan ölçü aracının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkilediği bulgulanmıştır. Örneğin, tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı bazı araştırmalarda öğrenciler yeterli düzeyde öykü anlatımı yaparken (Savaiano ve Hatton, 2013; Sindelar, Monda, O'Shea, 1990; Welsch, 2007), okuduğunu anlama sorularını yanıtlamada yeterince gelişme gösterememiştir (Rashotte ve Torgesen, 1985; Valleley ve Shriver, 2003). Öykü haritası stratejisinin kullanıldığı bazı araştırmalarda ise uygulama sonrası öğrenciler okuduğunu anlama sorularını yüksek doğrulukla yanıtlarken yeterli düzeyde öykü anlatımı yapamamıştır (Gardill ve Jitendra, 1999; Idol ve Croll, 1987). Bu araştırmada da tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi ile yapılan öğretim öykü yapısına göre düzenlenmiş okuduğunu anlama soruları yanıtlanarak değerlendirilmiştir. Tekrarlı okumanın etkili bulunduğu araştırmaların ise birçoğunun okuduğunu anlama sorularını yanıtlamak yerine öykü anlatımı yaptırma, çoktan seçmeli soruları yanıtlama gibi ölçü araçlarıyla elde edilen etkiyi değerlendirdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisinden daha etkili çıkma nedeni bu araştırmada okuduğunu anlama soruları sorularak değerlendirme yapılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile gerçekleştirilen araştırmalara okuduğunu anlamının ne boyutta değerlendirildiği açısından bakıldığında öykü haritası stratejisi ile okuduğunu anlama sorularının yanıtlanması istenilerek gerçekleştirilen bir araştırma dışındaki diğer araştırmalarda öğrencilerden hem yanıtı doğrudan metinde geçen soruları (literal or factual questions) hem de yanıtı doğrudan metinde geçmeyen çıkarımsal soruları (inferential questions) yanıtlamaları beklenmiştir (Alturki, 2017; Alves, vd., 2015; Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Dimino vd., 1990; Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Gardill ve Jitendra, 1999; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Onachukwu, vd., 2007; Taylor, Alber ve Walker, 2002). Tekrarlı okuma stratejisi ile yapılan araştırmalardan bazılarında yalnızca yanıtı doğrudan metinde geçen soruların yanıtlanması (Escarpio ve Barbeta, 2015) bazılarında ise hem yanıtı doğrudan metinde geçen soruların hem de yanıtı doğrudan metinde geçmeyen çıkarımsal soruların yanıtlanması beklenmiştir (Freeland vd., 2000; Hawkins vd., 2011; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Therrien ve Hughes, 2008). Bu araştırmalarda öykü haritası stratejisinin yanıtı doğrudan metinde geçen ve çıkarımsal soruları yanıtlamada etkili olduğu bulgulanmıştır. Tekrarlı okuma

stratejisinin ise tüm araştırmalarda yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlamada etkili olduğu bulunurken (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Hawkins vd., 2011; O'Connor, White ve Swanson, 2007; Therrien ve Hughes, 2008) bazı araştırmalarda çıkarımsal soruların yanıtlanmasında etkili olmadığı (Freeland vd., 2000; Therrien ve Hughes, 2008) bulgulanmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar öykü haritası stratejisinin, değerlendirmede sorulan sorunun türüne bağlı olmaksızın okuduğunu anlama üzerinde etkili olabileceğini gösterirken, tekrarlı okuma stratejisinin değerlendirmede çıkarımsal sorular sorulduğunda okuduğunu anlama üzerinde daha az etkili/etkisiz olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada öğrencilerden öykü yapısıyla ilgili hem yanıtı doğrudan metinde geçen (yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter) hem de çıkarımsal soruları yanıtlaması (problem, problemi çözme girişimi, sonuç, tepki) beklenmiştir ve her iki soru türünden elde edilen puan ayrılmaksızın bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisinden daha etkili çıkma nedenlerinden biri de hedeflenen okuduğunu anlama becerileri başka bir deyişle okuduğunu anlamanın ne boyutta değerlendirildiğiyle ilgili olabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu da bu varsayımı doğrular niteliktedir. Bu araştırmada ana kaygı öğrencilerin yalnızca yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlaması olmasa da araştırmanın ikinci bulgusu; tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı uygulama evresinde her bir öykü ögesine verilen yanıtlar özel olarak incelendiğinde, tüm öğrencilerin yanıtı doğrudan metinde geçen yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakter ile ilgili hemen hemen tüm soruları ortalama %80 ve üzeri doğru yanıtladıklarını, yanıtı doğrudan metinde geçmeyen problem, girişim, sonuç ve tepki ile ilgili çıkarımsal soruları ise oldukça düşük düzeyde yanıtladıklarını buna rağmen çıkarım yapmayı gerektiren öykü ögelerinin bir çoğunu yanıtlama düzeylerinde başlama düzeyine göre artış olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada elde edilen bu bulgu, tekrarlı okuma stratejisinin yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlamada etkili olduğu, çıkarımsal soruların yanıtlanmasında ise yeterli düzeyde etkili olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Escarpio ve Barbetta, 2015; Freeland vd., 2000; Therrien ve Hughes, 2008). Bu araştırmadaki öğrenci grubu önceki araştırmalardaki öğrenci gruplarından (duygu davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü) farklı olmasına rağmen önceki araştırmalarla benzer olarak tekrarlı okuma stratejinin yanıtı doğrudan metinde geçen sorularda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılması mevcut alanyazında elde edilen bu bulgunun farklı

yetersizlik gruplarına genellenmesine olanak sağlamaktadır. Benzer şekilde bu araştırma bulguları öğrenci grubu zihin yetersizliği olan (Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Işıkdoğan ve Kargın, 2010) ve farklı yetersizlik türleri olan (Alturki, 2017; Alves, vd., 2015; Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Dimino vd., 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Onachukwu, vd., 2007; Taylor, Alber ve Walker, 2002) önceki araştırmaların öykü haritası stratejisinin hem yanıtı doğrudan metinde geçen hem de çıkarımsal soruların yanıtlamasında etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir. Böylelikle bu bulgunun aynı yetersizlik grubu için genişletilmesine ve farklı yetersizlik gruplarına ise genellenmesine olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili olduğu bulgusu, önceki araştırmalar ışığında tartışılabilmesinin yanı sıra her iki stratejinin altında yatan teoriler ve her iki stratejinin özellikleri ışığında da tartışılabilir. Öykü haritası stratejisi, okuyucunun zihnindeki şemalar ve yazılı materyal arasındaki uyumun, okuyucunun anlama düzeyini belirleyeceğini ve okuyucu, metin ile uygun bir şemaya sahipse doğru çıkarımlarda bulunacağını, böylelikle okuyucunun okuduğu metni doğru bir şekilde anlayacağını ileri süren şema teorisine dayanmaktadır. (Anderson, vd., 1977, s. 369- 370). Bu teoriden hareketle öykü haritası stratejisi okuyucunun zihninde metinle ilgili uygun şemaların oluşması için öykü öğelerinin düzenlendiği ve öykü öğelerinin aralarındaki ilişkilerin gösterildiği görsel bir şema sunar. Böylelikle okuyucu metni okurken, bu görsel şemadan yararlanarak metinle ilgili uygun zihinsel şemalar oluşturur ki bu durumda okuyucunun metni kolaylıkla anlamasını sağlar (Idol, 1987, s. 203; Idol ve Croll, 1987, s. 215). Tekrarlı okuma stratejisi ise bir metni akıcı okuyamayan, okuyucuların dikkatini metni çözümlmeye verdiği için okuduklarını anlayamadıklarını, akıcı okuyan okuyucuların ise metni rahatlıkla çözümlayebildiği için dikkatini metni anlamaya verdiklerini, böylelikle metni daha iyi ve kolay anlayabildiklerini ileri süren otomatik bilgi işleme teorisine dayanmaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Bu teoriden hareketle tekrarlı okuma stratejisi yeterli düzeyde akıcı okuyamayan bir okuyucuya kısa ve anlamlı bir metni belirli bir sayıya ya da ölçüte ulaşana kadar ya da belirli bir süre boyunca okutarak okuyucunun metni akıcı bir şekilde okumasını sağlar. Bu durumda okuyucu metni rahatlıkla çözümlayebildiği için dikkatini metni anlamaya verir ve böylelikle metni daha iyi anlar. Her iki stratejinin altında yatan teorilere ve bu teorilerden yola çıkılarak geliştirilen özelliklerine bakıldığında öykü haritası stratejisi, okuyucunun dikkatini doğrudan metindeki önemli bilgilere (öykü

öğeleri) ve bu bilgiler arasındaki ilişkilere vermesini sağlamaktadır. Ayrıca metinde yer alan önemli bilgilerle ilgili geçmiş bilgisindeki hatalarını düzeltmesini, eksikliklerini elde ettiği yeni bilgilerle tamamlamasını, böylelikle metinle ilgili uygun çıkarımlarda bulunmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öykü haritası stratejisi tam anlamıyla okuduğunu anlamayı geliştirmeyi hedeflemektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin ise metindeki önemli bilgiyi önemsiz bilgidен ayırmaksızın okuyucuyu metinde doğrudan geçen bilgilere pek çok kez maruz bırakarak ve okuyucunun kendi kendine dikkatini okuduklarını anlamaya yöneltmesini bekleyerek okuduğunu anlamayı geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Dolayısıyla öykü haritası stratejisi ile okuyucu metinle ilgili uygun doğrudan ve çıkarımsal bilgileri öğrenirken tekrarlı okuma stratejisi ile uygun olan veya olmayan metinde doğrudan geçen bilgileri öğrenir. Sonuç olarak tekrarlı okuma stratejisi çıkarım oluşturma üzerinde tam anlamıyla durmadığı ve doğrudan hedeflemediği için metinde doğrudan geçen bilgi öğretimi hedeflendiğinde daha etkiliyken (Therrien ve Hughes, 2008, s. 11), öykü haritası stratejisi hem metinde doğrudan geçen hem de çıkarımsal bilgiyi hedeflediği için her ikisinde de etkilidir denebilir (Dimino, vd., 1990, s. 28).

Bu araştırmada öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş soruları yanıtlaması beklenmiş ve bu öykü yapısında yer alan öykü öğelerinden bazıları (yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter) metinde doğrudan geçen bilgiyi hedeflerken, bazıları (problem, problemi çözme girişimi, sonuç, tepki) metinden çıkarım yapmayı gerektiren bilgiyi hedeflemiştir. Öykü haritası stratejisiyle yapılan öğretimde doğrudan bu öykü yapılarına ilişkin öğretim yapılmış ve öğrenciler öyküde yer alan önemli bilgi birimlerine ve bunlar arasındaki ilişkilere yönlendirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlamasında önemli iyileşmeler olmuştur. Tekrarlı okumada ise öğrenciler önemli öykü öğelerine ve bunlar arasındaki ilişkilere yönlendirilmeksizin, üç kez tekrarlı okuma yaptırılmış ve öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirdikçe dikkatini metni anlamaya yöneltmek, metinde yer alan öykü öğelerini ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeleri beklenmiştir. Böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlamasında bir takım iyileşmeler olmuştur. Özetle, bu araştırmada öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisinden daha etkili çıkmasının nedenini öykü haritasının önemli bilgiyi önemsiz bilgidен ayırarak metinde doğrudan geçen ve çıkarım yapmayı gerektiren uygun bilgilere öğrencileri yönlendirmesi, tekrarlı okumanın ise önemli bilgiyi önemsiz bilgidен ayırmaksızın aynı

metne birkaç kez maruz bırakarak öğrencileri metinde uygun olan ve olmayan tüm bilgilere yönlendirmesi ile açıklamak mümkündür.

Tüm bunlara ek olarak bu araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmede tekrarlı okumadan en iyi şekilde yararlanmak için tavsiye edilen; 200 sözcüğü geçmeyen metinler kullanma, metinleri %85-95 doğrulukla okuma, metni okumadan önce öğrenciye metni anlamak için okuması amacıyla ipucu verme, metni bir yetişkine sesli olarak okuma, metni üç kez tekrarlı okuma, düzeltici geri bildirimler verme (Therrien, 2004) özelliklerine uyularak tekrarlı okuma stratejisi kullanılmıştır. Bu araştırmada tekrarlı okuma en ideal şekilde kullanılmasına rağmen öykü haritasının tekrarlı okumaya göre zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunun bulgulanmış olması, öykü haritası stratejisinin bu becerileri geliştirmekte oldukça güçlü bir strateji olduğunu aynı zamanda tekrarlı okuma stratejisinin de en ideal şekilde kullanılsa dahi okuduğunu anlamayı geliştirmede tam anlamıyla çözüm üreten bir strateji değil yardımcı veya iyileştirmeye yarayan bir strateji olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın en önemli özelliği ise tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerini bir araştırmada ilk kez karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma yapılırken üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin genellikle çalışılmadığı (Browder vd., 2006, s. 397) zihin yetersizliği olan dört öğrenciyle çalışılmış olmasıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın ilk kez bu iki stratejiyi karşılaştırarak elde ettiği bulgularla ilgili alanyazına önemli bir katkı sağladığı ve ileride bu konuyla ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara nasıl bir yol izlemesi ve nelere dikkat etmesi gerektiğiyle ilgili yön gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile yapılan öğretimin hata sayısı ve öğretim süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha verimli olduğunu göstermektedir. Uygulama evresinde her iki stratejinin verimliliğini karşılaştırmak için gerekli olan değişkenler özel olarak incelendiğinde uygulama evresinde öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen oturumların toplam 07 saat 39 dakika 29 saniye sürdüğü ve bu oturumlarda 15 hata yapıldığı, tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleştirilen oturumların ise 03 saat 53 dakika 25 saniye sürdüğü ve bu oturumlarda 53 hata yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara bakıldığında tekrarlı okuma stratejisi ile yapılan

öğretimin öykü haritası stratejisi ile yapılan öğretimden daha kısa sürdüğü görülmektedir. Bu bağlamda, her iki strateji süre açısından karşılaştırıldığında tekrarlı okuma stratejisi öykü haritası stratejisinden daha verimli gibi görünmektedir ancak verimlilik hesaplamasında her iki stratejiyi yalnızca öğretim süresi açısından karşılaştırmak doğru değildir. Verimlilik hesaplamasında kısa sürede az hatayla daha çok öğrenmenin önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 72), öğretim süresinin yanı sıra bu süre boyunca yapılan hata sayısı ve istenilen ölçüt düzeyine ulaşma gibi değişkenlerin de değerlendirilmesi gerekir. Bu araştırmada tekrarlı okuma stratejisi ile yapılan öğretim öykü haritası stratejisi ile yapılan öğretime göre kısa sürmüş olmasına rağmen tekrarlı okuma stratejisi ile gerçekleşen öğretim oturumlarında çok fazla hata yapılmış aynı zamanda bu oturumlarda hiçbir öğrencide istenilen ölçüt düzeyine ulaşamamıştır. Öykü haritası stratejisi ile yapılan öğretim oturumlarında ise çok az hata yapılmış ve 6-7 oturum sonunda istenilen ölçüt düzeyine ulaşılmıştır. Sonuç olarak tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri hata sayısı ve öğretim süresi açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisinden daha verimli olduğunu söylemek mümkündür. Öykü haritası ve tekrarlı okuma stratejileri kullanılarak daha önce yapılan karşılaştırma araştırmalarında ilgili stratejilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken yapılan hata sayısı ve gerçekleştirilen öğretim süresi açısından verimliliği üzerinde durulmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmada etkililiği birçok araştırmayla kanıtlanmış iki strateji arasından öykü haritası stratejisinin daha az çaba gerektiren, daha kısa sürede okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini sağlayan ve daha etkili olan bir strateji, başka bir deyişle daha verimli bir strateji olduğunun bulgulanması ilgili alanyazına öykü haritası stratejisinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir strateji olmasının yanı sıra verimli bir strateji olabileceğini de göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmada elde edilen bu bulgu özel eğitim öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarında kullanabilecekleri verimli bir stratejiyi göstererek özel eğitim alanına pratik bir katkıda sağlamaktadır.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, zihin yetersizliği olan öğrencilerin 100 (± 10) sözcüklü öykülerle, kazandıkları okuduğunu anlama becerilerini öykü haritası stratejisini kullanarak 150 (± 10) sözcüklü öykülere genellebildiklerini göstermektedir. Tekrarlı

okuma stratejisi ile hiçbir öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde istenilen ölçüt düzeyinde gelişme sağlanamadığı için bu stratejinin genelleme son test değerlendirmesi yapılmamıştır. Öykü haritası stratejisi ile gerçekleştirilen genelleme son test oturumlarından elde edilen veriler tüm öğrencilerin öykü haritasını bağımsız olarak kullandıklarını ve analitik rubrikten ortalama 14-17 arası puan aldıklarını göstermektedir. Öykü haritası stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığı 17 araştırmanın yalnızca ikisinde (Gardill ve Jitendra, 1999; Idol ve Croll, 1987) genelleme ele alınmıştır. Bu araştırmaların her ikisinde de öğrencilerin kazanmış oldukları öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerini, araştırmanın uygulama evresinde kullanılmayan her öğrencinin kendi sınıf düzeyindeki, öykü yapısı içeren öyküleyici metinlere genelleme düzeyine bakılmıştır. Sonuç olarak, öykü haritası stratejisinin çoğu öğrencinin kazandıkları okuduğunu anlama becerilerini alıştırmaya yapılmamış farklı öyküleyici metinlere genellemelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmada da yukarıda bahsi geçen iki araştırmaya benzer olarak öykü haritası stratejisinin öğrencilerin 100 (\pm 10) sözcüklü öykülerle kazandıkları okuduğunu anlama becerilerini alıştırmaya yapılmamış öykü yapısı içeren 150 (\pm 10) sözcüklü öykülere genellemelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Çok az araştırmada öykü haritası stratejisinin genelleme üzerinde etkisi bulgulanmış için mevcut araştırmada elde edilen bu bulgunun önceki araştırmaların dış geçerliliğini artırarak ilgili alanyazına önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci ve son bulgusu zihin yetersizliği olan öğrencilerin tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin, kabul edilebilirliğine ve araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Tüm öğrenciler, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile okuduğunu anlama çalışmaktan hoşlandıklarını, bu stratejileri kullanmayı kolay öğrendiklerini, üç öğrenci her iki stratejiyi kullanmayı öğrenmenin de kendileri için önemli olduğunu, bu stratejiler sayesinde okuduklarını daha iyi anlayabildiklerini ve ileride derslerde kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir ve bu durum tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm öğrencilerin bu araştırmadan sonra okuduklarını daha iyi anladıklarını, bazı öğrencilerin ise bu anlama sürecinde öykü haritasını doldurmanın/metni üç kez tekrarlı okumanın ve okuma hatalarının düzeltilmesinin önemli olduğunu ifade etmesi elde edilen sonuçların anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu tekrarlı okuma ve öykü haritası

stratejilerinin kabul edilebilir ve elde edilen sonuçların anlamlı olduğunu gösteren önceki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Alturki, 2017; Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Dimino vd., 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Hawkins vd., 2011; Onachukwu vd., 2007; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011; Taylor, Alber ve Walker, 2002; Welsch, 2007). Bu araştırmada öğrencilerin bazı sorulara verdikleri yanıtların ise önceki araştırmalardan farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşan bu yanıtlar; tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin okuduklarını neden daha iyi anlamalarını sağladığı, hangi stratejiyi neden daha çok sevdikleri ve çalışmanın hoşlarına giden/gitmeyen yönlerinin neler olduğu sorularına ilişkin verilmiştir.

Öğrencilere; *tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin okuduklarını neden daha iyi anlamalarını sağladığı sorulduğunda*; bir öğrencinin okuduğu önemli bilgileri öykü haritasına geçirdiği için, üç öğrencinin öyküyü üç kez tekrarlı okuduğu veya okuma tekrarı yaptığı için yanıtlarını vermesi, *hangi stratejiyi neden daha çok sevdikleri sorulduğunda* öykü haritasını tercih eden bir öğrencinin öykü haritasında öykü öğelerini ayrı ayrı bulup yazmanın okuduğunu anlamasına yardımcı olduğu için, tekrarlı okumayı tercih eden bir öğrencinin ise yanlış okuduğu her sözcük düzeltildiği ve üç kez tekrar ederek okuduğu için yanıtlarını vermesi, *çalışmanın hoşuna giden/gitmeyen yönleri sorusuna* bir öğrencinin öykü öğelerini haritaya geçirmesi sayesinde okuduklarını daha iyi anlamının hoşuna gittiği yanıtını vermesi dikkat çekici ve önemli bulgulardır. Elde edilen bulguların dikkat çekiciliği ve önemi, verilen yanıtların tekrarlı okuma ve öykü haritasının okuduğunu anlamayı geliştirmek için sahip oldukları özelliklerinin öğrenciler tarafından aktarılmasıdır.

Bu araştırmada pek çok kez aktarıldığı üzere öykü haritası stratejisi, okuduğunu anlamayı geliştirmek için öykü öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri görsel olarak sunmaktadır. Tekrarlı okuma stratejisi ise bir sayıya ya da ölçüte ulaşana kadar ya da belirli bir süre boyunca kısa ve anlamlı bir metnin okunması sağlamaktadır. Öğrencilerin; "öykü öğelerini/önemli bilgileri haritaya geçirme, öykü öğelerini ayırt ederek haritaya yazma" gibi verdiği yanıtlar öykü haritası stratejisinin hangi özellikleriyle okuduğunu anlamayı geliştirdiğini, "okuma tekrarı yapma/üç kez tekrarlı okuma, okuma hatalarının düzeltilmesi" gibi yanıtlar ise tekrarlı okuma stratejisinin hangi özellikleriyle okuduğunu anlamayı geliştirdiğini araştırmanın doğrudan tüketicileri tarafından doğrulamaktadır. Bu durumda her iki stratejinin de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini doğrulamakta ve böylelikle araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığını

artırmaktadır. Bunun yanı sıra bu bulgu öğrencilerin araştırma sürecinde kendi okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştiğinin farkında olduğunu göstermesiyle de önem arz etmektedir. Sonuç olarak mevcut araştırmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alanyazında elde edilmiş sosyal geçerlik bulgularını genişleterek alanyazına katkı sağlamaktadır.

Sosyal geçerlikle ilgili bahsedilmesi gereken son bulgu, öğrencilerin hangi stratejiyi daha çok tercih ettikleridir. Araştırma sonucunda öykü haritası stratejisi, tekrarlı okuma stratejisinden daha etkili çıkmış olmasına rağmen iki öğrenci öykü haritası stratejisini, iki öğrenci ise tekrarlı okuma stratejisini daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Öykü haritası stratejisini daha çok seven öğrenciler bunun nedeni olarak kolay kullanmak ve öykü öğelerini bulup haritaya geçirmek yanıtlarını vermiştir. Tekrarlı okuma stratejisini daha çok seven öğrenciler ise okuduklarını daha iyi anlayabilmek, tekrarlı okuma yapmak ve okuma hatalarının düzeltilmesi yanıtlarını vermiştir. Öğrencilerin tercihlerinin farklılaşmasının nedeni, öğrencilerin araştırmaya başlamadan önceki okuma doğruluğu yüzdeleri olabilir. Öykü haritasını tercih eden öğrencilerin araştırmaya başlamadan önce %91 ve %89 (Nimet, Rana) okuma doğruluğuna, tekrarlı okumayı tercih eden öğrencilerin ise %85 ve %86 (Emel, Feride) okuma doğruluğuna sahip olduğu görülmektedir. Her bir öğrencinin okuma doğruluğu, bir metni öğretimsel düzeyde okuduklarını gösterse de Emel ve Feride'nin okuma doğrulukları diğer öğrencilere göre düşük ve öğretimsel okuma düzeyinin alt sınırına (%85-95 aralığı) yakın olması nedeniyle bir metni okurken daha çok okuma hatası yaptıkları için tekrarlı okumadan daha çok yararlanmış olduklarını düşünebilirler. Nimet ve Rana ise çok az okuma hatası yaptıkları için bir metni tekrar okumanın herhangi bir yararı olduğunu düşünmediklerinden, okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlamış olan öykü haritasını tercih etmiş olabilirler. Öykü haritasını tercih eden öğrencilerden Rana'nın bir metni üç kez tekrarlı okumanın hoşuna gitmediğini ifade etmesi, tekrarlı okumayı tercih eden öğrencilerin ise okuma hatalarının düzeltilmesinin önemli olduğunu ifade etmesi bu varsayımı doğrular niteliktedir.

Bu araştırmanın, elde edilen bulgular ışığında ifade edilen alanyazına katkılarının yanı sıra birkaç güçlü yanı daha mevcuttur. Bunlardan birincisi ve en önemlisi Kratochwill ve diğerleri (2012, s. 4) tarafından ortaya konan tek-denekli araştırma desen standartları ile Horner ve diğerleri (2005, s. 174) tarafından önerilen tek-denekli araştırmalar için kalite göstergelerine dikkat edilmesidir. Araştırmanın başlama

düzeyinde her öğrenci için beş oturum kararlı veri toplanmış, uygulama ve en iyi uygulama evlerinde en az beş yineme olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar deseni kullanırken iç geçerliğe tehdit oluşturabilecek taşıyıcı ve sıralama etkisini kontrol etmek için bağımsız değişkenler alanyazında önerilen bir sıra ile sunulmuş (ABABBABAABBA), bağımsız değişkenler dışındaki tüm değişkenler sabit tutulmuş ve bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası öğrenciler arasında dengeli dağıtılmış, ayrıca en iyi uygulama evresi düzenlenerek daha etkili olan bağımsız değişken ile araştırmaya devam edilmiştir. Tüm bunların yanı sıra bağımsız değişkenlerden birinin (öykü haritası) bağımlı değişken üzerindeki etkisi en az üç farklı zamanda gösterilmiş ve bu etki dört farklı öğrenci ile sistematik olarak yinelenmiştir (Kratochwill vd., 2012, s. 4–6). Araştırmada elde edilen bulguların hem görsel analizi hem de parametrik olmayan etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş, tanı, cinsiyet, performans düzeyi özellikleri, araştırmanın gerçekleştirildiği ortamın özellikleri ve bağımsız değişkenler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni (öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama) işlevsel bir şekilde tanımlanmış, sayısallaştırarak ölçmek için bir ölçü aracı kullanılmış (analitik rubrik) ve bu ölçü aracıyla bağımlı değişken araştırma boyunca sürekli ölçülmüştür. Bağımlı değişken için her evrede gerçekleşen oturumların %40'ında bir değerlendirici tarafından gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmış ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri %96-%100 arasında bulunmuştur. Benzer şekilde bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmış ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur. Son olarak mevcut araştırmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır (Horner vd., 2005, s. 174). Araştırmanın tüm bu özellikleri dikkate alındığında, tek-denekli araştırmalar için belirlenen kanıt temelli uygulama niteliklerini taşıdığı ve zihin yetersizliği olan öğrenciler için kullanılan kanıt temelli uygulamaları genişleterek alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın ikinci bir güçlü yanı ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişme düzeyinin değerlendirilmesi için analitik bir rubrik geliştirilmiş olmasıdır. Okuduğunu anlamayı değerlendirme aracı olarak soru-yanıt ilişkisini kullanan önceki araştırmalarda genel olarak öykü yapısına ilişkin okuduğunu anlama soruları alt boyutlara ayrılmaksızın sorularak öğrencilerin performans düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmalarda öykü yapısına ilişkin soruların bazıları içerikten bağımsız (content-free questions) genel bir şekilde sorulurken, bazıları içeriğe özgü (content-specific questions)

olarak sorulmuştur (Alturki, 2017; Alves, vd., 2015; Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Dimino vd., 1990; Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007; Gardill ve Jitendra, 1999; Grünke, Wilbert ve Stegemann, 2013; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Onachukwu, vd., 2007). Öykü yapısına ilişkin bir sorunun içerikten bağımsız olarak sorulmasından kastedilen, okunan öykünün herhangi bir bölümüyle ilgili sorulabilecek genel sorularken (örn; bu öyküdeki problem nedir?), içeriğe-özgü sorular ise öyküye özgü öğeleri içinde barındıran (örn; Ali'nin problemi neydi?) sorulardır (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 282). Bu araştırmada geliştirilen analitik rubrikle, önce içerikten bağımsız soruların yanıtlanması hedeflenmiş ve bu sorular yanıtlanmadığı takdirde içeriğe-özgü sorular sorularak bu soruların yanıtlanması hedeflenmiştir. Böylelikle öğrencilerin öykü yapısına ilişkin okuduğunu anlama sorularını yanıtlama düzeyleri daha ayrıntılı ve hassas bir biçimde ölçülmüş aynı zamanda ana hedef olarak öğrencilerin içerikten bağımsız soruları yanıtlamaları beklenerek zihin yetersizliği olan öğrencilerin herhangi bir öyküyü okurken kullanabilecekleri soru yapılarını öğrenmeleri ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren soruları yanıtlayarak anlamalarını daha fazla geliştiren bir beceriyi kazanmaları sağlanmıştır (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 282-283; Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996; s. 200).

Araştırmanın alanyazına sağladığı önemli katkıların ve diğer güçlü yanlarının yanı sıra bir sınırlılığında da söz etmek mümkündür. Bu sınırlılık araştırmada kullanılan tüm öykülerin okunabilirlik düzeylerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyiyle örtüşmemesidir. Bu araştırmada kullanılan öykülerin okunabilirlik düzeylerinin, öğretmen görüşleri ve TİOD değerlerinin medyanları alındığında üçüncü-beşinci sınıf düzeyi arasında olduğu belirlenmiştir. FOOE kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda tüm öğrencilerin anlama düzeyinin üçüncü sınıf öğretimsel düzeyde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bazı öyküler öğrencilere okunabilirlik açısından zor gelmiş olabilir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilemiş olabilir. Buna rağmen araştırmaya başlamadan önce öğrencilere araştırmada kullanılacak öykülerle okuma doğruluğu değerlendirilmesi yapıldığında tüm öğrencilerin araştırmada kullanılan öyküleri %85-95 doğrulukla okuyabildiği belirlenmiştir. Öğrenciler araştırmada kullanılacak öyküleri %85-95 doğrulukla okuyabildiği için öğrencilerin araştırmada kullanılan herhangi bir öykünün okunabilirlik düzeyinin dördüncü veya beşinci sınıf düzeyinde olmasından önemli ölçüde etkilenmediği de söylenebilir.

4.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu araştırmanın sonucunda zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisinden daha etkili ve verimli olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerine, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken öğretmenler için daha az çaba ve öğretmen hazırlığı gerektiren, öğrencilerin daha kısa sürede okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini, daha az hata yapmalarını sağlayan ve daha etkili olan öykü haritası stratejisini kullanmaları önerilebilir. Bunun yanı sıra öykü haritasını öğrencilerin yazma becerilerine bağlı olarak kılavuz çizgili veya çizgisiz kullanmaları önerilebilir. Ayrıca bir öyküde yer alan öykü ögesinin uzunluğuna bağlı olarak öykü haritası üzerinde her bir öykü ögesine ilişkin mevcut alanlar daraltılabilir veya genişletilebilir. Son olarak öğrencilerin yazma becerisi kötü, okuma becerisi iyi ise öğretmenler öyküyü okurken öğrencilerden öykü ögelerini bulmalarını isterken öykü haritalarını onların yerine doldurarak öykü haritası stratejisini kullanabilirler.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulununabilir:

1. Mevcut araştırma tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkililiğini ve verimliliğini araştıran ilk araştırma olması nedeniyle ileride farklı koşullarda benzer araştırmalar planlanarak bu araştırmadan elde edilen bulguların yinelenme durumuna bakılabilir.

2. Aynı stratejiler ile bilgi verici metinlerde ya da düzenli bir öykü yapısı içermeyen veya daha uzun metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için karşılaştırma yapılabilir.

3. Her iki strateji farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilerek karşılaştırma yapılabilir. Örneğin, her iki stratejinin okunan metnin anlatımı (retell) veya çoktan seçmeli sorular ile yapılan değerlendirmelerde etkililik ve verimliliklerine bakılabilir.

4. Mevcut araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen informal bir ölçü aracı kullanıldığı için öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde elde edilen gelişmenin standart testlerdeki okuma/okuduğunu anlama başarisına ne düzeyde etki ettiği bilinmemektedir. Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalarda her iki strateji ile yapılan öğretimin standart başarı testlerindeki okuduğunu anlama becerilerini veya genel okuma başarisını ne ölçüde geliştirdiğine bakılabilir. Örneğin, Melekoğlu, akıroğlu ve Erden (2017) tarafından genel okuma becerilerini ölçmek için geliştirilen “Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi” uygulamaya başlamadan önce ve uygulamadan sonra kullanılarak öğrencilerin genel okuma, okuduğunu anlama başarılarındaki artışa bakılabilir.

5. Aynı stratejiler farklı okuduğunu anlama stratejileri ile karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırma yapılırken yalnız yanıtı doğrudan metinde geçen soruların/çıkarımsal soruların veya her ikisinin kazandırılması hedeflenebilir.

6. İleride yapılacak araştırmalarda araştırmacılar yerine özel eğitim öğretmenlerinin uygulama yapan kişiler olarak seçilmesi ve uygulamayı grup öğretimi şeklinde sınıflarında yapmaları bunun sonucunda benzer sonuçların elde edilip edilmeyeceğine bakılması önerilebilir.

7. Son olarak ileride yapılacak araştırmaların daha farklı uyaran genellemeleri yapmaları önerilebilir. Örneğin, öykü yapısını içeren öykülerdeki gelişimin Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitaplarında yer alan ve sınıfta kullanılan metinlere genellenme veya bire bir öğretim ortamında kazanılan okuduğunu anlama becerilerinin öğrencinin bulunduğu sınıfa genellenme düzeyine bakılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AAIDD. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. (11th Edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım: Okuma-dinleme konuşma-yazma*. (11. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alber-Morgan, S. R., Matheson-Ramp, E., Anderson, L. L., and Martin, C. M. (2007). Effects of repeated readings, error correction, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *The Journal of Special Education, 41*(1), 17-30.
- Alfassi, M., Weiss, I., and Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 24*(3), 291-305.
- Alturki, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews, 12*(18), 915-926.
- Alves, K. D., Kennedy, M. J., Brown, T. S., and Solis, M. (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 13*(1), 73-93.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L., and Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal, 14*(4), 367-381.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi, 58*, 71-74.
- Babyak, A. E., Koorland, M., and Mathes, P. G. (2000). The effects of story mapping instruction on the reading comprehension of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 25*(3), 239-258.
- Barlow, D. H., and Hayes, S. C. (1979). Alternating treatments design: One strategy for comparing the effects of two treatments in a single subject. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*(2), 199-210.
- Bastug, M., and Keskin, H. K. (2014). The role of text length in repeated reading. *European Journal of Educational Studies, 6*(3), 111-119.

- Beck, I. L., and McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bergenske, M. D. (1987). The missing link in narrative story mapping. *The Reading Teacher*, 41(3), 333-335.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.
- Blanton, W. E., Wood, K. D., and Moorman, G. B. (1990). The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher*, 43(7), 486-493.
- Binder, C., Haughton, E., and Van Eyk, D. (1990). Increasing endurance by building fluency: Precision teaching attention span. *Teaching Exceptional Children*, 22(3), 24-27.
- Boulineau, T., Fore, C., III, Hagan-Burke, S., and Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-DeLzell, L., and Algozzinexya, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Burns, M. K., Hodgson, J., Parker, D. C., and Fremont, K. (2011). Comparison of the effectiveness and efficiency of text previewing and preteaching keywords as small-group reading comprehension strategies with middle-school students. *Literacy Research and Instruction*, 50(3), 241-252.
- Bursuck, W. D., and Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Carnine, W. D., Silbert, J., and Kameenui, E. J. (1997). *Direct instruction reading*. (3rd Edition). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.

- Chang, K. E., Sung, Y. T., and Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education, 71*(1), 5-23.
- Chard, D. J., Vaughn, S., and Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386-406.
- Connors, F. A., Atwell, J. A., Rosenquist, C. J., and Sligh, A. C. (2001). Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(4), 292-299.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Crafton, L. K. (1982). Comprehension before, during, and after reading. *The Reading Teacher, 36*(3), 293-297.
- Çakıroğlu, O. ve Ataş, M. (2015). Öğretmenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırmaya yönelik kullandıkları stratejiler hangileridir? *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 5*(3), 114-143.
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *The Journal of Educational Research, 87*(6), 353-360.
- Davis, Z. T., and McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher, 43*(3), 232-240.
- Derefinko, K. J., Hayden, A., Sibley, M. H., Duvall, J., Milich, R., and Lorch, E. P. (2014). A story mapping intervention to improve narrative comprehension deficits in adolescents with ADHD. *School Mental Health, 6*(4), 251-263.
- Devine, A. (2016). *Literacy for visual learners: Teaching children with learning differences to read, write, communicate and create*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Dimino, J. A., Gersten, R., Carnine, D., and Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal, 91*(1), 19-32.

- Dimino, J. A., Taylor, R. M., and Gersten, R. M. (1995). Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(1), 53-72.
- Doğanay-Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. Rüya Özmen (Ed.). *Öğrenme güçlüğü seti içinde* (s. 1-73). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğanay-Bilgi, A. ve Güzel-Özmen, R. (2015). Okuma öğretimi. İbrahim H. Diken. (Ed.). (3. Baskı). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 362-400). Ankara: Pegem Akademi.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502-507.
- Duke, N. K., and Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.
- Duman, N. (2006). Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, N. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde* (s. 109-131). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Escarpio, R., and Barbetta, P. M. (2015). Comparison of repeated and non-repeated readings on the reading performances of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 111-124.
- Faulkner, H. J., and Levy, B. A. (1994). How text difficulty and reader skill interact to produce differential reliance on word and content overlap in reading transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58(1), 1-24.

- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E., and Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools, 37*(5), 415-429.
- Gardill, M. C., and Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 2-17.
- Grünke, M., Wilbert, J., and Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 11*(2), 51-64.
- Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluation. In Gast, D. L., and Ledford, J. R. (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (2nd Edition) (pp. 85-105). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J., and Carnine, D. (1990). Story grammar: Effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(6), 335-342.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim, 23*(111), 31-41.
- Güzel-Özmen, R. (2000). *6-8 yaş çocukları için okuduğunu anlama seti öğretmen kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., and Reid, R. (2010). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education, 33*(2), 110-123.
- Hall, E. W., and Salmon, S. J. (2003). Chocolate chip cookies and rubrics: Helping students understand rubrics in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children, 35*(4), 8-11.
- Hawkins, R. O., Hale, A., Sheeley, W., and Ling, S. (2011). Repeated reading and vocabulary-previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high-school readers. *Psychology in the Schools, 48*(1), 59-77.

- Holcombe, A., Wolery, M., and Gast, D. L. (1994). Comparative single-subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*(1), 119-145.
- Hoon, J. P. L. (2017). Teachers' views of reciprocal teaching as a tool for teaching reading comprehension. *The English Teacher, 39*, 179-193.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., and Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children, 71*(2), 165-179.
- Houston, D., and Torgesen, J. (2004). *Teaching students with moderate disabilities to read: Insights from research*. Tallahassee, FL: Bureau of Instructional Support and Community Services, Florida Department of Education.
- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W., and Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(3), 429-439.
- Idol-Maestas, L. (1985a). Getting ready to read: Guided probing for poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly, 8*(4), 243-254.
- Idol-Maestas, L. (1985b). *Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers (Technical Report No. 363)*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED265 525)
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.
- Idol, L., and Croll, V. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 10*(3), 214-229.
- Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*(3), 1509-1527.
- Jennings, J. H., Caldwell, J. A. S., and Lerner, J. W. (2006). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. (5th Edition). Boston, MA: Pearson.
- Jennings, J. H., Caldwell, J. A., and Lerner, J. W. (2014). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. (7th Edition). Boston, MA: Pearson.

- Karasu, P. H., (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, P. H., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.
- Katims, D. S., and Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(2), 116-123.
- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372.
- Kazdin, A.E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kazdin, A.E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. (2nd Edition). New York, NY: Oxford University Press.
- Kesginç, Ş. (2011). *2005 Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı ilk okuma-yazma öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Tejero Hughes, M., and Ahwee Leftwich, S. (2004). Collaborative strategic reading: "Real-world" lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302.
- Klingner, J. K., Vaughn S., and Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. (2nd Edition). New York, NY: The Guildford Press.
- Klingner, J. K., and Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., and Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1), 3-22.

- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., and Shadish, W. R. (2012). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38.
- Kratochwill, T. R., Levin, J. R., Horner, R. H., and Swoboda, C. M. (2014). Visual analysis of single-case intervention research: Conceptual and methodological issues. In Kratochwill T. R., and Levin, J. R. (Eds.), *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances* (pp. 91-127). Washington, DC: American Psychological Association.
- LaBerge, D., and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.
- Laws, G., Brown, H., and Main, E. (2015). Reading comprehension in children with Down syndrome. *Reading and Writing, 29*(1), 21-45.
- Ledford J. R., Wolery, M., and Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluation. In Gast, D. L., and Ledford, J. R. (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (2nd Edition) (pp. 377-407). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lenski, S. D., Wham, M. A., and Johns, J. L. (2003). *Reading and learning strategies: Middle grades through high school*. (2nd Edition). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Lipson, M. Y., and Lang, L. B. (1991). Not as easy as it seems: Some unresolved questions about fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 218-227.
- Lundberg, I., and Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(1), 89-100.
- Lysynchuk, L. M., Pressley, M., and Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal, 90*(5), 469-484.
- Mandler, J. M., and Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*(1), 111-151.
- Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O. ve Erden, H. G. (2017). *Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II: Test uygulayıcı el kitabı*. (TÜBİTAK proje No. 113K310).
- Mier, M. (1984). ERIC/RCS: Comprehension monitoring in the elementary classroom. *The Reading Teacher*, 37(8), 770-774.
- Miller, J., and Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Montgomery, K. (2000). Classroom rubrics: Systematizing what teachers do naturally. *The Clearing House*, 73(6), 324-328.
- NRP. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, J. S., Alber, S. R., and Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 186-198.
- Newby, R., Caldwell, J., and Recht, D. (1989). Improving the reading comprehension of children with dysphonetic and dyseidetic dyslexia using story grammar. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 373-380.
- O'Connor, N., and Hermelin, B. (1994). Two autistic savant readers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(4), 501-515.
- O'Connor, R. E., White, A., and Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46.
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O., and Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8), 842-858.
- Ogle, D. M. (1989). The know, what to know, learning strategy. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp. 205-233). Newark, DE: International Reading Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED304672).

- Olive, M. L., and Smith, B. W. (2005). Effect size calculations and single subject designs. *Educational Psychology, 25*(2-3), 313-324.
- Olive, M. L., and Franco, J. H. (2008). (Effect) size matters: And so does the calculation. *The Behavior Analyst Today, 9*(1), 5-10.
- Onachukwu, I., Boon, R. T., Fore, C., and Bender, W. (2007). Use of a story-mapping procedure in middle school language arts instruction to improve the comprehension skills of students with learning disabilities. *Insights on Learning Disabilities, 4*(2), 27-47.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T., and O'Shea, D. J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior, 17*(2), 129-142.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T., and O'Shea, D. J. (1987). The effects of repeated readings and attentional cues on the reading fluency and comprehension of learning disabled readers. *Learning Disabilities Research, 2*(2), 103-109
- 'den aktaran Chard, D. J., Vaughn, S. and Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386-406.
- Palincsar, A. S. (1986a). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional children, 53*(2), 118-124.
- Palincsar, A. S. (1986b). The role of dialogue in providing scaffolding instruction. *Educational Psychologist, 21*(1-2), 73-98.
- Palincsar, A. S. (1987). *Collaborating for collaborative learning of text comprehension*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher, 39*(8), 771-777.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1988). Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *Remedial and Special Education, 9*(1), 53-59.

- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Pikulski, J. J., and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pressley M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block, and M. Pressley (Ed.), *Comprehension instruction research-based best practices* (pp. 11-28). New York, NY: The Guildford Press.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aides in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Kalkan, S. (2018). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veri temelli yöntemlerin incelenmesi. (*Makale hakem sürecinde*).
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.
- Rashotte, C. A., and Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T. V., and Padak, N. (2008). *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to fluency*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Rasinski, T., Rikli, A., and Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T., Padak, N. D., and Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. (4th Edition). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65 (8), 516-522.

- Reutzel, D. R. (1985). Story maps improve comprehension. *The Reading Teacher*, 38(4), 400-404.
- Reutzel, D. R., and Cooter, R. B. (2009). *The essentials of teaching children to read: What every teacher needs to know*. (2nd Edition). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534-539.
- Rosenshine, B., and Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530.
- Rosenshine, B., Meister, C., and Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of educational research*, 66(2), 181-221.
- Özmen, E. R. (2012). Öğretim stratejileri. E. Rüya Özmen (Ed.), *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci içinde* (s. 228-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (2012). Reading fluency: Its past, present and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, and K. Lems, (Ed.), *Fluency instruction* (pp. 3-16). New York, NY: The Guilford Press.
- Saskatchewan Learning. (2004). *Saskatchewan education indicators: Kindergarten to grade 12*. Regina, SK: Saskatchewan.
- Savaiano, M. E., and Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 107(2), 93.
- Schirmer, B. R., Schaffer, L., Therrien, W. J., and Schirmer, T. N. (2012). Reread-adapt and answer-comprehend intervention with deaf and hard of hearing readers: Effect on fluency and reading achievement. *American Annals of the Deaf*, 156(5), 469-475.
- Schloss, P. J., Smith, M. A., and Schloss, C. N. (2001). *Instructional methods for secondary students with learning and behavior problems*. (3rd Edition). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

- Seyhun-Topbaş, S. (2007). Ses bilgisel gelişim. S. Seyhun Topbaş (Ed.) (3. Baskı). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 75- 108). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımını üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., and Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., and Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatments design for instructional research. *Education and Treatment of Children*, 8(1), 67-76.
- Sindelar, P. T., Monda, L. E., and O'Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional-and mastery-level readers. *The Journal of Educational Research*, 83 (4), 220-226.
- Slater, W. H., and Horstman, F. R. (2002). Teaching reading and writing to struggling middle school and high school students: The case for reciprocal teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(4), 163-166.
- Stoddard, K., Valcante, G., Sindelar, P., O'Shea, L., and Algozzine, B. (1993). Increasing reading rate and comprehension: The effects of repeated readings, sentence segmentation, and intonation training. *Literacy Research and Instruction*, 32(4), 53-65.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: TELLs, story mapping, and QARs. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- Stein, N. L., and Glenn, C. G. (1975). *An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema*. Washington, DC: Washington University, U.S. Department of Health, Education and Welfare National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 121 174).

- Stein, N. L., and Trabasso, T. (1982). What's in a story: Critical issues in comprehension and instruction. In R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (s. 213-267). Hillslade, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Stringfield, S. G., Luscre, D., and Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 218-229.
- Strong, A. C., Wehby, J. H., Falk, K. B., and Lane, K. L. (2004). The impact of a structured reading curriculum and repeated reading on the performance of junior high students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review*, 33(4), 561-581.
- Tam, K. Y., Heward, W. L., and Heng, M. A. (2006). A reading instruction intervention program for English-language learners who are struggling readers. *The Journal of Special Education*, 40(2), 79-93.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., and Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlısız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., and Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Therrien, W. J., and Kubina Jr, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K., and Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77-110.

- Tokta, M. C. ve Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(1), 11-24.
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in pre-kindergarten through grade 4*. (2nd Edition). New Jersey, NY: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Trabasso, T., and Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In Block, C. C. and Pressley M. (Ed.), *Comprehension instruction research-based best practices* (pp. 176-201). New York, NY: The Guildford Press.
- Vallecorsa, A. L., and deBettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 20, 173–188.
- Valleley, R. J., and Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 55-76.
- Vaughn, S., Klingner, J. K., and Bryant, D. P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74.
- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., and Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 938-964.
- Weishaar, M. K., and Boyle, J. R. (1999). Note-taking strategies for students with disabilities. *The Clearing House*, 72(6), 392-395.
- Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 115-129.
- Whalon, K., and Hart, J. E. (2011). Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 195-203.
- Young, A., and Bowers, P. G. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 428-454.

Yurick, A. L., Robinson, P. D., Cartledge, G., Lo, Y. Y., and Evans, T. L. (2006). Using peer-mediated repeated readings as a fluency-building activity for urban learners. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 469-506.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Hedef davranışları kaydetme ve güvenirlik. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 79-114). Ankara: Pegem Akademi.

Zimmaro, D. M. (2004). Developing grading rubrics. <http://bsuenglish101.pbworks.com/f/rubricshandout.pdf>. (Erişim tarihi: 15.11.2017).

http 1: <http://www.eba.gov.tr/ekitap?&channel=338> (Erişim tarihi: 10.10.2017)

http 2: <http://www.singlecaseresearch.org/> (Erişim tarihi: 22.03.2018)








Ek-1. Etik Kurul Onay Formu

Evrak Kayıt Tarihi: 13.12.2017 Protokol No: 139626

Tarih: 27.12.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritasının Karşılaştırılması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN
TEZ YAZARI:	Göksel CÜRE
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Ek-2. MEB İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293-605.01-E.1618160
Konu : Araştırma Projesi

23.01.2018

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

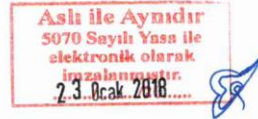
İlgi : a) 05/01/2018 tarih ve 4474 sayılı yazınız.
b) 18/01/2018 tarih ve 135983 sayılı olur.

İlgi (a) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (b) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (b) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Yunus Emre kampüsü
Tepebaşı/ESKİŞEHİR



Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mh. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ:http://eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:VHKİ B. ÖZTÜRK
Tel : (0 222) 239 72 00- 213/425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 857d-65b0-3132-ad5d-6e4d kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. MEB İzin Yazısı (Devamı)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293-605.01-E.1359831
Konu : Araştırma Projesi

18.01.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri
Müdürlüğü'nün 05/01/2018 tarih ve E.4474 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Göksel CÜRE, Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN'ın danışmanlığında "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritasının Karşılaştırılması" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../01/2018

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mh. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
E-posta: streteji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: VHKİ B. ÖZTÜRK
Tel : (0 222) 239 72 00- 213/425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 04bd-50c9-3590-8bad-7b0c kodu ile teyit edilebilir.

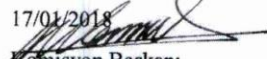
Ek-2. MEB İzin Yazısı (Devamı)

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU


ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Göksel CÜRE
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	
Araştırmanın Konusu	Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritasının Karşılaştırılması
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Öykü Yapısına Göre Hazırlanmış Soruları Analitik Puanlama Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başlama Düzeyi Kayıt Formu, Öğrencilere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu, Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :


KOMİSYON

17/01/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye

Ömer GARAN
Öğretmen

Üye

E. Senay DOĞANER
Öğretmen

Ek-3. Anne-Baba İzin Formu

Anne-Baba İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Arş. Gör. Göksel Cüre'nin yürüteceği lisansüstü tez araştırmasının çocuğumla gerçekleştirilmesini kabul ediyorum.

1. Bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
2. Araştırmada çocuğumun öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkililiğini belirlemenin amaçlandığını biliyorum.
3. Araştırmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
4. Araştırma sırasında çocuğumun görüntülerinin videoya kaydedileceğini ve görüntülerin öğretmenlere, öğrencilere ya da uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum.
5. Araştırmanın çocuğumun üzerinde fiziksel ya da psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumun araştırmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum.
6. Araştırma süresince çocuğumun okulunda bulunması gerektiğini ve bu süreçte çocuğuma okuduğunu anlamaya ilişkin hiçbir ek çalışma yapmamam/yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
7. Araştırma süresince, araştırma ile ilgili tüm sorularıma Arş. Gör. Göksel Cüre tarafından yanıt verileceğini biliyorum.

Araştırmacı

Anne/Baba

Göksel CÜRE

Telefon : 538 852 84 43

E-mail : gokselcure@anadolu.edu.tr

Öğretmen İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Arş. Gör. Göksel Cüre'nin yürüteceği lisansüstü tez araştırmasının sınıfımda gerçekleştirilmesini kabul ediyorum.

1. Bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
2. Araştırmada öğrencimin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkililiğini belirlemenin amaçlandığını biliyorum.
3. Araştırmanın hafta içi belli günlerde periyodik olarak sınıfımda ve sınıfımdaki öğrencilerle gerçekleşeceğini biliyorum.
4. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılacağını, başlama düzeyi oturumlarında öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmayacağını, beş kez düzenlenecek başlama düzeyi oturumlarının en az beş günden oluşacağını biliyorum.
5. Araştırmada gizliliğin esas olduğunu ve öğrencimin isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini, katılımın gönüllük esasına dayalı olduğunu ve istediğimde çekilme hakkımın olduğunu biliyorum.
6. Araştırma sırasında öğrencimin görüntülerinin videoya kaydedileceğini ve görüntülerin öğretmenlere, öğrencilere ya da uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum.
7. Araştırma süresince öğrencilerimle okuduğunu anlamaya ilişkin hiçbir ek çalışma yapmamam/yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
8. Araştırma süresince, araştırma ile ilgili tüm sorularıma Arş. Gör. Göksel Cüre tarafından yanıt verileceğini biliyorum.

Araştırmacı
Göksel CÜRE
Telefon : 538 852 84 43
E-mail : gokselcure@anadolu.edu.tr

Öğretmen

Ek-5. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

OKUMA DOğRULUğU KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Öğrencinin Doğum tarihi:

Uygulama tarihi:

Metinde Geçen Sözcük Sayısı:

Doğru Okunan Sözcük Sayısı:

Yanlış Okunan Sözcük Sayısı:

Okuma Doğruluğu = $\frac{\text{Doğru okunan sözcük sayısı}}{\text{Metinde geçen sözcük sayısı}} \times 100 = \% \dots$

Ek-6. Araştırmada Kullanılan Öyküler İçin E-Mail Yoluyla Alınan İzin

Yanıtla | v

Bu iletiyi 6.10.2017 11:00 tarihinde ilettiniz

Merhaba Göksel. Doktora tezimdeki öykülerimi kullanabilirsin. Sana tez çalışmada başarı ve kolaylıklar diliyorum. Nurhan CORA İNCE

Kimden: "göksel cüre" <gokselcure@hotmail.com>
Kime: [Redacted]
Gönderilenler: 12 Temmuz Çarşamba 2017 15:20:31
Konu: [Redacted]

Sayın hocam, iyi günler. İsmim Göksel Cüre Anadolu Üniversitesinde özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Okuduğunu anlama ile ilgili bir yüksek lisans çalışması planlıyorum. Sizden doktora tezinizde ki öykülerinizi çalışmamda kullanabilir miyim diye rica edecektim? Saygılarımla...

Yanıtla | v

Bu iletiyi 6.10.2017 10:59 tarihinde ilettiniz

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

maillini atlamışım geç olmadıysa öykülerimi kullanabilirsin [Redacted]
Rüya

From: göksel cüre <gokselcure@hotmail.com>
Sent: Thursday, August 24, 2017 4:06:09 AM
To: [Redacted]
Subject: [Redacted]

Sayın hocam iyi günler. İsmim Göksel Cüre. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında [Redacted] araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Okuduğunu anlama üzerine bir yüksek lisans tez çalışması planlıyorum. [Redacted]
Sayın hocam, sizden ki ricam var. Birincisi ya-pa yayınları tarafından basılan öykülerinizi bu çalışmamda kullanabilir miyim? [Redacted]
[Redacted] Saygılarımla...

Yanıtla | v

Bu iletiyi 6.10.2017 11:01 tarihinde ilettiniz

İyi günler Hocam,
Kaynakça göstererek öyküleri kullanmanızda bir sakınca yok. [Redacted]

Gönderen: göksel cüre <gokselcure@hotmail.com>
Gönderildi: 7 Ağustos 2017 Pazartesi 15:45
Kime: [Redacted]
Konu: yüksek lisans teziniz ile ilgili rica.

Sayın hocam, iyi günler. İsmim Göksel Cüre. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Okuduğunu anlama üzerine bir yüksek lisans çalışması planlıyorum. Yüksek lisans tezinizdeki öykülerinizi çalışmamda kullanabilir miyim diye rica edecektim. Saygılarımla...

PAHALI AYAKKABI

Mehmet o sabah yatağından sevinçle kalktı. O gün onun doğum günüydü. Doğum gününü ailesiyle birlikte evde kutlayacaklardı. Önce annesiyle birlikte çarşıya giderek doğum günü için hediye alacaklardı.

Annesi Mehmet'e ihtiyacı olan ayakkabıyı almayı düşünüyordu. Mehmet'te bir ayakkabı almak istiyordu. Birlikte çarşıya giderek ayakkabı satan mağazaları dolaşmayı başladılar. Annesi, Mehmet'e ellerindeki paraya göre bir ayakkabı almak istiyordu. Ancak Mehmet arkadaşında gördüğü ayakkabıyı almak istiyordu. Bu ayakkabı da oldukça pahalı idi.

Annesi Mehmet'e:

- Bu ayakkabıyı alacak yeterli paramız yok. Eğer bu ayakkabıyı alırsak doğum günü pastası alamayız, dedi.

Mehmet bu ayakkabıyı çok istediği için annesi almak zorunda kaldı. Fakat pasta almak için paraları kalmamıştı. Pasta almadan eve gittiler. Mehmet pasta yiyemediği için çok üzüldü. Bundan sonra annesinin sözünü dinlemeye ve pahalı bir şey almamaya karar verdi.

Kaynak: Cora-İnce, 2007'den alınmıştır.

Ek-8. Araştırmanın Uygulama Evresinde Kullanılan Öykü Örneği-2

AYŞE HEMŞİRE'NİN NÖBETİ

Ayşe Hemşire o gece hastanede nöbetçi idi. Bütün gece bir o hastaya bir bu hastaya koőuőturup durdu.

Ayşe Hemşire bütün hastaların bakımlarını yaptı. İlaçlarını verdi. Son hastanın ateşini ölçerken "Artık hemşire odasında dinlenebilirim" diye düşündü. Dereceye baktığında, bu hastanın ateşinin çok yüksek olduğunu gördü. Bu durumda Ayşe Hemşire odasına gidip dinlenemezdi. Doktora haber vermesi gerektiğini düşündü.

Ayşe Hemşire doktora koőtu. Doktora hastalardan birinin ateşinin yükseldiğini söyledi. Doktor, Ayşe Hemőireye hastaya bir tane daha ilâç vermesini söyledi. Ayşe Hemşire hastaya bir ilâç daha verdi.

Sonunda hastanın ateşi düşmüőtü. Doktor, Ayşe Hemőireye hastaya iyi baktığı için teşekkür etti. Ayşe Hemşire görevini iyi ve eksiksiz yaptığı için çok huzurluydu.

Kaynak: Güzel-Özmen, 2000'den alınmıştır.

MAVİ KUŞ

Yaz tatili gelmiŐti. Elif evde anne ve babasını heyecan içinde bekliyordu. Anne ve babası ona karne hediyesi almaya gitmiŐti. Anne ve babası Elif'e karne hediyesi olarak küçük mavi bir kuş almıŐlardı. Elif kuŐu görünce çok sevinmiŐ:

-Bu kuŐun adı "MaviŐ", olsun, demiŐti.

Elif MaviŐ'in kafesini evin en güzel köŐesine koymuŐtu. Her sabah MaviŐ'in sesiyle uyanıyorlardı. Elif kuŐun yemini ve suyunu veriyordu.

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

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

Elif hatasını anlamıştı. O gün MaviŐ'in kafesini temizledi, onunla konuştu. MaviŐ de tekrar güzel güzel ötmeye baŐladı. Elif MaviŐ tekrar

ötmeye başladığı için çok mutlu oldu. Elif hayvanları sadece beslemenin yetmediğini, onların da insanlar gibi ilgiden hoşlandığını anlamıştı.

Kaynak: *Duman, 2006'dan alınmıştır.*

Ek-10. Okuduğunu Anlama Kayıt Formu

OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT FORMU

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Oturum:

Öykünün Adı: Pahalı Ayakkabı




Sorular	D	Y	Açıklama
Bu öykü nerede geçmektedir? Çarşı'da			
Bu öykü ne zaman geçmektedir? Mehmet'in doğum günü veya sabah			
Bu öyküdeki ana karakter kimdir? Mehmet			
Bu öyküdeki yardımcı karakter kimdir? Mehmet'in annesi			
1.) Bu öyküdeki problem nedir? Mehmet'in istediği ayakkabının çok pahalı olması Mehmet arkadaşında gördüğü ayakkabıyı almak istiyordu. Bu ayakkabı da oldukça pahalı idi. 1.1.) Mehmet'in istediği ayakkabı ile ilgili sorun neydi? Mehmet'in istediği ayakkabı çok pahalıydı.			
1.) Bu öyküdeki problem çözme girişimi nedir? Annesi ona bu ayakkabıyı alacak yeterli paramız yok. Eğer bu ayakkabıyı alırsak doğum günü pastasını alamayız dedi. 1.1.) Mehmet'in annesi bu öyküdeki problemi çözmek için ne yaptı? Annesi, Mehmet'e bu ayakkabıyı alacak yeterli paramız yok. Eğer bu ayakkabıyı alırsak doğum günü pastasını alamayız dedi. 1.2.) Mehmet'in annesi, Mehmet'e ne söyledi? Annesi, Mehmet'e bu ayakkabıyı alacak yeterli paramız yok. Eğer bu ayakkabıyı alırsak doğum günü pastasını alamayız dedi.			
1.) Bu öyküdeki olayda sonuç nedir? Mehmet bu ayakkabıyı çok istediği için annesi almak zorunda kaldı. Ancak pasta almak için paraları kalmadığından pasta alamadılar. 1.1.) Mehmet ayakkabıyı çok isteyince annesi ne yaptı? Mehmet bu ayakkabıyı çok isteyince annesi almak zorunda kaldı. 1.1.) Annesi, Mehmet'in istediği ayakkabıyı aldıktan sonra ne oldu? Pasta almak için paraları kalmadığından pasta alamadılar.			
1.) Bu öykünün sonunda Mehmet nasıl tepki verdi? Mehmet doğum gününde pasta yiyemediği için çok üzüldü. Bundan sonra annesinin sözünü dinlemeye ve pahalı bir şey almamaya karar verdi. 1.1.) Bu öykünün sonunda, Mehmet nasıl hissetti? Mehmet doğum gününde pasta yiyemediği için çok üzüldü. 1.1.) Bu öykünün sonunda Mehmet neye karar verdi? Bundan sonra annesinin sözünü dinlemeye ve pahalı bir şey almamaya karar verdi.			

Ek-11. Analitik Rubrik

ANALİTİK RUBRİK

Boyutlar	Düzeyleyler	Performans Tanımları
Yer	2	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm yerleri söyler.
	1	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı yerleri söyler.
	0	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen yerleri söyleyemez veya yanlış söyler.
Zaman	2	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği tüm zamanları söyler.
	1	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği bazı zamanları söyler.
	0	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği zamanı söyleyemez veya yanlış söyler.
Ana Karakter(ler)	2	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm ana karakterleri söyler.
	1	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı ana karakterleri söyler.
	0	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda ana karakter(ler)in kim(ler) olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Yardımcı Karakter(ler)	2	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm yardımcı karakterleri söyler.
	1	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı yardımcı karakterleri söyler.
	0	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen yardımcı karakter(ler)i söyleyemez veya yanlış söyler.
Problem	2	"Bu öyküdeki problem nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki problemin ne olduğunu söyler?
	1	Öyküdeki problem cümlesi soru haline getirildiğinde "... ne yaptı?, ne söyledi vb." problemin ne olduğunu söyler.
	0	Öyküdeki problemin ne olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Problemi Çözme Girişimi	3	"Bu öyküdeki problemi çözme girişimi nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	2	"... bu öyküdeki problemi çözmek için ne yaptı?" diye sorulduğunda öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	1	Problemi çözme girişimi soru cümlesi haline getirildiğinde "... ne yaptı? ... ne söyledi?" öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	0	Öyküdeki problemi çözme girişiminin ne olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Sonuç	2	"Bu öyküdeki olayda sonuç nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki sonucu söyler.
	1	Öykünün sonucu soru cümlesi haline getirildiğinde "... ne yaptı? ... ne söyledi?" öyküdeki sonucu söyler.
	0	Öyküdeki sonucu söyleyemez veya yanlış söyler.
Tepki	2	"Bu öykünün sonunda ... nasıl tepki verdi?" diye sorulduğunda öykünün sonunda verilen tepkiyi söyler.
	1	Öyküdeki tepki soru cümlesi haline getirildiğinde "... nasıl hissetti?... neye karar verdi?" öykünün sonunda verilen tepkiyi söyler.
	0	Öykünün sonunda verilen tepkiyi söyleyemez veya yanlış söyler.
Alınan Toplam Puan		

Ek-12. Araştırmada Kullanılan Kılavuz izgili ykü Haritası

DEKOR			
Yer	Zaman	Ana Karakter	Yardımcı Karakterler
 GİRİŞ			
Problem: _____			
 GELİŞME			
Problem özme girişimleri: _____			
 SONUÇ			
Sonuç: _____			
Tepki: _____			

Ek-13. Öğrencilere Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sevgili

Bu formda, sizinle çalışmış olduğumuz öykü haritası ve tekrarlı okuma stratejilerine ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere 14 soru yer almaktadır. Sizden soruları sözlü olarak yanıtlamanız istenmektedir. İçten katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Göksel Cüre

1. Öykü haritasıyla okuduğunu anlama çalışmaktan hoşlandın mı?

Evet, hoşlandım (...)

Bilmiyorum (...)

Hayır, hoşlanmadım (...)

2. Tekrarlı okumayla okuduğunu anlama çalışmaktan hoşlandın mı?

Evet, hoşlandım (...)

Bilmiyorum (...)

Hayır, hoşlanmadım (...)

3. Öykü haritasıyla okuduklarını daha iyi anlayabildin mi?

Evet, daha iyi anlayabildim (...) Neden?

Hayır, daha iyi anlayamadım (...) Neden?

4. Tekrarlı okumayla okuduklarını daha iyi anlayabildin mi?

Evet, daha iyi anlayabildim (...) Neden?

Hayır, daha iyi anlayamadım (...) Neden?

5. Öykü haritasını kullanmayı öğrenmek senin için önemli mi?

Evet, önemli çünkü bu stratejiyle okuduklarını daha iyi anlayabiliyorum (...)

Bilmiyorum (...)

Hayır, önemli değil. Bu strateji olmadan da okuduklarını iyi anlayabiliyorum (...)

6. Tekrarlı okumayı kullanmayı öğrenmek senin için önemli mi?
Evet, önemli çünkü bu stratejiyle okuduklarımı daha iyi anlayabiliyorum (...)
Bilmiyorum (...)
Hayır, önemli değil. Bu strateji olmadan da okuduklarımı iyi anlayabiliyorum (...)

7. Öykü haritasını kullanmayı öğrenmek senin için kolay oldu mu?
Evet, çok kolay öğrendim (...)
Bilmiyorum (...)
Hayır, ne yapacağımı anlamada çok zorlandım (...)

8. Tekrarlı okumayı kullanmayı öğrenmek senin için kolay oldu mu?
Evet, çok kolay öğrendim (...)
Bilmiyorum (...)
Hayır, ne yapacağımı anlamada çok zorlandım (...)

9. Öykü haritasını ileride derslerinde kullanmak ister misin?
Evet, isterim (...) Niçin?
Bilmiyorum (...)
Hayır, istemem (...) Niçin?

10. Tekrarlı okumayı ileride derslerinde kullanmak ister misin?
Evet, isterim (...) Niçin?
Bilmiyorum(...)
Hayır, istemem (...) Niçin?

11. Öykü haritası ve tekrarlı okumadan hangisini daha çok sevdim? Neden?
Öykü haritasını daha çok sevdim. Çünkü,

.....
.....

12. Tekrarlı okumayı daha çok sevdim. Çünkü,

.....
.....

13. Bu çalışmanın hoşuna giden yönleri nelerdir?

Hoşuma giden yönler

.....
.....

14. Bu çalışmanın hoşuna gitmeyen yönleri nelerdir?

Hoşuma gitmeyen yönler

.....
.....

Ek-14. Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama ve Genelleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu

ANALİTİK RUBRİK

Boyutlar	Düzeyley	Performans Tanımları
Yer	2	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm yerleri söyler.
	1	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı yerleri söyler.
	0	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen yerleri söyleyemez veya yanlış söyler.
Zaman	2	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği tüm zamanları söyler.
	1	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği bazı zamanları söyler.
	0	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği zamanı söyleyemez veya yanlış söyler.
Ana Karakter(ler)	2	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm ana karakterleri söyler.
	1	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı ana karakterleri söyler.
	0	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda ana karakter(ler)in kim(ler) olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Yardımcı Karakter(ler)	2	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm yardımcı karakterleri söyler.
	1	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı yardımcı karakterleri söyler.
	0	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen yardımcı karakter(ler)i söyleyemez veya yanlış söyler.
Problem	2	"Bu öyküdeki problem nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki problemin ne olduğunu söyler?
	1	Öyküdeki problem cümlesi soru haline getirildiğinde "... ne yaptı?, ne söyledi vb." problemin ne olduğunu söyler.
	0	Öyküdeki problemin ne olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Problemi Çözme Girişimi	3	"Bu öyküdeki problemi çözme girişimi nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	2	".... bu öyküdeki problemi çözmek için ne yaptı?" diye sorulduğunda öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	1	Problemi çözme girişimi soru cümlesi haline getirildiğinde "... ne yaptı? ... ne söyledi?" öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	0	Öyküdeki problemi çözme girişiminin ne olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Sonuç	2	"Bu öyküdeki olayda sonuç nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki sonucu söyler.
	1	Öykünün sonucu soru cümlesi haline getirildiğinde "... ne yaptı? ... ne söyledi?" öyküdeki sonucu söyler.
	0	Öyküdeki sonucu söyleyemez veya yanlış söyler.
Tepki	2	"Bu öykünün sonunda ... nasıl tepki verdi?" diye sorulduğunda öykünün sonunda verilen tepkiyi söyler.
	1	Öyküdeki tepki soru cümlesi haline getirildiğinde "... nasıl hissetti?.... neye karar verdi?" öykünün sonunda verilen tepkiyi söyler.
	0	Öykünün sonunda verilen tepkiyi söyleyemez veya yanlış söyler.
Alınan Toplam Puan		

Ek-15. Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
2. Öğrenciye "şimdi senden öyküyü okumanı istiyorum. Bu öyküyü okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım." diyerek çalışmaya giriş yapar.		
3. "Öyküyü sesli olarak oku" yönergesini verir.		
4. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.		
5. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.		
6. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlaması için 5 saniye bekler.		
7. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlamazsa soruyu tekrar eder.		
8. Öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
9. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlamazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
10. Öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.		
11. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtın emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.		
12. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.		
13. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.		
Uygulama güvenirligi doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirligi yanlış tepki yüzdesi		

Ek-16. Öykü Haritası Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öykü Haritası Model Olma Aşaması Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
Ortam-Araç Gereçler		
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
Çalışmaya Giriş		
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.		
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.		
Uygulama		
4. Dekor bölümünde yer, zaman, ana karakter ve yardımcı karakter(ler) öğelerinin yer aldığını söyler.		
5. Öykü öğelerinden yeri açıklar.		
6. Öykü öğelerinden zamanı açıklar.		
7. Öykü öğelerinden ana karakteri açıklar.		
8. Öykü öğelerinden yardımcı karakter(ler)i açıklar.		
9. Giriş bölümünde öyküdeki problem ögesinin yer aldığını söyler.		
10. Öykü öğelerinden problemi açıklar.		
11. Gelişme bölümünde öyküdeki problem çözme girişiminin yer aldığını söyler.		
12. Öykü öğelerinden problemi çözme girişimini açıklar.		
13. Sonuç bölümünde öyküdeki sonuç ve tepki öğelerinin yer aldığını söyler.		
14. Öykü öğelerinden sonucu açıklar.		
15. Öykü öğelerinden tepkiyi açıklar.		
16. Okuma sırasında herhangi bir öykü ögesine denk gelindiğinde neler yapılacağını açıklar.		
17. Öğrenciye öyküyü sesli olarak okuması ile ilgili yönerge verir.		

18. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen yer ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, yer ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		
19. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen zaman ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, zaman ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		
20. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen ana karakter ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, ana karakter ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		
21. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen yardımcı karakter(ler) ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, yardımcı karakter(ler) ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		
22. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen problem ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, problem ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		
23. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen problemi çözme girişimi ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, problemi çözme girişimi ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		
24. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen sonuç ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, sonuç ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		

25. Öğrenci öyküyü okurken öyküde geçen tepki ögesine denk geldiğinde öğrenciyi durdurur, tepki ögesini nedenleriyle birlikte açıklayarak öykü haritasında uygun boşluğa yazar ve öğrenciden de aynı öykü ögesini haritasında uygun boşluğa yazmasını ister.		
26. Öykü okuma bittikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini ister.		
27. Gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alır.		
Uygulama güvenilirliği doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenilirliği yanlış tepki yüzdesi		

Ek-16. Öykü Haritası Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Devamı)

Öykü Haritası Rehberli Uygulama Aşaması Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
Ortam-Araç Gereçler		
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
Çalışmaya Giriş		
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.		
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.		
Uygulama		
4. Öğrenciye öyküyü okuması ve öykü haritasını doldurması ile ilgili yönerge verir.		
5. Öğrencinin öyküyü okurken bulduğu doğru öykü öğelerini onaylar.		
6. Öğrencinin yanlış bulduğu öykü öğelerinin neden yanlış olduğunu veya öyküyü okurken bulamadığı öykü öğelerinin neler olduğunu ayrıntılı bir biçimde açıklayarak ve doğru olanın öykü haritasına yazılmasını sağlayarak öğrenciye rehberlik eder.		
7. Öykü okuma bittikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini ister.		
8. Gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alır.		
Uygulama güvenirliği doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliği yanlış tepki yüzdesi		

Ek-16. Öykü Haritası Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Devamı)

Öykü Haritası Bağımsız Uygulama Aşaması Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
Ortam-Araç Gereçler		
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
Çalışmaya Giriş		
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.		
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.		
Uygulama		
4. Öğrenciye öyküyü okuması ve öykü haritasını doldurması ile ilgili yönerge verir.		
5. Öğrenci, öyküyü okumayı bitirip öykü haritasını doldurduktan sonra öğrencinin öykü haritasını doğru doldurup doldurmadığını değerlendirir ve öykü haritasında dolduramadığı veya yanlış doldurduğu öykü öğelerini ayrıntılı biçimde açıklarak doğru olanın öykü haritasına yazılmasını sağlar.		
6. Öykü haritası değerlendirildikten sonra öğrenciden öykü haritasını gözden geçirmesini ister.		
7. Gözden geçirme bittikten sonra öğrencinin önünden öykü ve öykü haritasını alır.		
Uygulama güvenirliği doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliği yanlış tepki yüzdesi		

Ek-17. Tekrarlı Okuma Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Tekrarlı Okuma Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
Ortam-Araç Gereçler		
1. Öğretim için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
Çalışmaya Giriş		
2. Hangi strateji ile çalışılacağını ve çalışmaya boyunca neler yapılacağını söyler.		
3. Çalışmaya başlamadan önce dikkat sağlar.		
Uygulama		
4. Öğrenciye öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin ipucu verir.		
5. Öğrenciye "sesli olarak öyküyü oku" yönergelerini verir.		
6. Öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olur.		
7. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister.		
8. Öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydeder.		
9. Öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olur ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini ister.		
10. Öğrenci ikinci kez öyküyü okumaya geçmeden önce öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin öğrenciye ipucu verir.		
11. Öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olur.		
12. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister.		

13. Öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydeder.		
14. Öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olur ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini ister.		
15. Öğrenci üçüncü kez öyküyü okumaya geçmeden önce öyküyü hangi amaçla okuyacağına ilişkin öğrenciye ipucu verir.		
16. Öğrenci öyküyü okurken sözcük atlarsa ya da 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olur.		
17. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister.		
18. Öğrenci öyküyü okurken yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydeder.		
19. Öğrencinin öyküyü okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olur ve ardından öğrencinin o sözcüğü söylemesini ister.		
Uygulama güvenilirliği doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenilirliği yanlış tepki yüzdesi		

Ek-18. Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
2. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.		
3. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.		
4. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlanması için 5 saniye bekler.		
5. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlanmazsa soruyu tekrar eder.		
6. Öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
7. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
8. Öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.		
9. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.		
10. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.		
11. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.		
Uygulama güvenirliği doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliği yanlış tepki yüzdesi		

Ek-19. Genelleme Ön Test – Son Test Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Genelleme Ön Test Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
2. Öğrenciye "şimdi senden öyküyü okumanı istiyorum. Bu öyküyü okuduktan sonra sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayalım." diyerek çalışmaya giriş yapar.		
3. "Öyküyü sesli olarak oku" yönergesini verir.		
4. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.		
5. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.		
6. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlanması için 5 saniye bekler.		
7. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlanmazsa soruyu tekrar eder.		
8. Öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
9. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
10. Öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.		
11. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.		
12. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.		
13. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.		
Uygulama güvenirliği doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliği yanlış tepki yüzdesi		

Ek-19. Genelleme Ön Test – Son Test Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Devamı)

Genelleme Son Test Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Oturum Adı :

Oturum No :

Tarih :

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
1. Değerlendirme için gerekli araç gereçleri ortama koyar.		
2. Okunan öyküyle ilgili sorular soracağını söyler.		
3. Okuduğunu anlama kayıt formunda yer alan soruları sırası ile sorar.		
4. Sorulan sorularının her birini öğrencinin yanıtlanması için 5 saniye bekler.		
5. Öğrenci 5 saniye içinde yanıtlanmazsa soruyu tekrar eder.		
6. Öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
7. Birden fazla yanıt vermeyi içeren sorularda öğrenci yanıtın bir kısmını vermeye başlayıp duraksarsa hatırlatmalar yapar. Öğrencinin yanıt vermesi için 5 saniye bekler ve öğrenci yine yanıtlanmazsa ya da yanlış yanıtlarsa sorunun alt soruları varsa o sorulardan devam eder yoksa bir sonraki soruya geçer.		
8. Öğrencinin verdiği tüm doğru ve yanlış yanıtları kaydeder.		
9. Öğrencinin doğru yanıtladığı soruların düzeyini (çıkarımsal, çıkarımsal sorunun alt soruları, kısmen yanıtlama) ve doğru yanıtta emin olunamayan durumları açıklama kısmına kaydeder.		
10. Öğrencinin verdiği tüm yanıtlara tepkisiz kalır.		
11. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.		
Uygulama güvenirliği doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliği yanlış tepki yüzdesi		

Ek-20. Gözlemci Bilgilendirme Metni

Gözlemci Bilgilendirme Metni

Sayın Gözlemci,

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplarken size yardımcı olmak amacıyla bir bilgilendirme metni hazırlanmıştır. Bu bilgilendirme metninin veri toplama sırasında size rehberlik edeceği düşünülmektedir. Gerek duyduğunuz zamanlarda ek açıklama talep edebilirsiniz. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

Arş. Gör. Göksel Cüre

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile yapılan öğretim etkililik açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin her bir öykü ögesini (yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter(ler), problem, problem çözme girişimi, sonuç, tepki) doğru yanıtlama düzeyleri tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin kullanımına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejileri ile yapılan öğretim verimlilik (hata sayısı ve öğretim süresi) açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Zihin yetersizliği olan öğrenciler 100 (± 10) sözcüklü öykülerle geliştirdikleri okuduğunu anlama becerilerini, 150 (± 10) sözcüklü öykülere genelledebilmekte midir?
5. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin kabul edilebilirliğine ve bu stratejiler kullanılarak elde edilen sonuçların anlamlılığına (sosyal geçerlilik) ilişkin zihin yetersizliği olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Araştırma Modeli

Araştırma, tek denekli deneysel modellerden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak yürütülmüştür.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihin yetersizliği olan öğrencilerin, öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyidir. Bu bağımlı değişkeni değerlendirmek üzere Stein ve Glenn (1975) tarafından geliştirilen öykü yapısından yararlanarak, Cora-İnce (2007), Güzel-Özmen (2000) ve Duman (2006) tarafından hazırlanmış öykülere dayalı sorular sorulacaktır. Bağımlı değişkeni değerlendirmek üzere öyküye dayalı hazırlanmış sorular, öyküde yer alan her bir öykü ögesi ile ilgilidir. Bu öykü ögeleri sırasıyla; yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter(ler), problem, problemi çözme girişimleri, sonuç ve tepkidir. Öykü öğelerine ilişkin sorulara verilen yanıtlar analitik rubriğe dayalı olarak puanlanacaktır. Bu ölçekten elde edilen puanlar öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeyini ifade etmektedir.

Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkenleri öykü haritası stratejisi ve tekrarlı okuma stratejisidir. Öykü haritası stratejisi, üzerinde, öyküde yer alan önemli öykü öğelerinin her birinin yer aldığı, öyküyü okuma sırasında bu öykü öğelerinin tespit edilerek haritadaki uygun boşluğa yazılmasını gerektiren bir stratejidir. Tekrarlı okuma stratejisi ise kısa ve anlamlı bir metni belirli bir sayıya, ölçüte ulaşana kadar ya da belirli bir süre boyunca okumayı gerektiren bir stratejidir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama

Size verilen video kayıtlarında başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarının uygulamalarına ait görüntüler yer almaktadır. Sizden bu görüntüleri izleyerek öğrenci yanıtlarına ilişkin veri toplamanız beklenmektedir. Veri toplarken başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarında öğrenci yanıtları; (a) okuduğunu anlama kayıt formundaki sorulara verilen doğru yanıtların analitik rubrikte karşılık geldiği puan, (b) okuduğunu anlama kayıt formundaki sorulara verilen yanlış yanıtların analitik rubrikte karşılık geldiği puan şeklinde ele alınacaktır.

Doğru yanıtlar öğrencinin okuduğunu anlama kayıt formunda her bir öykü ögesine ilişkin verdikleri doğru yanıtları ifade etmekteyken doğru yanıtların analitik rubrikte karşılık geldiği puan; ilgili öykü ögesine ilişkin soruya verilen doğru yanıt ölçekte bu ögenin performans tanımlarından hangisine uygun ise o performans tanımının karşısındaki puanı

ifade etmektedir. Yanlış yanıtlar ise öğrencinin okuduğunu anlama kayıt formunda her bir öykü ögesine ilişkin verdikleri yanlış yanıtları ifade etmekte ve yanlış yanıtların analitik rubrikte karşılık geldiği puan; ilgili öykü ögesine ilişkin soruya verilen yanlış yanıt ölçekte bu ögenin performans tanımlarından hangisine uygun ise o performans tanımının karşısındaki puanı ifade etmektedir.

Uygulama Güvenirliği Verisi Toplama

Size verilen görüntülerde başlama düzeyi, günlük yoklama ve genelleme oturumlarının yanı sıra uygulama oturumlarına ait görüntüler yer almaktadır. Sizden bu görüntüleri izleyerek uygulamacı davranışlarına ilişkin veri toplamanız beklenmektedir. Uygulama güvenirliği formlarında her oturumda uygulamacıdan beklenen davranışlar açıkça ifade edilmektedir. Uygulamacının planlanan davranışı yerine getirmesi durumunda ilgili forma “Evet” (+), yerine getirmemesi durumunda “Hayır” (-) şeklinde işaretleme yapmanız istenmektedir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Göksel CÜRE

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Samsun/Kavak/1993

E-Posta : gokselcure@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016 - Halen Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2015 - Öğretmen, Osmancık Nenehatun Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu).
- 2011-2015, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği.
- 2007-2011, Samsun Anadolu Lisesi.
- 1999-2007, Gülsüm Sami Kefeli İlköğretim Okulu.

Yayımları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., ve Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925*

Cüre, G. (2017). Karşılıklı öğretim. 27. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster bildirisi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Cüre, G., Şirin, N., ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Kalıcılık ve genelleme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 461-485). Ankara: Pegem Akademi.