

**Üniversite Hazırlık Sınıfı İşitme Engelli
Öğrencilerinin
Okuma Sonrası Soruları Yanıtlamalarında
“Soru Yanıt İlişkileri” Stratejisinin Kullanımı**

Güzin İÇDEN
(Yüksek Lisans Tezi)

Ekim 2003

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA SONRASI SORULARI YANITLAMALARINDA “SORU YANIT İLİŞKİLERİ” STRATEJİSİNİN KULLANIMI

Güzin İÇDEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2003

Danışman:Yard. Doç. Dr. Ümit GİRGIN

Bu araştırmada; Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda mesleki eğitim alacak hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerine okudukları metinlerden sonra sorulan soruların yanıtlanmasında, Soru Yanıt İlişkileri stratejisinin öğretilmesinin sorulara yanıt verme düzeylerini nasıl etkilediği; işitme engelinin derecesi ve geldiği eğitim ortamı ile yapılan strateji eğitimindeki başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada, Soru Yanıt İlişkileri stratejisinin öğretiminin, işitme engelli öğrencilerin okuma sonrası sorulan soruları yanıtlama düzeylerini belirlemek üzere Bağıntısal ve Betimsel Araştırma Modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Engelliler Entegre Yüksekokulu'nun hazırlık sınıflarına devam eden 28 öğrenci katılmıştır.

Araştırma verileri strateji öğretimi öncesi ve sonrası okunan metinle ilgili, Soru Yanıt İlişkileri stratejisini oluşturan üç tür soruya verdikleri yanıtlar puanlanarak elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma sonrası sorulan sorulara verdikleri yanıtları değerlendirmek için sorular zorluk derecelerine göre puanlanmıştır. Hazırlanan metinler ve yapılan puanlama ile ilgili alanda uzman üç farklı kişiden uzman görüşü alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Toplanan verilerle ilgili yine alanda uzman iki uygulamacı eğitimci ile değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği, uygulamaya başlamadan önce araştırmacının

araştırmayı yürütmeye yeterli hale gelmesi ve uygulamanın planlandığı gibi gerçekleştirilmesi için uygulamacının eğitimden geçirilmesi yöntemi ile yapılmıştır.

Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencileriyle yapılan okuma sonrası sorulan yazılı soruların yanıtlanma düzeylerini arttırmaya yönelik olarak yapılan çalışmada; Soru Yanıt İlişkileri stratejisini oluşturan farklı soru türleri ve bu farklı türdeki soruların nasıl yanıtlanacağının öğretilmesi sonucunda, ğrencilerin soruları yanıtlama düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

THE USE OF “QUESTION-ANSWER” STRATEGY FOR ANSWERING POST-READING QUESTIONS BY HEARING IMPAIRED UNIVERSITY PREP-CLASS STUDENTS

Guzin ICDEN

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Science, September, 2003

Advisor: Assis. Prof. Dr. Umit GIRGIN

The aim of this study was to investigate the effect of training hearing impaired preparation class students at Anatolia University, the School For The Handicapped, in using question-answer strategy in answering post-reading questions. An additional aim was to analyse the development of students in the process of strategy training. Also, the relation between the success in using these strategies and the degree of hearing loss and educational background, two factors that effect language development, was investigated.

To investigate the effect training students to use question-answer strategy in answering post-reading Correlational and Descriptive methods were used and 28 prep class students of this school participated in this study.

The data of the study consist of pre-test and post- test scores of the students. Both of these tests included three types of questions developed according to question –answer strategy and each question was given points according to item difficulty level. In order to test the reliability of the materials selected and points given three experts from the field were consulted. Also, inter-rater reliability of two raters both of whom were experienced practicing teachers was calculated. In order to avoid possible problems in data collection process, and to equip the researcher with enough information to pursue the research, the researcher was trained before conducting the study. This training also provided application reliability.

The findings of the study indicated that training hearing impaired preparation class students on different types of questions that form “Question-Answer Relation Strategy”, and teaching them how to answer these questions increased their success in answering these questions significantly.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Güzin İÇDEN'in, " Üniversite Hazırlık Sınıfı İşitme Engelli Öğrencilerinin Okuma Sonrası Soruları Yanıtlamalarında "Soru Yanıt İlişkileri" Stratejisinin Kullanımı " başlıklı tezi 14/10/2003 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:Yrd.Doç.Dr. Ümit GİRGIN	
Üye	:Prof.Dr. Umran TÜFEKÇİOĞLU	
Üye	:Prof.Dr. Ersan SÖZER	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, işitme engelli üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında “Soru Yanıt İlişkileri” stratejisinin etkililiğini ve öğrenci özelliklerinin strateji eğitimine olan etkilerini belirlemek üzere planlanmıştır. Araştırmanın gerçekleşmesinde çok sayıda insan destek vermiş ve çok sayıda insanın emeği geçmiştir. Bundan dolayı;

Araştırmanın planlanmasında ve raporlaştırılmasında beni yönlendiren ve destek veren, anlayışla her zaman yanımda olan, akademik ve özel tüm sorunlarımı paylaştığım sevgili tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Ümit GİRĞİN’e içtenlikle ve sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında benden yardımını esirgemeyen ve yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Umran TÜFEKÇİOĞLU’na, bana kütüphanesini her zaman açan sevgili hocam Doç. Dr. Yıldız UZUNER’e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin analizi sırasında yol gösteren Prof. Dr. Ahmet Özmen ve Yrd. Doç. Dr. Berna Yazıcı’ya, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasındaki katkıları nedeniyle Arş. Grv. Rabia Ece AYAR’a teşekkür ederim.

Araştırmanın tüm metin ve sorularını sabırla okuyup, değerli katkılarda bulunarak geçerlik çalışmalarını yapan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Cem GİRĞİN ve Öğr. Grv. Nurhayat ÇOŞKUN’a; çalışmanın geçerlik çalışmasının yanı sıra, değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmalarında da son derece titiz çalışıp bilgisini esirgmeden paylaşan sevgili Öğr. Grv. Berrin ÇEKİRDEK’e, araştırmanın her aşamasında bütün manevi desteği ve yardımlarıyla yanımda olan sevgili arkadaşım Öğretmen Pelin KARASU’ya teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi tez süresince bana destek olan, her zaman yanımda hissettiğim annem, babam ve kardeşlerime; tezimin ders aşamasında kızımın gece gündüz ilgilenerek beni rahatlatan sevgili ERYILMAZ ailesine, çalışmanın bitmesini ve

tatile çıkmayı sabırla bekleyen kızım DENİZ'e, çalışmanın her aşamasında beni çalışmaya teşvik eden ve her konuda her zaman destek olan sevgili eşim Abidin İÇDEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Güzin İÇDEN

Ekim, 2003

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii

1. GİRİŞ

1.1. Okuma ve Anlama	1
1.2. Metinlerin Düzenlemesi ve Bilgi Verici Metinler	3
1.3. Okuma Stratejileri	5
1.3.1. Okuma Anlama Stratejilerinin Yararları	6
1.3.2. İyi ve Kötü Okuyucu Nedir?	7
1.4. Soru Sorma	9
1.4.1. Soru Türleri	10
1.4.1.1. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisinde Kullanılan Soru Türleri	13
1.4.2. Sorulan Soruların Okuma Anlamaya Etkisi ve Hazırlanması	14
1.5. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi (Question Answer Relationships-QAR)	16
1.6. İşitme Engellilerde Okuduğunu Anlama ve Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi	18
1.7. Problem	19
1.8. Amaç	20
1.8.1. Alt Amaçlar	21
1.9. Önem	22
1.10. Sayıtlar	22
1.11. Sınırlılıklar	22
1.12. Sözlük	23

2. ALANYAZIN

2.1. Okuduğunu Anlama	25
2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri	31
2.3. Soru Türleri ve Okuma Anlama	32
2.3.1. Soruların Düzeyleri	36
2.3.2. Soru Stratejileri	37
2.4. Soru Yanıt İlişkileri	41
2.4.1. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisinin Soru Türleri ve Özellikleri	42
2.4.2. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi Soru Türleri Örneği	45
2.4.3. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisinin Öğretiminin Aşamaları	46
2.4.4. Soru Yanıt İlişkileri İle İlgili Araştırmalar	49
2.5. İşitme Engelli Öğrencilerin Dil Düzeylerini Etkileyen Özellikler	52

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veriler ve Toplanması	60
3.3.1. Metinlerin Hazırlanması	60
3.3.2. Metinlere İlişkin Soruların Hazırlanması ve Puanlama	61
3.3.3. Verilerin Toplanması	62
3.3.4. Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	63
3.4. Verilerin Analizi	66

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Uygulama Öncesi ve Sonrası Soruların Yanıtlanmasında Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Soruların Yanıtlanmasında Üç Soru Türü ile İlgili Genel Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular	68
4.1.2. Uygulama Süresince Öğrencilerin Metinsel Açık Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular	70
4.1.3. Uygulama Süresince Öğrencilerin Metinsel Kapalı Soruları	

Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
4.1.4. Uygulama Süresince Öğrencilerin Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayalı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular	73
4.2. İşitim Engelli Öğrencilerin	75
4.2.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Geldikleri Eğitim Ortamları ile Soruları Yanıtlama Durumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	76
4.2.2. İşitme Engelli Öğrencilerin İşitme Kayıplarının Dereceleri ile Soruları Yanıtlama Durumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	78
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuç	81
5.2. Öneriler	83
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	83
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	84
EKLER	85
KAYNAKÇA	103

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1	58
Çizelge 2	59
Çizelge 3	69
Çizelge 4	70
Çizelge 5	72
Çizelge 6	73
Çizelge 7	74
Çizelge 8	76
Çizelge 9	77
Çizelge 10	78
Çizelge 11	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Okuma ve Anlama

Okuma günlük yaşantımız içinde önemli bir yer tutar. İnsanlar; birbirileriyle haberleşmek, bir konu hakkında bilgi edinmek, yaşadıkları dünyada olanlardan haberdar olmak veya eğlenmek amacıyla okumaya ihtiyaç duyarlar. Okuma eyleminde kendi bilgi ve deneyimlerini kullanan birey, okuduğu malzemenin çeşidi ve niteliğine göre yazarın deneyimlerinden de yararlanma imkanı bulur.

İnsanların yaşamlarında önemli bir yere sahip olan okuma, araştırmacılar tarafından çeşitli ifadelerle tanımlanmaktadır: Okuma; yazılı metin ile mesajların alınması, çözümlenmesi ve çözümlenen bu mesajların anlamlandırılmasıdır. Bunun gerçekleşmesi fizyolojik ve psikolojik becerileri gerektirir. “Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir” (Sever, 1997). Farklı bir kaynaktan ise okuma “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” (Öz, 2001) olarak tanımlanmıştır.

Yukarıda verilen tanımların ortak noktası okunan metnin çözümlenmesi ve anlaşılmasıdır. Girgin (1999), Gough ve Turner (1986)'ın görüşlerine katıldığını belirterek çözümlenmeyi; yazılı metnin seslendirilmesi ve bağlamdan bağımsız olarak kelimelerin tanınması olarak açıklamıştır. Yazar okuyucuya bilgi, düşünce ve duygularını yazdıklarıyla aktarır. Okurken okuyucunun geçmiş bilgileri ve deneyimleri

ile yazar arasında bir bağ kurulur. Okunan metin okuyucu için ne kadar ilginçse ve önceki bilgileri ile örtüşüyorsa anlaşılması da o kadar kolaylaşır. Okuyucu geçmiş bilgilerini kullanarak metinde açık bir şekilde anlatılmayan ifadeler ile ilgili çıkarımlar yapabilir (Girgin,1999). Çıkarım yapma, okuyucunun yazılı materyalde açıkça belirtilmeyen ama var olan bilgileri kullanarak ve verilen bu bilgileri ilişkilendirerek metinde anlatılmak istenen ifadeyi anlayabilmesidir (Burn, Roe & Rose, 1988; LeNoir,1993; Girgin, 1999). Okuyucunun okuduğu metinle ilgili çıkarımlar yapması, metnin ilginç gelmesi ve geçmiş yaşantı ve bilgilerini kullanabilmesi okuduğu metni anlamasını olumlu yönde etkiler.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli türlerde yazılmış metinlerle karşılaşır. Amaçları doğrultusunda; öykü, roman, gazete, dergi, broşür, makale veya şiir gibi çok farklı türde metinler okuyabilirler. Yazılı metinler genel olarak türlerine göre hikaye ve bilgi verici olmak üzere ikiye ayrılır. Okullarda kullanılan ders kitaplarına bakıldığında her iki metin türüne de yer verildiği görülmektedir. Buradaki amaç, öğrencinin okuduğu metni en iyi şekilde anlamasını geliştirebilmektir. Çünkü kişinin öğrenim süreci ve iş hayatındaki başarı düzeyi, okuduğunu ne kadar anladığı ve düzenli okuma alışkanlığıyla ilgilidir (Bloom, 1979). Köksal (2001) bireylerin doğru anlayarak ve çıkarımlar yaparak okuma becerisine sahip olmamaları durumunda, birçok alanda başarılı olmalarının beklenemeyeceği görüşündedir. Okunan metinden çıkarım yapmak, insanların okudukları metinleri daha iyi anlayabilmek için kullandıkları bir okuma stratejisidir. Okuma stratejileri okuyucu tarafından geliştirilebilir veya bir eğitimci tarafından öğretilir.

Carnine, Silbert ve Kameenui (1997); Kameenui ve Simmons (1990), Simmons ve Kameenui (1996) ve Levin (1971-72)'in görüşlerine katıldıklarını belirterek, öğrencilerin okuma anlama performanslarını artırmak için okuduğunu anlama stratejilerinin her şeyi kapsayacak şekilde öğretilmesi ve okuma anlama derslerinde kullanılan metinlerin yapılarının dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Stratejilerin her şeyi içermesi ifadesi ile, öğrencilerin stratejiyi öğrenebilmeleri için gerekli olan tüm basamakların doğru ve tam olarak öğretilmesi vurgulanmıştır. Metin yapılarının düzenlenmesiyle ise, metinle karşılaşan okuyucunun

metnin belli yapılarından okuduğundan anlam çıkartabilmek için yararlanması anlatılmak istenmiştir.

İşitme engelli öğrenciler de okumayı öğrenirken, normal işiten öğrencilerin yaşadığı süreçten geçmektedirler. Ancak engelleri nedeniyle dili edinmeleri, dolayısıyla okuduklarını anlamaları ve yazılı anlatımları normal akranlarına göre daha geç gerçekleşmektedir. Normal işiten öğrencilerin okuma anlamalarını geliştirmek amacıyla öğretilen stratejiler, işitme engelli öğrencilere de öğretilir. Düzeylerine uygun ve doğru yapılandırılmış metinlerle birlikte öğretilen okuma anlama stratejileri, işitme engelli öğrencilerin okuma anlamalarını artırmaktadır (Walker, Rickards, Munro, 1998; Girgin, 1999; 2003a).

1.2. Metinlerin Düzenlenmesi ve Bilgi Verici Metinler

Öğrencinin okuduğu metnin, biçim olarak uygun bir şekilde düzenlenmesi okunan metnin anlaşılabilirliğini sağlamada oldukça etkilidir. Yazılı metinlerin genel olarak ortak özelliklerine bakıldığında, başlık ve giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümlerde olaylar, bilgiler, düşünceler ve duygular ifade edilir. Bu ifadeler birbirilerini belli bir düzen içinde takip etmeli ve okuyucunun rahatlıkla anlayabileceği bütünlük içine olmalıdır. Metinler türlerine göre belli özellikler taşımaktadırlar. Örneğin; hikayelerde kişiler, yer ve zaman tanıtılarak giriş yapılabilmektedir, daha sonra bir sorunun yaşandığı gelişme bölümü; son olarak ise problemin çözüldüğü ve okuyucuyu anafikre ulaştıran sonuç bölümü bulunmaktadır (İleri, 1998). Bilgi verici metinlerde ise ifadeler aktarılırken; tanım yapma, örnek verme, neden-sonuç ilişkilerini açıklama, zıtlıkları anlatma gibi özelliklerden biri veya birkaçı aynı metinde kullanılabilir. Kısaca 'Metin Yapısı' olarak isimlendirebileceğimiz bu özellikler okuyucunun metni bir bütün olarak algılamasında, bölümlerine ayırmasında ve okuduğunu anlamasında etkili olmaktadır. Öğrencilerin okuma ve yazmalarını geliştirmek için yapılacak düzenlemelere ilişkin yapılan araştırmalarda belli metin yapıları kullanıldığında daha etkili okur yazar oldukları görülmüştür (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997).

Hikaye ve bilgi verici metinler karşılaştırıldığında, hikayelerin daha eğlendirici ve anlaşılması daha kolay metinler oldukları görülmektedir. Bilgi verici metinler ise bilgiye ulaşmamızı sağlayan bilgilerin kesin ve açık olarak belirtildiği düz yazı şeklindeki yazılardır. Ders kitaplarında, gazete ve dergilerde bulunurlar. Bu tür yazılarla öğrenciler ne kadar erken yaşta karşılaşırlarsa, okuduklarını anlayabilmeleri o ölçüde kolaylaşmaktadır. Hangi türde olursa olsun iyi düzenlenmiş metinler öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırır. Cooter ve Flynt (1996), Armbruster ve Anderson (1984)'ın görüşlerine katıldıklarını belirterek, iyi düzenlenmiş bilgi verici metin yapılarının özelliklerini ve bu metinlerin uygun düzenlenmesinin önemi ile ilgili düşüncelerini şöyle belirtmişlerdir:

“Ders kitaplarının metinlerinin düzenlenmesi ... dendiğinde genellikle iyi düzenlenmiş ve iyi düzenlenmemiş olarak sınıflandırıldıkları görülür (Armbruster and Anderson, 1984). İyi düzenlenmiş metinlerde fikirler birbirini mantıklı olarak izler, konu dışı bilgilerden sakınılır, okuyucuların önceki bilgileri ile bağlantı kurulur İyi düzenlenmemiş metin çoğu zaman bu özelliklerden yoksun olduğu için okunması ve anlaşılması oldukça zordur. Amaçsız tekrarlar ve farklı metin biçimlerinin öğrencilere bilinçli olarak öğretilmemesi, öğrencilerin soruları yanıtlarken ve bilgi verici metinleri anlamalarında problemlere neden olabilmektedir”

Okuduğunu anlamada etkili olan uygun metin yapıları ile ilgili diğer özellikleri Carnine, Silbert ve Kameenui (1997) şöyle özetlemişlerdir:

“Metinde bulunan düşünceler arasındaki ilişkiler ve ana fikir okuyucu tarafından açık bir şekilde belirlenebilmelidir. ... Metin yapısı, yazarın vermek istediği önemli konuları, göze çarpan kelimeleri, başlıkları-altbaşlıkları ve parçadaki anlamlı fikirleri veya kelime yığınlarını doğru olarak ayırmayı ve doğrudan bulmayı sağlamalıdır”

İyi düzenlenmiş metinlerde fikirlerin birbirini mantıklı bir şekilde izlemesinin, amaçsız tekrarlar yapılmasından kaçınılmasının yanısıra, metnin görsel yapısı; başlık, altbaşlık ve paragraflar okuduğunu anlamada önemlidir. Dolayısıyla iyi düzenlenmiş metinler okuma anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Okuduğunu anlamaya yönelik eksik olan beceriler, okuma anlama stratejileri ile desteklendiğinde okuduğunu anlamaya yönelik çok önemli destek sağlanmış olur.

1.3. Okuma Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuma anlama düzeylerini artırmada etkili yöntemlerden biri okuma anlama stratejileri ve bu stratejilerin tam olarak uygulanmasıdır. Genel anlamıyla strateji, herhangi bir konuda yapılması gerekenlerin yapılma şeklidir (Richek ve diğerleri, 2002). Gün içinde okurken bilinçli ya da bilinçsiz olarak farklı isteklere ulaşmak için bu stratejiler kullanılır.

Girgin (1999), Moyle (1978)'un görüşüne katıldığını belirterek okuma stratejisini "... okuma öğrenilirken kullanılan becerilerin edinilmesi için gerekli olan teknikler ve yol" olarak tanımlamıştır. Okuma eğitimi ile ilgili kaynaklarda normal ve engelli bireylere yönelik olarak geliştirilmiş ve sonuçları araştırmalarla ortaya konmuş birçok okuma stratejisi ile karşılaşmaktadır. (Uluğ,1990; Graham and Wong, 1993; Crawley and Mountain,1995; Carnine, Silbert ve Kameenui 1997; Akçamete, 1999; Buehl, 2001; Doğan, 2002; Harrel ve Jordan, 2002; Vacca ve diğerleri, 2003).

Harrel ve Jordan (2002) okuma anlama eğitiminde kullanılan stratejileri aşağıda verilen başlıklar altında toplamıştır:

- 1.Sözcük ve cümle anlama düzeyini geliştirebilen stratejiler.
- 2.Paragraf anlama düzeyini geliştirebilen stratejiler.
- 3.Metindeki bilgilerle, geçmiş bilgileri birleştirerek anlama düzeyini geliştirebilen stratejiler.
- 4.Metin yapısından yararlanarak metnin bütününden anlam çıkarmaya yönelik olan stratejiler.
- 5.Öğrencinin kendini değerlendirmesi.
- 6.Öğrencinin bildiklerinin değerlendirilmesi .

Okuma anlama becerilerinin edinilmesi için kullanılan bu stratejiler akademik ve özel yaşamda bireylere birçok şekilde yardımcı olur. Okulda başarının artmasını sağlarken, iş yaşantısında ve özel yaşamda zamanın ve bilgilerin daha etkili kullanılmasına yardımcı olabilir. Yapılan araştırmalar sonucunda işitme engelli öğrencilerin de,

okuduğunu anlama stratejilerini öğrenebildikleri, ancak daha uzun süre ve uygun ortamların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Walker, Munro ve Rickards; 1998; Girgin,1999).

1.3.1. Okuma Anlama Stratejilerinin Yararları

Okuma stratejileri alınan eğitime göre bilinçli olarak öğretilen stratejiler olabilir veya zaman içinde deneme yanılma yolu ile belli stratejiler geliştirilebilir. Okunan metni daha iyi anlama çabası okuma stratejilerini geliştirmeyi sağlar. Okuma stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi, aşağıda sıralanan nedenlerle öğrencilerin okuma anlamalarına birçok katkı sağlayabilir:

- 1) Öğretilen uygun okuma anlama stratejileri öğrencilerin bağımsız okuyucu olmalarına yardımcı olur ve öğrenciler yeni bir metinle karşılaştıklarında öğretilen stratejilerden duruma uygun olanını kendileri seçebilirler (Swanson ve De La Paz, 1998).
- 2) Okuma anlama stratejileri öğrencilere metni etkin bir şekilde okumayı öğretir (Richek ve diğerleri, 2002). Bağımsız okuyucular yetiştirmek, temel amaç olmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendi geçmiş bilgi ve deneyimlerinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmeleri gerekir. Çünkü okuduğunu anlamada birey anlama ulaşmak için geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanır.
- 3) Öğrenciler okuma stratejilerini öğrenerek bilgilerini kullanmayı, tahminde bulunmayı, ana düşünceyi bulmayı, bildikleri sözcüklerden yola çıkarak anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını bulmayı öğrenirler. Öğrenilen stratejiler öğrencinin kendisini bilinçli olarak değerlendirmesini ve okuma sürecini kontrol etmesini sağlar (Richek ve diğerleri, 2002).

Strateji öğretiminde öğretmenin rolü önemlidir. Strateji öğretilirken öğretmen model olabilir, öğrenciye rehberlik edebilir ve bağımsız olarak öğrencinin kendi kendine uygulamasını sağlayabilir. Strateji dikkatli bir şekilde öğretilir ve uygulanırsa, öğrenci yanıtlarının niteliği ve doğruluğu önemli bir şekilde artabilir. Stratejiler okuma

öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında öğretilir. Bireyler bu stratejileri ödev yaparken, hikaye okurken, kitap seçerken ve mesleki yaşamlarında kullanabilirler. (Technology & Reading Assessment Balanced Literacy)

1.3.2. İyi ve Kötü Okuyucu Nedir?

Alınan eğitim, zeka düzeyi, öğrenme isteği veya çaba ile öğrenilen veya geliştirilen okuma stratejileri sonucu iyi veya kötü okuyucu olunur. “İyi okuyucu, bir metinde verilmek istenen önemli bilgileri ifade edebilen, edindiği okuma stratejilerini en iyi şekilde farklı metinlerde kullanabilen okuyucu” olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 1997). İyi okuyucu bir metni okurken sahip olduğu geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanır ve metni ne kadar anladığını farkındadır. Okuduğundan en fazla bilgiyi alır. Okuma anlama stratejilerini kullanarak karşılaştığı farklı soru türlerini yanıtlamada zorlanmaz. Soru ve yanıtlamaya dayalı, farklı soru türlerinden oluşan stratejilerle eğitim gören ve deneyim kazanan öğrenciler; en temel okuduğunu anlama becerilerinin yanında, eleştirel düşünme, yaratıcı olma, okuduklarından analiz ve sentez yapma, değerlendirme yapma gibi üst düzey becerileri edinebilecektir. Eğitim sistemleri bu tür okuyucuları yetiştirmeyi amaçlamalıdır.

Kötü okuyucu olarak tanımlanan bireyler, metinde verilmek istenen ana düşünceyi bulmakta zorlanabilir ve/veya bilgileri anlamada problemler yaşayabilirler. Bu kişiler herhangi bir engel türüne sahip olabildikleri gibi, bir engeli olmayan ve ‘normal’ olarak nitelendirilen bireyler de olabilmektedir. Okuduğunu anlamada karşılaşılan problemlere ilişkin Swanson ve De La Paz (1998); Raphael and Pearson (1985)’in, Boss and Vaughn (1994)’in ve Oakhill ve Patel (1999)’in görüşlerine katıldıklarını belirterek, farklı soru türlerine ilişkin stratejilerin kötü okuyucular tarafından kullanımını şöyle açıklamışlardır;

“Raphael ve Pearson (1985) kötü okuyucuların farklı soru türlerinin farkında olmadıklarını ve kullandıkları stratejilerin farklı metin türleri için uygun olmadıklarını bulmuşlardır. Ayrıca Oakhill ve Patel (1991), kötü okuyucuların metinden sonuç çıkaramadıklarını ve metnin farklı bölümlerindeki düşünceleri birleştiremediklerini, bir bütün meydana getiremediklerini belirtmiştir. Hatta bu öğrencilerin sözcükleri tam olarak anlayabilseler bile metnin anlamı ile önceki bilgileri ve deneyimleri arasında ilişki kurmaya dikkat etmediklerini belirtmişlerdir (Boss & Vaughn, 1994). Bu nedenle metinleri okuyup anlamada güçlük çeken bu öğrencilerin okuma anlamalarını geliştirmek için uygun stratejilerin uygulamalı olarak öğretilmesi gerekir.”

Okuduğunu anlamada sorun yaşayan bireyler/öğrenciler için hazırlanan metinlerin biçim ve içeriği, kişinin okuduğunu anlaması açısından önem taşımaktadır. Öğrencilere verilecek olan metnin yapısının iyi düzenlenmiş olması ve içerik olarak öğrencinin dil düzeyine uygun olması bireyin okuduğundan anlam çıkarmasını kolaylaştırır. Okuduğunu anlamada geçmiş yaşantılar önemlidir. Bu nedenle hazırlanan metinler öğrencilerin dil düzeylerine, önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenerek bu seviyelere uygun metinler hazırlanması sonucunda metindeki düşünceleri birleştirme, anafikri anlama, geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılarak yeni sonuçlara ulaşma becerileri gelişebilir.

Okuyucuların metinlerdeki önemli bilgileri belirleyip öğrenebilmeleri için önce iyi düzenlenmiş metinlerle okuma stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bilgi verici metinlerdeki bilgileri edinebilmeleri için öğrencilerini aktif okuyucu haline getirmelidir.

İyi okuyucu; okuduğundan anlam çıkarmak için geçmiş bilgi ve deneyimlerinden nasıl yararlanacağını ve anlama nasıl ulaşacağını bilirken, kötü okuyucu varolan bilgi ve deneyimleriyle anlama nasıl ulaşacağı konusunda sorunlar yaşar. Ayrıca, kötü okuyucuların en yoksun oldukları özelliklerden biri, farklı soru türlerinin farkında olmamalarıdır. Öğrencileri iyi okuyucular haline getirmek için metnin farklı bölümlerinden anlamlar çıkararak farklı soru türlerine yanıt vermeleri üstünde durulması gereken önemli bir okuduğunu anlama stratejisidir. Okuma ile ilgili stratejiler; geçmiş bilgi ve deneyimlerden yararlanma, çıkarım yapma, soru sorma ve özet çıkarma başlıkları altında toplanabilmektedir (Buehl, 2001; Technology&Reading

Reading Assessment Balanced Literacy). Bu çalışma okunan metinlere ilişkin sorular ve bunlara alınan yanıtlara odaklanmış olan ‘Soru Yanıt İlişkileri’ stratejisi üzerine kurulmuştur.

1.4. Soru Sorma

Soru sorma; çeşitli sözcüklerin kullanılarak amaç ve düşüncelerin ifade edilmesi; verilmek istenen bilgilerin öğretilmesi, anlama, çıkarım yapma, varolan bilginin düzeyinin belirlenmesi için sözlü veya yazılı olarak yapılan eylemdir. Günlük yaşantı içinde soru sorma ve yanıtlama önemlidir. Sorusuz bir iletişim hemen hemen yok gibidir (Sönmez, 2001). Eğitim ortamında öğretmenler öğrencilere farklı amaçlarla sorular yöneltirler. Öğrencilere sorulacak sorular çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalı, ders saatini doldurmak için sorulmamalıdır. Doğru hazırlanmış sorular öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, okul ve mesleki yaşamlarında başarılı olmalarına büyük katkı sağlayabilir.

Slater (1997), Carin ve Sund (1971)’ın görüşlerine katıldığını belirterek soruların yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- “a) Öğrencileri harekete geçirir ve sınıf içinde aktif katılımcı olmaları için motive eder.
- b) Önceden yapılan çalışma ve ödevlerin ne kadar anlaşıldığını kontrol eder ve öğrencinin değerlendirilmesine aracı olur.
- c) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirler.
- d) Bilgilerine yeni bilgiler eklemeleri için öğrencileri teşvik eder.
- e) Tartışma için cesaretlendirir.
- f) Öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri kullanmalarına yardımcı olur.
- g) Bir konuda mülakat ve/veya özetlemenin nasıl yapıldığını öğretir.
- h) Öğrencilerin yaşamlarında karşılaştığı problemlerin çözümü için yardımcı olur.
- i) Öğrencinin pozitif düşünceler oluşturmasına yardımcı olur.
- j) Derste verilmesi amaçlanan bilgilerin edinilme düzeylerini değerlendirir.”

Sorular hazırlanırken öğrencilere belli özelliklerin kazandırılabilmesi için amaca yönelik, uygun soruların hazırlanması önemlidir. Derslerde sorulan sorular öğrencileri

belli soru türlerine alıştırebilir. Bu nedenle, farklı sorular sorularak; öğrencinin genel bilgileri anlaması, yazarın vermek istediği mesajı yorumlaması ve öğrenci merkezli tartışmaların oluşması için ortam sağlanmalıdır. Soru sorma kolay bir etkinlik değildir. Öğretmen soru türlerinin farkında olmalıdır. Sorular ve yanıtları arasındaki ilişki üst düzeyde öğrenmeye bir araçtır ve öğrencinin soru türlerinin farkında olmasında öğretmen önemli rol oynar (Cooter ve Flynt, 1996).

1.4.1. Soru Türleri

Soru türlerine yönelik farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Burns, Roe ve Rose (1998) soru türlerini, okuduğunu anlamayı temel alarak yedi başlık altında toplamışlardır.

1.Ana düşünceye ilişkin sorular: Öğrencinin ana düşünceyi seçip tanımlamasını içeren soru türleridir. Bu tür sorular öğrencinin, metinde var olan ayrıntıların ve bunlar arasındaki ilişkilerin farkına varmasına yardımcı olur.

2.Detay soruları (Yanıtı metinde açık olan sorular): Metinde var olan küçük bilgilerin aktarıldığı sorulardır. Kolay yanıtlanan 'ne, kim, nerede, ne zaman' gibi soruları içerir. Bu soruların doğru olarak yanıtlanması için metinle ilgili yüzeysel bilgi yeterlidir. Yanıt metinde açık bir şekilde verilmiştir. Bu nedenle bu sorular kolay hazırlanır. Okuma sonrası sorulan sorularda bu tür sorulara az yer verilmelidir.

3.Sözcük dağarcığına ilişkin sorular: Bu sorular öğrencilerin metindeki sözcükleri anlamalarını kontrol eder.

4.Sıralı sorular: Öğrencinin okunan metinde meydana gelen olayların sırasına ilişkin bilgileri kontrol eden sorulardır. Arka arkaya gelen iki veya daha fazla olan olayın, düşüncelerin veya yapılan etkinliklerin sırasının kavranması istenir.

5.Çıkarım gerektiren sorular: Bu tür sorular metnin farklı bölümleri arasında ilişki kurmayı gerektirir. Bir çıkarım sorusunun yanıtı metinde belli bir ifadeye karşılık

gelmektedir ama bu sorulurken açık bir şekilde gösterilmemektedir. Okuyucu metni okuyup anladıktan sonra okuma anlama düzeyine göre bu tür sorulara yanıt verebilir.

6.Değerlendirme soruları (Evaluation Questions): Metinlerin değerlendirilmesine ilişkin sorulardır. Bazı sorular öğrencinin karar vermesini gerektirir. Bu kararların verilebilmesi için çıkarım yapılması gerekir. Bu hikayede anlatılan duruma veya verilen bilgilere dayalı olarak yapılır. Bunun için çocuklara metinde verilen bilgilerin karşılaştırılması ve tartışılması ile ilgili yeterince deneyim kazandırılmalıdır. Bu tür sorular dersi başlatma ve dersi bitirme için mükemmel sorulardır. Ancak sınav sorusu olarak, her öğrenci bu tür soruları kendi geçmiş bilgi ve deneyimlerine göre farklı yanıtlayacağı için değerlendirilmesi zor sorulardır.

7.Yaratıcı yanıt gerektiren sorular: Yanıtın metinde olmadığı, okunan metne dayalı yeni düşüncelerin yaratılmasının istendiği sorulardır. Sınıfta öğretmenler sordukları sorular ile öğrencilerin tartışabileceği ortamlar yaratırlar. Okunan metnin ne kadar anlaşıldığının belirlenmesi için kullanılır ve hiçbir zaman sorunun tek bir yanıtı bulunmaz. Değerlendirilmesi en zor sorulardır.

Soru türlerine yönelik yapılan sınıflamalardan bir diğeri de Türkçe kaynaklarda sıklıkla karşılaştığımız, Bloom'un bilişsel alandaki öğretim hedeflerinin sınıflamasına dayandırılarak yapılmış olan soru sınıflandırılmasıdır (Akbulut, 1999; Tekin, 2000; Küçük, 2002). Buna göre soru türleri, genel olarak altı düzeyde sınıflandırılmıştır ve her bir soru düzeyi diğeri için alt basamak oluşturmaktadır. Bu basamaklarla ilgili olarak Özbay (2002), Ensar'ın (2002)'in görüşlerine katıldığını ifade ederek şöyle açıklamaktadır:

1.Bilgi Basamağı: Nesne ve olguyla ilgili bazı özelliklerin tanınması, söylenmesi ya da ezberden aynen tekrar edilmesi gereken davranışları kapsar. Örnek; “Şair, nerede doğmuş, büyümüştür?”

2.Kavrama Basamağı: Bilgi basamağında kazanılan davranışın öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanmasını gerektirir. Örnek; “

‘Kitaplar, bir adamın yahut bir kafanın süsü değildir.’ Cümlesi ile anlatılmak istenen düşünceyi belirtiniz?”

3. Uygulama Basamağı: Öğrencinin edindiği bilgiyi yeni durumlara transfer edebilmesidir. Örnek; “Bulduğunuz yer ile ilgili efsane anlatılıyor mu? Araştırıp öğreniniz, sınıfta arkadaşlarınıza anlatınız?”

4. Analiz Basamağı: Analiz düzeyinde hedef davranış kazandırmak için öğrenciler bilgi, kavrama ve analiz basamaklarındaki davranışları kazanmış olmalıdır. Mantığa uygulayarak öğrenme, fikirlerin mantık bakımından analizlerini çıkararak öğrenmedir. Örnek; “Şiirde anlatılan okulla kendi okulunuzu karşılatırınız. Fark ve benzerlikleri belirtiniz?”

5. Sentez Basamağı: Bu basamakta yapılacak davranışlar toplama, yetiştirme, harmanlama, yapılandırma, neden olma, değiştirme, bir araya getirme, derleme, düzenleme, hayal etme, öngörme, yeniden düzenleme, önerme, yaratma ve planlamadır. Örnek; “Bu gün Nasreddin Hoca yaşıyor olsaydı, neleri eleştirir, hangi konularda konuşurdu?”

6. Değerlendirme Basamağı: Bu basamaktaki soruların amacı öğrencilere verilenler arasından en uygunu bulup, öğrencilerin görüşlerini belirtebilmelerini sağlamaktır (Kalaycı Büyükalın, 2001.) Örnek; “Nasreddin Hoca’nın bu adama karşı davranışlarını uygun buluyor musunuz? Niçin?”

Tüm soru türlerinin amacı okuyucunun okuduğu metni en iyi şekilde anlamasını sağlamaktır. İfade edilen farklı soru türleriyle, Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi’ni oluşturan soru türleri incelendiğinde yanıtı metinde doğrudan bulunan, çıkarım yapılmasını, geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılmasını gerektiren soruların birçok soru türleri sınıflamasında yer aldığı görülmektedir.

Metinde doğrudan, açık bir şekilde verilen ifadelerin istendiği en basit soru türü, diğer soru türlerinin temelini oluşturur (Tekin,200). Bu basamaktan yola çıkarak daha

kompleks sorulara yönelerek öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine göre uygulama, çıkarım yapma, metindeki bilgilerle ilgili analiz ve sentez yapma, öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini değerlendirerek yanıtlara ulaşmaları sağlanmak istemektedir. Tüm bu beceriler öğrencilerin okuma anlamalarını ve bilişsel gelişim düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Özbay (2002), yukarıda sözü edilen soru türlerini daha önce de ifade edildiği gibi Bloom'un bilişsel alandaki hedeflerine dayandırarak sınıflamıştır. Bu soru türleri ile Soru Yanıt İlişkileri stratejisini oluşturan soruları karşılaştırdığımızda; bilgi basamağını oluşturan soru türünün metinsel açık soru türüne, kavrama basamağını oluşturan soru türünün metinsel kapalı soru türüne karşılık geldiği görülmektedir. Bloom'un hiyerarşisine göre sınıflandırılmış olan diğer dört soru türü olan; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme soru türlerinin geçmiş bilgi ve deneyimlere dayalı soru türüne karşılık geldiği görülmektedir.

1.4.1.1. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nde Kullanılan Soru Türleri

Soru Yanıt İlişkileri (QAR), farklı soru türlerinin tanıtıldığı ve bu soruların nasıl yanıtlanacağını öğretildiği okuduğunu anlamaya ilişkin bir stratejidir. Soru Yanıt İlişkileri öğrencilerin okuma anlama düzeylerini geliştirme amacıyla öğretilmektedir (Graham & Wong, 1993; Ezell & Kohler, 1992; Ezell, Hunsicker ve diğerleri, 1997). Bu stratejiyi oluşturan soru türleri daha sonra ayrıntılı bir şekilde açıklanmak üzere aşağıdaki gibi kısaca açıklanabilir:

1. Metinsel Açık Sorular: Okunan metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgilerin sorulduğu sorulardan meydana gelmektedir.

2. Metinsel Kapalı Sorular: Yanıtlanması için metinde açık bir şekilde ifade edilmemiş bilgilerin belirlenmesini ve bu bilgilerin birbirleriyle ilişkilendirilmesini gerektiren sorulardır.

3.Yanıtı Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Sorular: Öğrencinin bu tür soruları yanıtlaması için ya metindeki bilgilerle kendi geçmiş bilgi ve deneyimlerini birleştirmesi ya da sadece geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanması gerekir. Bu tür soruların bir tane doğru yanıtı bulunmaz ve öğretmen tarafından değerlendirmesi en zor sorulardır.

1.4.2. Soruların Okuma Anlamaya Etkisi ve Hazırlanması

Genel olarak okuma anlama ile ilgili çalışmalara bakıldığında okuma sonrası yapılan en önemli etkinliklerin; okuduğunu anlatma, metnin özetinin yazılması, boşluk doldurma ve hazırlanan soruların yanıtlanması olduğunu görmekteyiz. (Carnine, Silbert, Kameenui 1997; Girgin, 1997; 1999). Bu çalışmada soru türlerinden biri olan ve anlama stratejisi olarak da karşımıza çıkan okuma sonrası sorulan sorular üzerinde durulacaktır.

Öğretmenin kullandığı soru türleri öğrencilerin metni daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Bunun nedeni okuyucunun soruyu yanıtlaması için metne daha fazla zaman ayırmasıdır (Burns, Roe ve Ross, 1998). Bunu sağlamak için öğretmenler soru hazırlarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilmelidir. Okuma sonrasında öğrencilere sorulmak üzere hazırlanan sorular; metinde önemle üstünde durulan kavramlara yönelik ve metnin daha iyi anlaşılması için geçmiş yaşantılarla ilgili olmalıdır. Çünkü bireyin yanıtı, var olan bilgi ve deneyimlerini kullanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Yanıtlar daima metinde birbiriyle ilişkili önemli kavram ve olayları içermelidir (Carnine, Silbert & Kameenui, 1997).

Metinle ilgili soru sormada karşılaşılan diğer bir sorun ise, öğretmenlerin veya yazarların soru sorarlarken çoğu kez ana düşünce yerine önemsiz gerçeklere odaklanabilmeleridir. Bunun sonucunda öğrenciler ayrıntıları arar hale gelir ve önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayıramazlar (Burns, Roe, Ross, 1988; Carnine, Silbert & Kameenui, 1997; Girgin, 1999). Bu da bireylerin okuduklarını doğru ve tam olarak anlamalarına bir engel oluşturur.

Sorular hazırlanırken özenle üzerinde durulması gereken bir diğer nokta ise, öğrencilere farklı soru türlerinin sorulmasıdır (Sönmez, 2001). Öğrencilere eğer sürekli aynı tür sorular sorulursa farklı türdeki sorularla karıştıktıklarında bunları yanıtlayamayabilirler (Burns, Roe ve Ross, 1988; Girgin, 2003). Örneğin, sadece metinde doğrudan yanıt bulunan sorular sorulursa öğrenciler çıkarım yapmakta veya kendi geçmiş deneyimlerini kullanmaları gereken soruları yanıtlamakta zorlanabilirler. Öğrencilere soru türleri ve nasıl yanıtlanacağı öğretilmelidir. Bu gereklilik, bir kez daha okuma anlama stratejilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Stratejilerin öğretilmesi hem öğrenciye zaman kazandırmakta hem de bu stratejileri geliştiremeyecek durumda olan öğrencilere yardımcı olabilmektedir. Çünkü, normal işiten bir birey bunu zaman içinde kendi kendine, büyük bir zaman kaybı ile öğrense bile işitme engelli öğrenciler için bunu yapabilmek oldukça zordur (Walker, Munro, Rickards, 1998a). Normal işiten öğrencilerin soruları yanıtlamalarına ilişkin stratejilerin öğretilmesi üstünde durulmaktadır. Carnine, Silbert & Kameenui (1997), bunun önemini normal işiten öğrenciler için şu şekilde vurgulamışlardır:

“Öğrencilerin çoğu ders kitaplarındaki soruları yanıtlarken belli bir stratejiden yoksundurlar. Örneğin soruları dikkatli okumazlar veya metin içindeki soruların yerini belirleme stratejisine sahip değildirler. Bunlara ek olarak yanıtı eksik yazarak soru ile bağlantısını kurmazlar. Bu problemleri gidermek için öğrencilere yazılı soruları yanıtlama için belli öğrenme stratejileri öğretilmelidir.

Normal işiten öğrencilerin soruları yanıtlama ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik önerilen stratejiler işitme engelli öğrenciler için de geçerlidir (Schirmer, 2000; Stewart and Kluwin, 2000). Bu nedenle sorulan sorular ve bu soruların yanıtlanmasında dikkat edilmesi gereken önemli özellikleri açıklayan Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi önem kazanmaktadır.

1.5. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi (Question Answer Relationships -QAR)

Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi, farklı başlıklar altında toplanan okuma anlama stratejilerinden biri olup; soru sorma, çıkarım yapma ve önceki bilgi ve deneyimleri kullanmanın öğretildiği bir stratejidir. Bir metnin okunmasından sonra farklı soruların nasıl yanıtlanacağı öğrencilere öğretilir.

Okuma sonrası soruların yanıtlanması eğitimin her aşamasında yer alan bir uygulamadır. Okuma sonrası soruların üzerine kurulmuş olan soru yanıt ilişkileri ilk kez 1978 yılında Pearson ve Raphael tarafından ortaya atılmıştır (Raphael, 1986; Graham ve Wong, 1993; Ezell, Hunsicker ve diğerleri, 1997; Burns, Roe & Ross, 1988; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2003). Daha sonra Raphael ve Pearson (1982) ve Raphael (1986) tarafından tekrar düzenlenmiştir. Sorular, yanıtlanması kolaydan zora doğru sınıflandırılmıştır ve öğrencilere bu sınıflama ile sorulur. Öğrencilere bir metin okunurken gerekli olan iki bilgi kaynağı gösterilir (Raphael, 1986; Ezell, Hunsicker, Stacie ve diğerleri, 1997): Birincisi metindeki bilgiler (yanıtı metinde olan sorular), ikincisi ise öğrencinin kendi deneyimleri (yanıtı okuyucuda olan sorular) dir. Soru yanıt ilişkileri eğitimi; metindeki bilgilerin yerlerinin belirlenmesi ve kullanımının öğretilmesi, bir başka deyişle ne zaman çıkarım yapılması gerektiğini öğretme ve metindeki bilgilerle kendi geçmiş bilgi ve deneyimlerini ilişkilendirmeyi gerektiren farklı stratejilerin kullanılmasından oluşur (Ezell, Hunsicker ve diğerleri, 1997).

Öğrencilere, soruların yanıtlarını bulabilecekleri iki kaynağın yeri; yanıtın metinde mi, okuyucuda mı olduğunun nasıl belirleneceği öğretilir. Öğrenci bu iki kaynağı tam olarak öğrendikten ve ayırt ettikten sonra bu iki kaynağın içinde bulunan farklı soru türleri öğretilir (Raphael, 1986; De La Paz, 1998; Harrel ve Jordan, 2002) ve bu stratejilerin öğretilmesi amacı ile öğrencilere okuma sonrası aşağıda verilen üç tür soru ve nasıl yanıtlanacağı öğretilir.

1. Metinsel açık sorular (Text Explicit): Bu tür soruların yanıtı metinde açık bir şekilde bulunmaktadır. Öğrenciden sorunun yanıtı olan yeri doğru olarak belirlemesi istenir

(Graham ve Wong, 1993; Burn, Roe ve Ross, 1988; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2003).

2. Metinsel kapalı sorular (Text Implicit). Yanıtlanması için öğrencinin metinden çıkarım/yorum yapması gereken sorulardır. Öğrencilere metni ve soruları okuyarak bu tür soruları belirlemesi ve yanıtlaması öğretilir (Graham ve Wong, 1993; Burns, Roe & Ross, 1988; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2003).

3. Geçmişte edinilen bilgi ve deneyimlerin kullanıldığı sorular (Script Implicit). Bu tür soruları yanıtlaması için öğrencinin metindeki bilgilerle, kendi geçmiş bilgi ve deneyimleri arasında bir ilişki kurması gerekmektedir (Graham ve Wong, 1993; Burns, Roe & Ross, 1988; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2001).

Öğrenciler okula birçok deneyimle gelirler, farklı konulara ilgi duyarlar ve yaşadıkları kültürden edindikleri bilgilere sahiptirler. Öğrencilerin okudukları metne olan duyarlılıkları, ilgileri, anlamaları bilgi ve deneyimlerine dayanır (Harrel ve Jordan, 2002). Öğrenciler, soruları okurken ve yanıtlarken metin bilgilerine veya önceki bilgilerine aşırı derecede bağlıdırlar (De La Paz, 1998). Öğrencilerin bu bilgi ve deneyimlerden yola çıkmaları yeni bilgi ve deneyimler edinmelerini sağlayacağından okuma anlama becerileri gelişme gösterecektir.

Yukarıda yapılan bu sınıflama, okuyucunun metindeki bilgiler ve geçmiş yaşantılarını kullanarak metinle ilgili soruları yanıtlamayı öğrenmesine yardımcı olur. Öğrencilere, sorular yanıtlanırken, yanıtın yerinin nasıl belirleneceği ile ilgili ipuçları verilir ve sorulan soru ile yanıtı arasında bilginin kaynağını belirleyerek ilişki kurması, soruyu yanıtlaması istenir (Raphael, 1986). Soru yanıt ilişkileri, bir eğitim programının başında öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuma anlamalarını artırma amacıyla kullanılabilir. Soru yanıt ilişkilerinin öğretilmesi ile yapılan uygulamalarda normal ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin arttığı gözlenmiştir (Raphael, 1986; Graham ve Wong, 1993; Le Noir, 1993; Ezell, Hunsicker, Stacie ve diğerleri, 1997; Harrel ve Jordan, 2002).

1.6. İşitme Engellilerde Okuduğunu Anlama ve Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi

Dil edinimini, okuma yazmayı normal işiten yaşlıları gibi ancak daha yavaş öğrenen işitme engelliler için de okuma anlama stratejilerinin eğitimi önemlidir (Burns, Roe, Ross, 1988; Walker, Munro, Rickards, 1998; Tüfekçioğlu, 1992; Akçamete, 1999; Girgin, 2003). Engelli öğrencilerin eğitimlerinin engellerinden dolayı sistemli ve stratejilerle yapılması önemlidir.

İşitme engelli öğrenciler de okuma anlamalarını geliştirirken normal işiten yaşlılarıyla aynı süreçlerden geçerler. Ancak gelişmeleri normal işiten yaşlılarına göre daha yavaştır (Kretschmer & Kretschmer, 1988 ; Tüfekçioğlu, 1998; Walker, Munro, Rickards 1998; Akçamete, 1999; Girgin 1999; Loeterman, Paul, Shiela, 2002). Okuma becerisi görsel ve işitsel yeterlilik, çıkarım yapabilme, tahminde bulunabilme, sözcük dağarcığının geniş olması, dil gelişimi ve bilişsel gelişimin belli bir düzeyde olması gibi beceri ve bilgilere sahip olmayı gerektirir. Walker, Munro ve Rickards, (1998), Ewoldt (1982) ile Quigley ve Kretschmer (1982)'in görüşlerine katıldıklarını belirterek, işitme engelli öğrencilerin okuma anlamayı uygun yaş seviyelerinde edinemedikleri için yardım almadan okuduğunu anlama stratejileri geliştirmede başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin, okuma becerilerini oluşturan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi becerileri genellemedikleri, yeni içerik ve bağlamlarda kullanamadıkları ifade edilmektedir (Richek ve diğerleri, 2002). Bu nedenle, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerden biri de normal işiten bir bireyin kendiliğinden geliştirdiği okuma anlama stratejilerini yardım almadan gerçekleştirmekte güçlük çekmeleridir. Walker, Munro ve Rickards (1998.a), Paugle ve Quigley (1990)'in görüşlerine katıldıklarını belirterek, bu güçlüğü'nin nedenini işitme engelli çocukların okuma sırasında kullandıkları uygun olmayan stratejilere bağlamaktadırlar. İşitme engelli öğrenciler karşılaştıkları soru türlerini ayırt etmeden, sanki hepsi aynı tür soruymuş gibi yanıtlamaya çalışabilirler. Tüm soruları metinde yanıtı bulunuyormuş gibi yanıtlamak isteyebilirler. Bu da farklı türdeki sorular için yanlış bir stratejidir. Eğitimci tarafından doğru stratejinin kullanılmaması öğrencinin ihtiyacı olan stratejiyi öğrenememesine neden olur ve okuma anlamasını olumsuz olarak etkiler.

İşitme engelli öğrencilere okuma anlama becerilerini geliştirebilmeleri için stratejiler öğretilmelidir (Walker, Munro, Rickards, 1998.a; Schirmer & Woolsey, 1999). Metnin yapısına ve türüne göre, anlamayı geliştirecek daha önce açıklanan okuma anlama stratejilerinden uygun olan strateji veya stratejiler öğretmen tarafından seçilerek öğrencilere öğretilmelidir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Walker, Munro, Rickards, 1998; Walker, Munro, Rickards, 1998,a; Girgin, 1999; Schirmer & Woolsey, 1999; Deretarla, 2000). Bu önemli stratejilerden biri de Soru Yanıt İlişkileri stratejisidir.

1.7. Problem

Bireylerin hayatında okuduğunu anlama becerilerinin edinilmesi çok önemlidir. Okumanın amacı anlamaktır. Farklı metin türleriyle karşılaşan kişiler eğitimleri sırasında öğrendikleri yöntemlerle bu metinleri anlamaya çalışırlar ve geliştirebildikleri kadar strateji geliştirir veya öğrenirler. Kişilerin okuduklarını anlamaları okudukları metnin türüne ve ilgi düzeylerine göre değişmektedir. Eğitim ve iş hayatında sürekli olarak karşılaşılan bilgi verici metinleri okuma amacı ile hikaye veya romanları okurken edinilen amaçlar farklıdır. Bilgi verici metinlerle daha çok eğitim ve mesleki yaşantılarda karşılaşmaktadır. Bireylerin büyük bir çoğunluğu alınan bu bilgilerin uygulamasına ve/veya sonuçlarına göre bir yaşam standardı elde etmektedirler. Bu nedenle kişinin başarısında bilgi verici metinleri anlama düzeyi çok önemlidir. Bu belli bir biliş düzeyi ve okuma stratejisi gerektirir. Alınan eğitim sırasında bu özellikler öğretilip uygulamayla pekiştirilirse bu davranış edinilir ve hayat boyunca kullanılabilir. Özellikle meslek eğitimi verilen kurumlarda bunun önemi yadsınamaz.

Ezbere dayalı, kendini tekrarlayan, öğrencinin kendinden bir şeyler katmadığı ve dolayısıyla sahiplenemediği bilgiler kalıcı olmamaktadır. Bu şekilde verilen bir eğitim sistemi içinde işitme engelli öğrencilerin okuma anlamada ne kadar yeterli olacakları tartışmalı bir konudur. İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yaşlarına göre daha sınırlı ve sözdizimsel yapılarının yetersiz olmasının yanısıra işitme kayıplarının düzeyleri, uygun yaşta ve uygun cihazla cihazlandırılmama, cihazların düzenli kullanılmaması ve düzenli kontrollerinin yapılmaması, uygun ortamlarda uygun

eğitimin verilmemesi, eğitime başlama yaşının gecikmesi, aile eğitiminin alınmamış olması gibi nedenlerle dil ve okuduğunu anlama düzeylerinin geri olması kaçınılmazdır. İşitme engelli öğrencilere eğitim verilen kurumlarda okuma, yazma ve sözlü anlatım derslerinin niteliği çok önemlidir.

Bu çalışma, okuma anlama düzeylerinin gelişmesi amacıyla; okuma sonrası sorulan soruların nasıl yanıtlanacağını, Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi ile işitme engelli öğrencilere öğretilmesinin sorulara yanıt verme düzeylerini nasıl etkilediğini; işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesi ve geldiği eğitim ortamı gibi dil düzeylerini etkileyen özellikleri ile soruları yanıtlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun betimlenmesini içermektedir.

Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda farklı eğitim ortamlarından gelen işitme engelli üniversite öğrencilerine mesleki eğitim verilmektedir. Meslek eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan bilgi verici metinlerle/ders notlarıyla karşılaşan işitme engelli hazırlık sınıfı öğrencileri okudukları metinleri ne kadar anlamaktadırlar? Okuma anlama düzeyleri nasıl artırılabilir? Bilgi verici metinleri okuduktan sonra sorulan soruları yanıtlayabilme durumları nedir? Okunan metinlerden sonra sorulan soruların özellikleri neler olmalıdır? Öğrencilere bilgi verici metinlerle ilgili sorulan soruları yanıtlamalarında nasıl yardımcı olunabilir? İşitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarının dereceleri ve geldiği eğitim ortamı ile okuma sonrası sorulan soruları yanıtlamaları arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu sorulara yanıt bulabilmek için bu araştırma desenlenmiş ve uygulanmıştır.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda mesleki eğitim alan işitme engelli hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilgi verici metinlerden sonra sorulan soruların yanıtlanmasında, soru yanıt ilişkileri stratejisinin öğretilmesinin sorulara yanıt verme düzeylerini nasıl etkilediğinin ve bu

öğrencilerin işitme kayıplarının dereceleri ve geldikleri eğitim ortamları arasında nasıl bir ilişki olduğunun betimlenmesidir.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.8.1. Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Soru Yanıt İlişkileri stratejisini oluşturan üç soru türünü yanıtlarken, uygulama öncesi ölçümüne ait ortalama puanları ile uygulama sonrası ölçümüne ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.1. Öğrencilerin Metinsel Açık Sorular'la ilgili yanıtlarında uygulama öncesi ölçümüne ait ortalama puanları ile uygulama sonrası ölçümüne ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Öğrencilerin Metinsel Kapalı Sorular'la ilgili yanıtlarında uygulama öncesi ölçümüne ait ortalama puanları ile uygulama sonrası ölçümüne ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Öğrencilerin Geçmiş Bilgi ve Deneyimleri Dayanan Sorular'la ilgili yanıtlarında uygulama öncesi ölçümüne ait ortalama puanları ile uygulama sonrası ölçümüne ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İşitme engelli üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin işitme kayıplarının dereceleri ile bu çalışmadaki başarı durumları arasında bir ilişki var mıdır?

3. İşitme engelli üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin geldiği eğitim ortamı ile bu çalışmadaki başarı durumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.9. Önem

Bu araştırma; öğrencilere uygun düzenlenmiş bilgi verici metinlerle, farklı üç türdeki soruların sorulup nasıl yanıtlanacağına öğretildiği sonucunda;

1. İşitme engelli ve normal işiten öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama düzeylerini geliştirebilmek için yapılacak eğitime katkıda bulunacağı;

2. Okuma sonrası sorulan soruların taşınması gereken özellikler konusunda eğitimcilerle katkıda bulunacağı;

3. İşitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarının derecelerine ve geldiği eğitim ortamına göre işitme engelli öğrencilere bir okuma stratejisi öğretilirken yaşanan güçlüklerin neler olduğu ve nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda eğitimcilerle yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.10. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. Araştırmacı bütün uygulamalarda tüm sınıflarda eşit davranmıştır.

1.11. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu hazırlık sınıflarına devam eden, işitme engeli dışında başka engeli olmayan 30 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma; işitme engelli öğrencilere, bilgi verici metinlerde okuma sonrası sorulabilen soru türlerinden üç tür sorunun nasıl yanıtlanacağına öğretimi ile sınırlıdır.

3. Her bir metinle ilgili yapılan uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerin toplanması ve yapılan strateji öğretiminin süresi 4 ders saati ile sınırlıdır.

1.12.Sözlük

Çıkarım yapma: Okuyucuların var olan bilgilerini kullanarak metinde açık olarak ifade edilmemiş kavramları belirleyerek, metnin bağlamına ayrıntılı olarak girmeleridir.

Doğal İşitsel Sözel Yöntem: İşitme kalıntısının maksimum kullanımı ile işitme engelli çocuğa kendi dil düzeyine ve gereksinimine uygun konuşma dil girdisini, uyarıcı ve etkileşimli bir ortam içinde sağlayan ve bu ortamda hiçbir işaret diline yer vermeyen, ve bu ortamlar sağlandığında işitme engelli çocuklarında aynı işiten çocuklar gibi konuşma ve dil geliştirebileceklerine inanan eğitim yöntemidir (Tüfekçioğlu, 1998).

Desibel (dB): Sesin şiddeti, ses kaynağı tarafından ne kadar basınç yaratıldığıнын bir ölçüsüdür (Tüfekçioğlu, 2000).

Hertz (Hz): Bir ses kaynağından her bir saniyede yayınlanan titreşim dalgalarının sayısının ölçü birimidir (Tüfekçioğlu, 1998).

İşitme Eşiği: Bir ses uyarısının ancak işitilebildiği, sesin sessizlikten ayrıldığı noktanın dB ve Hz olarak ifade edilmesidir (Tüfekçioğlu, 1998).

İşitme Kalıntısı: İşitme eşiğinin altında kalan ve uyarıldığında sesleri beyine iletebilen duyu alanı (Tüfekçioğlu, 1998).

Metinsel açık sorular (Text Explicit): Metinde yanıtı açık bir şekilde bulunan, yanıtlanması en kolay, bilgi düzeyinde sorulardır.

Metinsel kapalı sorular (Text Implicit): Metinde yanıtı açık bir şekilde bulunmayan, yanıtlanması için öğrencinin metinden çıkarım/yorum yapması gereken sorulardır.

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. Okuduğunu Anlama

Okuma bilişsel bir etkinliktir ve yazılı metin ile anlayarak ilişki kurmayı gerektirir. Kişinin muhakeme yeteneği, bilişsel yetenekleri ve çıkarım yapabilmesi metni anlamasında önemli rol oynar. Ayrıca okuyucunun metni anlaması sözcükler ve dil hakkında önceden sahip olduğu bilgilere, farklı metin yapıları ve türleri hakkındaki bilgilerine dayanmaktadır (Catts ve Kamhi, 1999). Bu nedenlerle okuduğunu anlama, sadece gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem olarak değil, gözler ve ses organlarıyla birlikte bilişsel yeteneklerin ve okuduğunu anlama eğitiminde kazandırılan bilgi ve becerilerin birleştirilmesinden ortaya çıkan karmaşık bir etkinliktir (Öz, 2001).

Okuduğunu anlamada, “çözümleme” ve “anlama” kavramları iki temel ögedir. Çoğu öğretmen tarafından çözümleme ve anlama birbirinden ayırt edilmemekte ve çözümleme yapabilen bir öğrencinin okuduğunu anladığı kabul edilmektedir. Ancak, bu iki kavram birbirinden farklı anlamlar taşımaktadır. Çözümleme, yazılanların algılanıp sesli veya sessiz olarak ifade edilmesidir. Anlama ise okunan metinde okuyucuya iletilmek istenen duygular, düşünceler, olaylar ve bilgilerdir.

Normal işiten bir öğrenci, okumayı öğrenme yaşına geldiğinde dil ile ilgili becerilerin büyük bir kısmını edinmiş durumdadır ve okuma anlama becerisini geliştirmek için gerekli olan sözdizimi ve sözcük bilgisi, konuşulanları bağlam içinde anlamlandırabilme gibi dilin alt yapısal özellikleri geniş ölçüde hazır bulunmaktadır.

Böylece bu öğrenciler uygun strateji ve tekniklerle okuduğunu tam ve doğru olarak anlayan okuyucular haline gelebilirler. İşitme engelli öğrenciler ise işitme engelinin getirdiği sorunlar nedeniyle yeterli sözcük dağarcığına ve söz dizimi bilgisine sahip olmadıkları için çözümlmeyi yapabilmekte, ancak okuduklarını büyük ölçüde anlamamaktadırlar (Girgin, 1999).

Girgin (1999), işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için yaptığı araştırmada; Eskişehir ili İşitme Engelliler Okulu, İÇEM ve ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve Okuduğunu Anlatma Yöntemi'yle değerlendirilmesi arasında bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, durum saptamaya yönelik tekil tarama modeline göre desenlenmiş ve 63 işitme engelli öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenleri tarafından çözümlmeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre anlama grubu öğrencilerinin okuduğu, çözümleme grubu öğrencilerinin ise okumadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin işitme kaybı, zeka düzeyleri, okul eğitim süreleri, sosyo-ekonomik durumları ve takvim yaşları bakımından aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiş, okul eğitim süresi ve takvim yaşı hariç bir fark bulunmamıştır.

İşitme engelli öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin normal işiten yaşlılarına göre daha geri olduğu üstünde durulmaktadır (Kretschmer and Kretschmer, 1978; Tüfekçioğlu, 1992; Walker, Munro, Rickards, 1998.a; Paul, 1997; Girgin, 1999). Richek ve diğerleri (2002), işitme engelli bireylerin engellerine bağlı olarak okuduklarını anlamalarının nasıl etkilendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir öğrenci orta derecede bile işitme engelli olsa bu okuma anlamasını büyük ölçüde etkiler. Çünkü, eğitimi için gerekli sesleri duyamayan bir kişinin çoğunlukla okuma problemleri artarak sürecektir. İşitme engelinin en önemli sonucu, okumanın temeli olan normal dil gelişimini olumsuz etkilemesidir. Öğrenciler yeterince duymadığında bütün iletişim becerileri engellenir. Sonuç olarak, sözcük dağarcığında, gramerinde ve sözlü anlatımında problemler çıkabilir”.

Tüfekçioğlu (1992), işiten öğrencilerin devam ettiği ilk ve ortaokullardaki kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma anlama düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Kaynaştırma eğitimi; özellikleri uygun olan engelli öğrencilerin her hangi bir engeli olmayan öğrencilere eğitim veren kurumlarda, bu öğrencilerle eğitimlerini sürdürmeleridir. Tüfekçioğlu, bu öğrencilerin okuma anlama becerilerini ve düzeylerini belirlemek amacıyla devam ettikleri sınıfların Türkçe ders kitaplarından seçilen bir okuma parçasını öğrencilere okutmuştur. Araştırmada; metni okuduktan sonra, öğrencilere sorular sorulmuş, sorulara verdikleri yanıtlara göre öğrenci düzeyleri önceden hazırlanmış bir sınıflamaya göre tanımlanmıştır. Eğitim aldıkları ortam ve eğitim biçimi, işitme engelli öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini etkileyen faktörler arasında bulunmaktadır. Bu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin yaşlarına ve eğitim gördükleri modele göre okuduğunu anlamalarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırmaya devam eden ve başka bir kurumdan destek almayan ilköğretimin çeşitli sınıflarındaki işitme engelli öğrencilerin % 55’i okuduğunu anlayarak sorulara kısa da olsa yanıtlar verebilmekte, geriye kalan % 45’i okuduğunu anlamamaktadır. Bu öğrencilere ayrıca uygun ve yeterli destek verildiğinde, okuma anlama düzeyleri bakımında tamamının sınıf düzeyindeki okuma parçasını okuduğu ve anafikrini tartışabildiği gözlenmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin soruları anlama, yanıtlama ve soru sorma becerilerini artırma ile ilgili bir araştırma ise Akçamete (1999) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, işitme engelli öğrencilerin soruları anlama, yanıtlama ve soru sorma becerilerini artırma amacıyla yaptığı çalışmada Ankara Kız Meslek Lisesi’nde birinci ve ikinci sınıfa devam eden 14 işitme engelli öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubunu oluşturan 7 öğrencinin ortalama işitme kayıplarının derecesi 77.91 dBHL ve kontrol grubunun ortalama işitme

kayıplarının derecesi 84.42 dBHL olarak belirtilmiştir. Öğrencilere kavrama, evet/hayır soruları ve neden soruları sorulmuştur.

Uygulamada öğrencilere farklı konularda sorular sorulup nasıl yanıtlanacağı gösterilmiş, öğrenciler tarafından sorular hazırlanmış, izlenen film hakkında tartışılarak sorular sorulmuş, soruların amaçları, içerik ve dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde konuşulmuştur. Araştırmanın sonunda sontest yapılmış ve öntest ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta deney grubu ile kontrol grubu arasında soruları doğru yanıtlamada anlamlı fark görülmüştür. Deney grubu soruların yanıtlanmasında ilerleme kaydetmiştir. Araştırma sonunda araştırmacı tarafından, öğretilen stratejilerin işitme engelli öğrencilerin okumayı anlamalarını artırdığı, bu çocukların dil ve iletişim becerilerinin edinimi ve gelişimi için soruları kullanmanın önemli olduğu; bunun iletişimsel ve akademik iyileştirmeyi artıracığı belirtilmiştir.

İşitme engelli öğrencilerle normal işiten öğrencilerin okuma anlama durumlarını belirlemeye yönelik Deretarla (2000) tarafından yapılan karşılaştırmalı bir diğer araştırmada, kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin resimli/resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Ankara il merkezindeki kaynaştırma sınıflarına devam eden 19 normal işiten, 19 işitme engelli öğrenciden veriler, her öğrenci ile bire bir iletişim şeklinde uygun fiziksel ortamda toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, resimli/resimsiz olmak üzere iki farklı şekilde hazırlanmış masal kitapları kullanılmıştır. Veriler İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, masaldaki kahraman tüm öğrenciler tarafından hatırlanmış, masalın bölümlerinin tamamı normal işiten öğrencilerde en yüksek düzeyde anlatılırken, işitme engelli öğrencilerde yalnızca gelişme bölümünde en yüksek düzeyde anlatımın olduğu görülmüştür. Masal ile ilgili sorulara verilen yanıtlarda ise, resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında doğru yanıt verenlerin oranının, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, kaynaştırma sınıflarındaki işitme engelli öğrencilerin okuma anlamalarının gelişmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda bu öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Deretarla'nın

araştırmasında yanıtı metinde açık bir şekilde bulunan sorular ve çıkarım/yorum gerektiren sorular sorulmuş ancak, okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimlerine dayalı sorulara yer verilmemiştir. Bu iki tür sorunun yanıtlanmasında işitme engelli öğrencilerin, normal işiten akranlarından daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

Soru sorma stratejileri ile ilgili olarak işitme engellilerle yapılan bir araştırmada; Walker, Munro ve Rickard (1998), 9-19 yaş arasındaki 195 işitme engelli öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrencilerin tamamı 85 dBHL ve üstü işitme kaybına sahiptir ve dil edinimi öncesi işitme engeline sahiptirler. Araştırmada okulda kullanılan bilgi verici metinler, okul dışında kullanılan bilgi verici metinler ve öğrenciler tarafından yazılan metinler olmak üzere üç tür metin üzerinde çalışılmıştır. İşitme engelli öğrencilerin bu üç tür metni bilgi düzeyinde anlama ve metinden çıkarım yapma düzeyleri arasında fark olup olmadığı, var ise bunların düzeylerinin belirlenmesi, bunları yaş ve sınıf seviyesine göre iyileştirme; son olarak eğitim ortamının (İşitme engelliler okulları, normal okullar içinde işitme engelliler sınıfları) ve cinsiyetin etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Sonuçlar, normal işiten akranları ile karşılaştırılmıştır. Uygulamada, Stanford Tanılayıcı Okuma Testi kullanılmıştır. Araştırma sırasında öğrencilerin neleri bildikleri göz önünde bulundurulmuş ve buna uygun metinler verilmiş veya hazırlanmıştır. Öğrencilere okuma amacının çıkarım yaparak okuma olduğu anlatılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre işitme engelli öğrencilerin metinsel açık soruları kolayca yanıtladıkları, çıkarım yapmaları gereken sorularda zorlandıkları ve düzeylerinin normal işiten öğrencilere göre geri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler yapılan çalışmayla metinsel açık soruları yanıtlamada ve çıkarım gerektiren sorularda ilerleme sağlamışlardır. Metinsel açık soruları anlamada daha yüksek düzeyde başarı göstermişlerdir. Cinsiyetler arası belirgin bir fark görülmemiş ve kaynaştırma sınıflarındaki öğrenciler diğerlerinden daha iyi düzeyde çıkarım ve bilgi düzeyinde anlama yapmışlardır.

Walker, Munro, Rickards (1998.a) bir diğer çalışmalarında 9-18 yaş arası 60 iyi okuyamayan, dili edinmeden önce işitme engelli olmuş işitme engelli öğrencilerle çalışmışlardır. Araştırmada iki deney grubu ile dokuz aydan fazla bir süre çalışılarak, yazılı ve resimli malzemeyi birlikte kullanarak; metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgileri belirleme ve çıkarım yapma becerisinin gelişmesi için desenlenmiş bir eğitim

programının etkililiği sınanmıştır. Araştırmaya, Stanford Tanılayıcı Okuma Anlama Testi'nden 50 ve 50'nin altında alan işitme engelli öğrenciler katılmıştır. Araştırmada sadece yazılı olan soruları yanıtlamaları istenmiş ve okuyuculara kendi stratejilerini geliştirme için fırsat verilmiştir. Öğretmen uygulama sırasında beklentisini yüksek tutmuş ve öğrencilerin çıkarım yapabilmesi için seviyelerinin üzerinde metinler öğrencilere verilmiştir. Araştırmada, ğrencinin anlam çıkarması için yapıları nasıl kullanacağı öğretilmiştir. Sonuç olarak işitme engelli öğrencilerin metinde açık bir şekilde verilen bilgileri belirleme ve çıkarım yapma ile ilgili becerilerinde kayda değer düzelmeler bulunmuştur.

İşitme engelli öğrencilerin bu tür soruları anlamada zorlanabildikleri ve bunların nedeninin; yetersiz kelime bilgisi, söz dizimi bilgisinin eksikliği, eğitimde yetersiz veya uygun olmayan yöntemlerin uygulanması, önceki bilgilerinin yetersizliği ve mecazi dilin anlaşılmasındaki yetersizlik olarak sıralanmaktadır (Walker, Munro ve Rickards, 1998.a). İşitme engelli bireylerin normal duyan akranlarına göre okuma anlamada geri kalmalarının nedenlerinden biri olarak sözcük kazanımlarındaki yavaşlık gösterilmiştir. Okuyucunun okuduğu konu hakkında önceden bilgi sahibi olması, metni anlamasına katkı sağlamaktadır. İşitme engelli öğrencilere; geziler, gözlemler ve sınıf içi etkinliklerle gerekli olan yaşantılar eğitimi boyunca sağlanmalı ayrıca, okunacak metinle ilgili ön hazırlık yapılmalıdır. Bu yaşantıların sağlanması, işitme engelli öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin artırılmasında etkili olabilecek stratejilerden biridir.

Ayrıca, işitme engelli öğrencilerin okuma anlama düzeylerini artırmak için, özelliklerine uygun olan okuma anlama stratejileri öğretilmelidir. Soru sorma, öğretimde çok önemli bir etkinliktir. Öğretmenlerin sorduğu sorular işitme engelli öğrencilerin okuma anlamalarının gelişimi için son derece önemlidir ve bunu sağlamak için farklı türlerde hazırlanmış sorular sorulmalıdır (Girgin, 2003). Araştırmalar, işitme engelli öğrencilerin okuma anlama stratejilerini öğrenmede ve uygulamada başarılı olduklarını belirtmektedir. Normal ve işitme engelli öğrencilerin soru yanıt stratejilerini anlamaları, sorulara verdikleri yanıtları geliştirebilmektedir (Ezell ve Kohler, 1992;

Graham ve Wong, 1993; Ezell, Hunsicker ve diğeri, 1997; Akçamete, 1999; Girgin, 2003).

2.2. Okuma Anlama Stratejileri

Çocuklar için okuma; bilişsel ve bilişötesi kullanım içeren karmaşık bir süreçtir. Okuma stratejileri, okuyucuları bağımsız, etkin okuyucular haline getirmede yardımcı olacağı düşüncesi ile öğretilir (Walker, Munro, Rickards, 1998.a; Richek ve diğeri, 2002). Öğrencilere öğretilen stratejiler, öğrencinin bilinçli olarak kendi okuma sürecini kontrol etmesini sağlar (Richek ve diğeri, 2002). Okuma stratejileri etkin bir şekilde, uzun bir döneme yayılarak ve öğrencilerin gelişim düzeyleri takip edilerek öğretilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerine birçok defa model olması gerekir. Derslerde öğretilen stratejiler okuma anlamayı olumlu etkiler (Burns, Roe ve Ross, 1988; Doğan, 2002; Richek ve diğeri, 2002).

Okuduğunu anlama stratejilerinin bir kısmı okuyucular tarafından geliştirilebilirken, bir kısmının ise öğretilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencinin okuduğunu anlamada problemin nereden kaynaklandığı belirlenerek, bu problemi ortadan kaldıracak olan strateji öğretmen tarafından öğrenciye öğretilmelidir. Bu stratejilerin öğretilmesi öğrencilerin, okuma anlamalarının gelişmesini hızlandıracak ve yeterli okuyucular olmalarını sağlayacaktır.

Normal işiten öğrenciler, okumayı öğrenmeden önce sözel dili geliştirdikleri için okumayı oluşturan çözümleme ve anlama süreçlerinde stratejilerin çoğunu kendiliğinden geliştirebilirler. İşitme engelli öğrenciler ise normal öğrencilerin kendiliğinden geliştirdikleri okuma anlama stratejilerini geliştirmekte zorluklar yaşarlar. Bu nedenle bu öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik eksikleri veya zorlandıkları beceriler belirlenerek ihtiyaçlarına uygun olan stratejiler öğretilmelidir. Stratejiler işitme engelli öğrencilere kazandırılmadığında; önceki bilgilerini kullanmaları, tahmin etmeleri, metnin ana düşüncesini bulmaları, bildikleri kelimelerden yola çıkarak anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etme gibi becerilerden yoksun

olmaları etkin birer okuyucu olmalarını ve dolayısıyla yaşamlarını olumsuz etkilemektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama becerilerini artırma ve değerlendirme gibi iki temel amaca hizmet için kullanılmaktadır (Harrel ve Jordan, 2002). Kullanılacak stratejilere, okuyucunun özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre eğitimci tarafından karar verilir.

Bu stratejiler genel olarak şu başlıklar altında toplanmaktadır; soru sorma, özet yazma, dramatize etme, çıkarım yapma, okuduğunu sesli olarak anlatma/hatırlama, önceki bilgi ve deneyimlerden yararlanma (Buehl, 2001). Okuduğunu anlamayı artırma amacıyla en çok kullanılan strateji türlerinden biri soru sormadır. Bu amaçla sorulan sorular; okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası sorulan sorulardan oluşur (Carnine, Silbert, Kameenui, 2001).

2.3. Soru Türleri ve Okuma Anlama

Okumanın amacı anlamadır ve eğitimin her aşamasında sorulan metin ile ilgili sorular öğrencinin okuduklarını daha iyi hatırlamasına ve unutmaması için çaba göstermesine neden olur (Burns, Roe ve Ross, 1988). Bu amaca hizmet edebilmesi için öğrencilere sorulan soruların niteliği çok önemlidir. Sorular farklı amaçlarla sorulmalıdır. Sürekli aynı amacı taşıyan soruların sorulması öğrencilerin değişik amaçlar için okuma becerisi geliştirmelerine neden olur. Farklı türlerde soruların sorulması öğrencinin anlamaya yönelik çabasını ve dolayısıyla anlamasını artıracaktır (Burns, Roe ve Ross 1988; Küçük, 2002; Girgin, 2003). Farklı kaynaklarda soru türlerinin farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir (Burns, Roe ve Ross, 1988; Akbulut, 1999; Küçük, 2002; Özbay, 2002; Girgin; 2003).

Girgin (2003), anlamayı geliştiren ve değerlendirmede kullanılan soruları genel bir ifade ile çıkarım ve amaç soruları adı altında toplamış ve bu soruların özelliklerini belirlemiştir. Girgin çıkarımı, Hirsh, Pasek ve Treiman (1982)'ın görüşlerine katıldığını

belirterek: metinde açıkça belirtilmeyen ama var olan dolaylı bilgiyi bulma olarak açıklamış ve bu bilgileri metin içerisinde belirleyip ifade etmeye yönelik soruları **çıkarma soruları** olarak isimlendirmiştir. Çıkarma sorularının anlama etkinliklerinde önemli bir yer tuttuğu ifade edilmektedir (Walker, Munro & Rickards, 1998; Le Noir, 1993). **Amaç soruları** ise probleme ilişkin detaylardan, amaçlardan, problemi çözmek için yapılanlardan, karakterlerin tepkilerinden, olayların çözümleri ve metinde geçen konulara ilişkin sorulardan oluşur.

Bloom bilişsel alanı, bilgi ve bu bilgiden doğan zihinsel yetenekler ve beceriler olarak tanımlamış, bunu altı ana kategoride sınıflamıştır (Tekin, 2000). Bloom bu sınıflamayı en basit düzey olan 'bilgi' basamağından başlayarak ve 'kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme' olarak sıralamıştır (Tekin, 2000 Akbulut, 1999; Küçük, 2002; Özbay, 2002). Hiyerarşik olarak sıralanan bu basamaklara karşılık gelen soru türlerini kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

a) Bilgi Soruları: Bilgi basamağındaki sorular metinde açık olarak varolan bilginin tanınmasını veya bulunmasını gerektiren en basit düzeydeki sorulardır. Öğrenci metni anlamasına gerek kalmadan sorudaki ipuçları ile metni birleştirerek soruyu yanıtlayabilir. Bilgi düzeyi diğer hedefler için temeldir (Tekin, 2000; Özbay, 2002). Çünkü temel bilgiye sahip olmayan öğrencilere yüksek bilişsel düzeyde soru sorulamaz. "Kim?", "Ne?", "Ne zaman?", "Nerede?" gibi sorular bu tür sorulara örnek olarak verilebilir. (Akbulut, 1999; Saban, 2002).

b) Kavrama (Çıkarma) Soruları: Metinde yanıtı var olan ama açık bir şekilde ifade edilmemiş olan sorulardır. Okuyucunun bu tür soruları yanıtlayabilmesi için metni anlamış olması ve anladıklarını kendi cümleleri ile ifade etmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenci verilen bilgiler arasındaki ilişkiyi görüp anlamlandırabilmelidir. Bu soru türü, grafik okuma ve tablo yorumlanmasının, özetlemelerin, örneklerle açıklamaların istendiği sorularda sık sık kullanılmaktadır. "Örnek verin?", "Nedir?", "Açıklayınız.", "..... konusunda tartışınız.", ".....yı seçiniz." gibi sorular kavrama sorularını oluşturur (Akbulut, 1999; Tekin, 2000; Özbay, 2002; Saban, 2002). Okuma sırasında ve sonrasında sorulan sorularda kavrama sorularına daha fazla yer verilmesini

önerilmekte ve bu tür soruların okuma anlamayı artırdığı ifade edilmektedir (Burns, Roe and Rose, 1988).

c) Uygulama Soruları: Yanıtlanması, bilginin kullanılmasını gerektirir. Öğrencinin bunu yapabilmesi için verilen birçok bilginin arasından isteneni seçmesi, uygulaması ve doğru sonucu bulması gerekir. Problem çözme olarak da isimlendirebileceğimiz bu beceride öğrencinin kural ve yöntemleri kullanarak doğru olan tek sonuca ulaşması beklenir. “.....yı uygulayınız.”, “.....yi kullanınız.”, “.....yı sınıflayınız.”, “..... çözünüz.”, “..... çalıştırınız.” gibi soru yönergelerini bu sınıfta toplayabiliriz. (Akbulut, 1999; Tekin, 2000; Özbay, 2002; Saban, 2002).

d) Analiz Soruları: Metin içindeki fikirleri, örnekleri, sayıltıları, yazarın kendi düşünceleri ya da değer yargılarını, kanıtları, kurduğu neden-sonuç ilişkilerini ve sonuçları metin içinde ayırt etmeyi, tanımayı ve ilişkileri fark etmeyi gerektirir. Öğrenci, soruyu yanıtlamak için verilen bilgi bütününe ögelere ayırmalı ve daha sonra bu bilgiler arasındaki ilişkiyi analiz etmelidir. “Neden?”, “.....nın sonucunu bulunuz”, “..... hakkında delil toplayınız.”, “.....yı destekleyiniz”, “.....yı analiz ediniz” gibi soru yönergelerini bu tür sorulara dahil edebiliriz. (Akbulut, 1999; Tekin, 2000; Özbay, 2002; Saban, 2002). Bu soruların yanıtları metinde yoktur, öğrenciler metinde verilen bilgiler ile kendi geçmiş bilgi-deneyimlerini ilişkilendirerek bu soruları yanıtlayabilirler.

e) Sentez Soruları: Uygun öğeleri seçip birbiriyle ilişkilendirerek birleştirme veya ortaya yeni bir ürün çıkartmayı gerektiren sorular ise sentez (bireşim) soruları olarak isimlendirilmektedir. Bu sorular öğrencilerin özgün ve yaratıcı düşüncelerini harekete geçirir. Bu tür soruların tek bir doğru yanıtı yoktur. Soruyu yanıtlayabilmek için öğrenci; metindeki bilgiler arasında kendine özgü ve doğru bağlantılar kurmalı, tahminlerde bulunmalı ve problem çözme becerilerini kullanmalıdır. Bu tür sorulara örnek olarak şunları verebiliriz: “..... yı tahmin ediniz.”, “.....yı ilişkilendiriniz.”, “..... olsa ne olurdu?”, “..... yı nasıl çözebiliriz?”, “.....yı üretin.”, “.....yı geliştirin.” (Akbulut, 1999; Tekin, 2000; Özbay, 2002; Saban, 2002).

f) Değerlendirme Soruları: Tek bir doğru yanıtı olmayan değerlendirme soruları, öğrencinin olumlu veya olumsuz bir konu hakkında karar vermesini gerektirir. Öğrenci bilginin tümünü analiz etmeli, özgün yargılara varabilmeli ve yargıları sentez edebilmelidir. “..... konusunda karar veriniz.”, “..... konusunda tartışıınız.”, “.....yı değerlendiriniz.”, “..... konusunda fikrinizi söyleyiniz.”, “Hangisi en iyisidir? Neden?”, “Katılıyor musunuz? Neden?” bu tür sorulara örnek olarak verebileceğimiz sorulardır (Akbulut, 1999; Tekin, 2000; Özbay, 2002; Saban, 2002).

Okuyucuya verilen metnin sorularının hazırlanmasında öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve önceki yaşantıları gözönünde bulundurulmalıdır ve buna bağlı olarak yukarıdaki soru türlerinden hangisinin uygun olabileceğine karar verilmelidir (Tekin, 2000). Öğrencilerin bu tür soruların tümüyle karşılaşmaması, onların okuma anlama ve bilişsel düzeylerinin gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Özbay, 2002). Dolayısıyla metinle ilgili sorular hazırlarken farklı soru türlerine yer verilmeye çalışılmalıdır.

İlköğretimde sorulan soru türlerinin özelliklerini belirlemeye yönelik bir çalışma Akbulut (1999) tarafından yapılmıştır. Akbulut, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerini incelediği çalışmasında; tesadüfi oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlediği üç ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenlerin sordukları soruların özelliklerini; sınıf yönetimi, konuyla olan ilişkisi, yetersiz yanıtlara verilen dönütleri ve bekleme süresi açısından incelemiştir. Alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeylerden öğrencilerin okuduğu üç okulda, her okuldan on öğretmenle çalışılmıştır. Çalışma, verilerinin gözlem ve görüşme ile toplandığı niteliksel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda, sorulan soru türleri ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Örnekleme alınan her üç okulda en çok bilgi düzeyinde soru sorulduğu tespit edilmiştir. Alt sosyo ekonomik düzeydeki okulda, öğretmenlerin yarısının sordukları soruların tamamının bilgi düzeyinde sorular olduğu belirlenmiştir. Kavrama düzeyinde, alt ve orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görevli bazı öğretmenlerin hiç soru sormadıkları; üst sosyo ekonomik düzeydeki okulda ise tüm öğretmenler tarafından kavrama düzeyi sorularının sorulduğu gözlenmiştir. Örnekleme alınan okullardaki

öğretmenlerin hiç birinin uygulama ve diğer üst basamaklar düzeyinden soru sormadıkları ifade edilmiştir.

Ülkemizde, ilköğretim kitaplarında sorulan soru türleri ile ilgili diğer bir yayın ise Küçük (2002) tarafından yapılmıştır. Küçük, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yaşanan güçlük konulu makalesinde, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi amacıyla sorulan okuma öncesi soruların ihmal edildiğini ve genellikle öğretmenlerin ders kitaplarında hazır bulunan soruları irdelemeden, olduğu gibi alıp kullandıklarını ifade etmiştir. Kutlu (1999) İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma sonrası soruların türlerine yönelik yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Sırası ile en çok bilgi, kavrama ve uygulama sorularına yer verilmektedir. Öğrencilerin problem çözmelerine, neden sonuç ilişkisi kurmalarına, metindeki anafikri ve yardımcı fikirleri bulmalarına ve bununla ilgili kişisel görüşlerini ifade etmelerine, farklı bakış açılarından olaylara bakmalarına ve doğru kararlar vermelerine yardımcı olacak analiz, sentez ve değerlendirme sorularına hiç yer verilmediği belirlenmiştir (Küçük, 2002).

Sorulan sorularla ilgili yaşanan bir diğer sorun ise öğretmenlerin veya ders kitaplarını hazırlayan kişilerin soru sorarken çoğu zaman ana düşünce yerine önemsiz gerçeklere odaklanmaları ve gereksiz detaylarla ilgilenmeleridir. Bu öğrencilerin, önemsiz bilgilerden önemli olanları ayırt edemez hale gelmelerine neden olmaktadır (Burns, Roe ve Rose, 1988; Carnine, Silbert, Kameenui, 2001; Küçük, 2002; Özbay, 2002; Girgin, 2003). Metin incelenirken öğretmenler, metinden öğrencilerin neleri hatırlamalarını ve öğrenmelerini istediklerini belirleyip soruları bu amaçlara yönelik olarak hazırlamalıdır. Eğitimin farklı aşamalarında öğretmenler tarafından sorulan soruların yanıtları daima önemli ilişkileri ve kavramları içermelidir.

2.3.1. Soruların Düzeyleri

Sorulan soruların türlerinin yanında, sorular hazırlanırken öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin üzerinde, öğrenci için yanıtlanması zor olan sorulara da yer verilmelidir. Martin 1979 yılında yaptığı çalışmasında; çıkarım sorularını, bilgi

düzeyindeki sorulardan daha üst düzeyde sorular olarak ifade etmiş ve öğrencilerin, eğitimcilere karşı tutumlarını ve düşük-yüksek seviyelerdeki sorulara verdikleri yanıtların ilişkisini sınamıştır. Martin, öğretmenlerin sorularının düzeyleri ile öğrencilerin yanıtlarının arasında önemli bir ilişki olduğu sonucunu çıkartmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin var olan seviyelerinden daha üst düzeyde sorular sorduklarında, bu sorularda uygun yanıtlar almışlardır. Sorulan iki seviyedeki sorulara verdikleri yanıtların düzeyleri ile öğrencilerin eğitimcilere yönelik davranışları arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Sorulan soruların metinde verilen bilgilerle aynı sırada sorulmasının ve soruların farklı zorluk seviyelerinde olmasının öğrencinin okuduğunu anlaması açısından çok faydalı olduğu görülmüştür. Alınan olumlu sonuçlar, sorulan yüksek düzey sorulara bağlanmıştır (Le Noir, 1993). Metinle ilgili sorulan sorular, sürekli olarak benzer zorluk düzeyinde sorulmamalıdır. Öğretmen tarafından öğrencilerin farklı soru türlerini ve zorluk düzeyindeki soruları yanıtlama becerileri dikkatli bir şekilde takip edilerek, var olan kapasitelerini artırmak için uygun zamanda soruların zorluk düzeyleri artırılmalıdır.

Okuyucuya sorulan sorular, her zaman karşılaştığından daha farklı şekillerde ifade edilmeli ve farklı zorluk seviyelerinde olmalıdır; öğrencilerin bu soruları yanıtlama çabaları, kendilerini geliştirmelerine ve okuma anlamalarının artmasına neden olabilmektedir (Burns, Roe, Ross, 1988; Sönmez, 2002; Girgin, 2003).

2.3.2. Soru Stratejileri

Okumanın en önemli ögesi olan anlama ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada soru stratejilerinin önemi ve öğretilmesi vurgulanarak okuduğunu anlamanın; metin, okuyucu, öğretmen ve eğitim ortamı arasındaki etkileşime dayalı bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Crawley ve Mountain, 1995). Sayılan faktörler arasındaki iletişimin artması okuduğunu anlama düzeyini olumlu etkilemektedir. Bu etkileşimi artırmada öğretmen tarafından uygulanan okuma anlama stratejileri önemli rol oynamaktadır.

Okuma anlama etkinliklerinde öğrencilerden okuduğu metnin anafikrini ve anafikri destekleyen detayları ayırt etmeleri istenir (Paul, 1997). Bunu sağlamak için kullanılan çeşitli stratejiler arasında soru stratejileri önemli yer tutar. Soru sormadaki amaç, karşı tarafın anlamasını sağlamak, anlamasına yardımcı olmaktır (Dulay, 2001). Farklı türlerde sorulardan oluşan ve öğrencilerin yaş, bilgi ve deneyim düzeylerine uygun soru stratejilerinin öğrencilere sağlayacağı yararları Crawley ve Mountain (1995) şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Soru stratejileri daima öğrencilerin metni tam olarak anlayabilmelerine yardımcı olur. Sorular ve sonrasında öğrenci-öğretmen etkileşimi iyi bir öğretimin yoludur ve her öğretmen için önemlidir. Öğrencinin özelliklerine uygun soru türleri aracılığı ile öğretmen, sorulan soruların doğru yanıtlanmasını sağlayabilir, belirlenen bir stratejiyle öğrencilere metindeki bilgilerden hangisinin önemli veya önemsiz olduğunu ve verilen konuyla nelerin ilişkili olduğunu veya olmadığını öğretebilir.”

Soru stratejileri ve diğer tüm okuduğunu anlama stratejileri belli bir düzen içinde, açık bir şekilde öğrencilere öğretilmez. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere okuduğu metindeki bilgileri nasıl hatırlayacağını ve farklı türdeki soruları nasıl yanıtlayacağını öğretmek bu öğrencilerin okuma anlama düzeylerini olumlu yönde etkiler (Paul, 1997). Öğrencilere, metinle ilgili farklı türdeki soruların yanıtlanması ile ilgili deneyimler kazandırılmazsa öğrencilerin çoğu bu becerilerden yoksun kalacaklardır. Soru sorma ve sorulan sorulara doğru yanıtların verilmesi öğrencilerin bilişsel düzeylerinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Öğrencilere metinle ilgili farklı türdeki soruların yanıtlanmasına ilişkin deneyimler kazandırılmadığında, bu tür soruları sorarak ve yanıtlayarak edinebilecekleri bilgi üretme, değerlendirme yapma ve tahminde bulunma gibi becerileri edinmede zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Burns, Roeve Ross, 1988; Girgin, 2003; Girgin, 2003.a). Carnine, Silbert, Kameenui (2001), soru yanıtlama stratejilerinden yoksun olan öğrencilerle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Birçok öğrenci bölüm sorularını yanıtlama stratejisinden yoksundur. Örneğin soruyu dikkatle okumaz veya bölümdeki sorunun yanıtının yerini nasıl belirleyeceğini bilemez. Ayrıca birçok öğrenci yanıtları eksik yazar, sorudan çıkardığını sözcüklerle ifade edemez. Bu problemi gidermek için öğrencilere yazılı soruları yanıtlama için belli bir öğrenme stratejisi öğretilmelidir.”

Bu nedenlerle öğrencilere yardım için öğretmenler tarafından öğrencilerin farklı türdeki soruları yanıtlayabilme düzeyleri belirlenerek, uygun soru sorma stratejileri öğretilmelidir. Soru sormaya dayalı farklı okuduğunu anlama stratejileri bulunmaktadır (Burn, Roe ve Ross, 1988; Crawley ve Mountain, 1995; Cooter ve Flynt, 1996; Swanson ve De La Paz, 1998; Buehl, 2001; Harrel ve Jordan, 2002). Kaynaklarda karşılaşılan soru ve yanıtlara dayalı okuduğunu anlama stratejilerinden bazıları şunlardır:

a) Soruları Parçalara Ayırma (Question Dissection): Öğrenciye soruları analiz etme ve yanıtlama konusunda yardım eden bir stratejidir. Öğrencilerin soruyu tam olarak anlayabilmesi için teknikler öğrenmelerine, metinle ilgili bildiklerini belirlemelerine ve bu bilgileri organize etmelerine yardımcı olur.

Strateji öğretimi sırasında soruların analiz edilebilmesi için bir protokol kullanılır. Doğru yanıtın nasıl yapılandığı hakkında protokole göre uygulamalar yapılır. Bu sırada tartışılır, karşılaştırmalar yapılır, zıt ifadeler belirlenir, tanımlamalar ve açıklamalar yapılır, eleştiri değerlendirme ve özetleme sıklıkla kullanılır. Böylece öğrencilerin kendi düşüncelerini fark etmesi sağlanır.

Öğrenciler soru sözcüklerinin neleri ifade ettiğini öğrenmeye başlarlar. Ayrıca yazma becerisini nasıl geliştirecekleri ile de ilgili ipuçları verir. Öğrenciye daha yüksek seviyede neden- sonuç ilişkisi gibi düşünme ortamları sağlar.

b) Karşılıklı Soru Sorma (ReQuest): 1969 yılında Manzo tarafından geliştirilen bu stratejinin okuma anlamayı geliştirirken aynı zamanda öğrencilerin soru sorma becerilerini artırdığı ifade edilmektedir. Grup veya bireysel yapılan çalışmalarda, öğrenciden metinle ilgili sorular sorması istenir. Öğrencinin sorduğu sorular ve yanıtlardaki hatalar karşılıklı tartışmalarla yazılı ve sözlü olarak düzeltilir. Öğrenciden

kendi ifadelerini kontrol etmesi ve yaptığı hataları düzeltmesi istenir. Çalışma sırasında öğrenci öğretmenin soru sorma davranışını taklit eder ve öğretmen tarafından desteklenerek, cesaretlendirilir. Kısaca, öğrencilerin soru sorarak bilgi ürettiklerini, değerlendirme yaptıklarını, tahminlerde bulduklarını anlamaları amaçlanır.

Normal işiten öğrenciler için kullanılan bu strateji, diğer birçok strateji gibi işitme engelli öğrencilerle de uygulanabilir. İşitme engelli öğrencilerin dil düzeyleri ve sahip oldukları bilgi ve yaşantıları göz önünde bulundurularak bu stratejinin öğretilebileceği ve bunun da okuma anlamalarını olumlu etkileyeceği ifade edilmektedir (Girgin, 2003.a).

c) *Yazara Soru Sorma (QTA-Questioning the Answers)*: Bu stratejide metinde anlatılanlardan çok yazarın söylemek istedikleri hakkında düşünülür. Bu strateji; yazar öğrenciler için metin hazırlarken bireysel birikimlerini, geçmiş yaşantılarını, kendi bakış açılarını kullanır düşüncesinden yola çıkılarak Beck ve diğerleri (1997) tarafından ortaya atılmıştır. Yazarın metin hakkında çok bilgili olduğu bu nedenle sorular sorularak metnin daha iyi anlaşılacağı ileri sürülmektedir. Öğrencilerin metinden yola çıkarak, yazarın düşünceleriyle ilgili sorabileceği sorular şu şekilde özetlenebilir: “Yazar ne anlatmaya çalışmıştır?”, “Yazarın mesajı nedir?”, “Yazarın yazısı ne hakkındadır?”, “Yazar konuyu açık bir şekilde açıklamış mıdır?”, “Yazar bunları bize neden anlatmıştır?”, “Yazar neden bu bilgiyi bizimle paylaşmıştır?” gibi. Bu gibi soruları sorabilmek için öğrencinin metin içindeki belli bilgileri belirleyip organize etmesi gerekir. Soruları kullanarak okuyucu metin ile doğrudan ilişki kurar, metindeki neden sonuç ilişkilerini bulur. Okuyucu metni belli bir amaçla okur, aktiftir ve bir sonuca ulaşabilir.

Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi de, yukarıda sözü edilen soru ve yanıtlara dayalı okuma stratejilerinden biridir. Bu stratejinin, okuma anlamayı geliştirdiği ve bireyleri bağımsız okuyucular haline getirdiği çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Raphael, 1986; Ezell ve Kohler, 1992; Graham ve Wong, 1993; Crawley ve Mountain, 1995; Ezell ve Hunsicker, 1997; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2003.a).

2.4. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi

Soru Yanıt İlişkileri, üç soru türünün öğrencilere tanıtılması ve bu soruların nasıl yanıtlanacağına öğretilmesi ile okuma anlama düzeyine geliştirmeye yönelik bir stratejidir.

İlk kez 1978 yılında Pearson ve Johnson tarafından geliştirilen Soru Yanıt İlişkileri stratejisi, daha sonra Raphael ve Pearson (1985), Raphael (1986) tarafından yapılan çalışmalar ile yeniden düzenlenmiştir (Raphael, 1986). Soruların taksonomik olarak sıralandığı stratejide, sorular farklı zorluk seviyelerinde, basitten karmaşığa bir sıra ile sorulur (Burns, Roe ve Ross, 1988; Graham ve Wong, 1993; Le Noir, 1993; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2003). Strateji öğretilirken, öğrencilerden metin ile ilgili soruları yanıtlarken iki bilgi kaynağını göz önünde bulundurmaları istenir. Bu kaynaklardan birincisi; geçmiş bilgi ve deneyimlerinden edindikleri bilgiler, ikincisi ise; metinde var olan bilgilerdir (Ezell, Hunsicker ve diğerleri, 1997). Soru Yanıt İlişkileri stratejisinde eğitimcinin öğrenciye kazandırdığı beceriler, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını yanıtlamalarında yüksek performans göstermelerine yardımcı olmaktadır (Raphael, 1986; Ezell ve Kohler, 1992; Graham ve Wong, 1993; Ezell ve Hunsicker, 1997; Le Noir, 1998; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2003.a). Strateji öğrencilerin farklı soruları yanıtlarken ihtiyaçları olan düşünme çeşitlerini, yani soruların yanıtını bulma yollarını tanımlayarak bu soruları sınıflamalarına yardım eder (Buehl, 2001).

Soru Yanıt İlişkileri stratejisini oluşturan soru türlerini Pearson ve Johnson (1978) üç grupta toplamıştır; Metinsel Açık Sorular (Text Explicit), Metinsel Kapalı Sorular (Text Implicit) ve Yanıtı Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Sorular (Script Implicit). Ayrıca bu soru türlerinin farklı sorulara verilen yanıtlardan yola çıkılarak tanımlandığı ifade edilmektedir (Raphael, 1986; Harrel ve Jordan, 2002; Crawley ve Mountain, 1995; Le Noir, 2002; Burns, Roe ve Rose, 1988). Raphael, 1982 ve 1984 yıllarında yaptığı çalışmalarda stratejiyi uygulayan öğretmen ve öğrencilerden aldığı dönütlerle stratejiyi yeniden gözden geçirmiştir ve Yanıtı Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Soruları kendi içinde ikiye ayırarak, Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'ndeki soru türünü dörde çıkartmıştır. (Raphael, 1986; Crawley ve Mountain, 1995; Buehl, 2001;

Girgin, 2003.a). Bu düzenlemelerle birlikte soruların yanıtlanması için gerekli bilgilerin farklı yerlerden nasıl edinileceğini açıklayarak: öğretmenlerin stratejiyi öğretim yöntemini geliştirmiştir (Raphael, 1986).

2.4.1.Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nin Soru Türleri ve Özellikleri

Farklı soru türleri ve bu soru türlerinin metinden ve okuyucunun kendi bilgilerinden yararlanarak yanıtlanmasının öğretilmesi esasına dayanan bu stratejide, soru türleri ve yanıtlarının yerlerinin belirlenmesini şu şekilde açıklayabiliriz:

Soruların yanıtlarını ararken, öğrenciye yardımcı olmak için ilk önce “yanıtı metinde” (in the book) ve “yanıtı bende” (in my head) olarak isimlendirilen iki yer gösterilmektedir (Raphael, 1986; Buehl, 2001):

Yanıtı metinde olan sorular ikiye ayrılarak:

1. **Metinsel Açık Sorular** (right there),
2. **Metinsel Kapalı Sorular** (putting-it-together) olarak isimlendirilmiştir.

Üçüncü soru türünü oluşturan **Yanıtı Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Soruları** sorunun yanıtının kaynağına göre, yanıtı okuyucuda olan sorular şu başlıklar altında toplanmaktadır;

- 1.Okuyucunun metindeki bilgilerle, okuyucunun kendi geçmiş bilgi ve deneyimlerini birleştirerek yanıtladığı sorular (author-and-me)
- 2.Okuyucunun yalnızca bilgi ve deneyimleriyle yanıtlayacağı sorular (on-my-own) olarak isimlendirilmiştir.Bu soru türlerinin özellikleri aşağıda verilmiştir:

I. Metinsel Açık Sorular:

Bu tür sorular okuyucunun metinden anlamı doğrudan çıkardığı, yanıtın metinde açık bir şekilde bulunduğu sorular olarak tanımlanmaktadır (Walker, Munro ve Rickards, 1998.a). Metindeki bilgileri doğrudan hatırlamayı veya bulmayı gerektiren, yanıtlanması en kolay soru türüdür (Harrel ve Jordan, 2002). Soru yanıt ilişkileri

stratejisinin ilk düzey sorularını oluşturan metinsel açık sorular, Bloom'un bilişsel alandaki davranışlarla ilgili yaptığı sınıflamanın ilk düzeyini oluşturan 'metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgiler' basamağı ile aynı özellikleri ifade etmektedir (Crawley ve Mountain, 1995; Harrel ve Jordan, 2002). Türkçe kaynaklarda bilgi düzeyinde sorular olarak ifade edilen sorular, metinsel açık soruların içinde yer alır. Okuma anlamayı artırmaya ve değerlendirmeye yönelik soru sorma ile ilgili kaynaklarda en fazla karşılaştığımız soru türleri metinsel açık sorular ve metinsel kapalı sorulardır (Le Noir, 1998).

II. Metinsel Kapalı Sorular:

Bu tür sorular, Soru Yanıt İlişkileri stratejisinde metinsel açık sorulardan sonra gelir. Soru yanıt ilişkileri stratejisinin bu basamağında soruların zorluk düzeyi giderek artar ve öğrencinin daha fazla bilişsel bir çaba harcamasını gerektirir (Buehl, 2001; Harrel ve Jordan, 2002).

Metinsel kapalı sorular okuyucuların var olan bilgilerini kullanarak, metnin bağlamına ayrıntılı olarak girilmesini gerektirir (Walker, Munro, Rickards, 1998a). Bu tür soruları yanıtlayabilmek için okuyucunun metinle ilgili ancak metinde var olmayan bilgiler için çıkarım yapması gerekir; çıkarım yapabilmesi için de varolan bilgilerin içinden gerekli olanları seçip kullanması, bu bilgileri sınıflaması ve yapılan çıkarımla önceki bilgisi arasında ilişki kurması gerekmektedir (Walker, Munro, Rickards, 1998). Bu tür soruların okuma sırasında ve sonrasında metinsel açık sorulardan daha fazla anlamayı artırdığı ifade edilmektedir (Burns, Roe & Ross, 1988). Tekrarlı bir şekilde çıkarım yapma eğitiminin anlamayı artırıcı ve destekleyici en etkili araç olduğu ispatlanmıştır (Burns, Roe, Rose, 1988; Carnine, Silbert ve Kameenui, 2001; Richek ve diğerleri, 2002).

Okuduğunu anlamayı artırmaya yönelik soru türleri arasında, metinsel kapalı sorular ile yanıtı geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular en çok sorulması gereken sorulardır (Le Noir, 1993, Küçük, 2002). Ancak öğretmenlerin en az bu tür sorulara yer verdikleri görülmektedir (Burns, Roe, Ross, 1988; Akbulut, 1999; Küçük, 2002; Girgin, 2003).

Le Noir (1993), Smith (1978)'in görüşlerine katıldığını belirterek, soruları 'yanıtı metinde bulunan' ve 'yanıtı metinde bulunmayan' olarak ikiye ayırmış ve soruların bu şekilde tanımlanmasını önermiştir. Farklı kaynaklardaki soru türlerini incelemiş ve metinde yanıtı olan soruların üçte biri veya beşte biri oranında daha fazla sorulduğunu belirlemiştir. Ayrıca Smith, büyük öğrencilerin yanıtı metinde bulunmayan sorulara küçük öğrencilerden daha uzun ve doğru yanıtlar verdiklerini, ama iki grup arasında yanıtı metinde bulunan soruların doğruluğu arasında önemli bir fark olmadığını bulmuştur. Öğrencilerin soruları yanıtlayabilme düzeylerinin bilişsel gelişimin bir ölçüsü olduğunu; yanıtı metinde bulunmayan soruların yanıtlanmasında öğrencinin yaşantısındaki bilgilerini ve deneyimlerini de kullanmasının, çıkarım, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeler yapmasının yüksek seviyedeki bilişsel eğitim için çok etkili olduğunu ifade etmiştir (Le Noir, 1993).

III. Yanıtı Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Sorular:

Öğrenciler okula birçok deneyimle gelmektedirler. Okurken okudukları metni anlamlandırmaları o konudaki deneyimlerinden başka sosyal çevreleri, ilgi duydukları konular, tanıştıkları insanlar, yaptıkları seyahatler gibi yaşam deneyimleriyle orantılıdır. Öğrencilerin okudukları metne olan ilgileri eski deneyimlerine dayanır (Harrel ve Jordan, 2002). Bu nedenlerle geçmiş bilgi ve deneyimlere dayalı okuma anlama çalışmaları yapılarak, farklı soru türlerinin kullanılması öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı olacaktır. Öğrencilerin anlamalarını en kısa sürede ve en etkili şekilde gerçekleştirmeyi hedefleyen okuma anlama stratejileri içinde, geçmiş bilgi ve deneyimler önemli yer tutmaktadır. Öğrenciler bu tür soruları okurken ve yanıtlarken metin bilgilerine ve/veya önceki bilgilerine bağlıdır (De La Paz, 1998).

İyi okuyucu olarak tanımlanan okuduğunu anlamada bağımsız hale gelmiş kişiler, bir konu hakkındaki bilgilerini bir metni anlamada yardımcı olarak kullanırlar. Okuyucu okuduğu metinle ilgili çok az bir bilgiye sahip olsa bile bu bilgisini okuduğu metinde kullanır. İyi okuyucu metni okurken metinde önceki bilgilerini arar (Richek ve diğerleri, 2002).

Bilgi verici metinlerin anlaşılması için özellikle önerilen stratejilerden biri önceki bilgilerin kullanılmasıdır (Richek ve diğerleri, 2002). Öğrencilerin konular hakkındaki önemli bilgilerini zenginleştirmek önemlidir ve okuma sırasında öğrenciden bu bilgileri kullanmasını istemek onu cesaretlendirmektedir (Paul, 1997).

2.4.2. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi Soru Türleri Örneği

Soru Yanıt İlişkileri stratejisini oluşturan üç soru türünü ve özelliklerini İlköğretim 8. sınıf Trafik ve İlk Yardım kitabından alınan örnek bir metin ile açıklayabiliriz:

TRAFİK KAZALARI

“Trafik kazalarında, insanların hata payı yaklaşık %98 gibi büyük bir rakamdır. Bu nedenle, başta sürücüler olmak üzere yaya ve yolcuların trafik kazalarının azaltılmasında önemli sorumlulukları vardır.

Trafik kazalarını azaltmak için trafiğe katılan herkesin trafik kurallarını öğrenmesi gerekir. Ancak trafik kurallarını öğrenmek yetmez, öğrenilen bu kuralların bilinçli olarak uygulanması gerekir.”

Metinsel Açık Soru Örneği: Trafik kazalarında, insanların hata payı yüzde kaçtır?

Sorunun yanıtı olan bilgi metinde açık bir şekilde ifade edilmiştir Okuyucu bu sorunun yanıtını metinde kolay bir şekilde belirleyerek “% 98’dir.” diye yanıtlayabilir.

Metinsel Kapalı Soru Örneği: Trafik kurallarını öğrenmenin yararları nelerdir?

Bu sorunun yanıtı metinde bulunmaktadır. Ancak, okuyucu metinde bulunan ifadeyi aynen alıp yazarak bu soruyu yanıtlayamaz. Soru ile ilgili metinde farklı yerlerde bulunan yanıtla ilgili bilgileri belirleyip, birleştirerek yanıtı verebilir. Okuyucunun bu soruyu yanıtlayabilmesi için soruyu anlaması ve çıkarım yapması gerekmektedir. Çıkarım yapmayı gerektiren bu tür sorular için Walker, Munro ve Rickards (1998.a); Cole ve Chan (1990)’ın görüşlerine katıldıklarını belirterek “... etkili okuma için okuyucunun otomatik olarak çıkarım yapıyor olması gerekir” ifadesini kullanmışlardır.

Öğrenci eğer metni anlamış ise metnin bütününden anlamı çıkartarak soruyu “ İnsanlar trafik kurallarını öğrenirler ve uygularlarsa trafik kazaları azalır.” şeklinde yanıtlayabilecektir.

Geçmiş Bilgi Ve Deneyimlere Dayanan Soru Örneği: Yayaların trafikte uyması gereken kurallardan üçünü yazınız.

Bu sorunun yanıtı ise metinde bulunmamaktadır. Okuyucu verilen bilgileri ve düşünceleri anlayarak metinden aldığı ipuçlarını, önceden edindiği bilgi ve deneyimlerini kullanarak ‘Trafik lambalarına uymak, yaya geçitlerini kullanmak, kaldırımda yürümek” yanıtını verebilir. Sorunun nasıl yanıtlanacağı öğrenciye öğretilirken, öğrenci birçok defa soruyla ilgili yeri okur ve geçmiş bilgilerini hatırlamaya çalışır, diğer bir ifade ile metinde yazılanlarla kendisinin trafik ve trafik kazaları ile ilgili daha önceki yaşantılarını ve bilgilerini birleştirerek metni anlamaya yönelik daha fazla çaba harcaması gerekir. Bu nedenle öğrencinin metni anlaması olumlu yönde etkilenir.

2.4.3. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisinin Öğretim Aşamaları

Birçok öğrenci soruların farklı türleri olduğunun ve soruların bu özelliklerine göre yanıtlandığının farkında değildir. Bu nedenle farklı soru türlerini anlama ve yanıt verebilme için gerekli bilginin nereden edinileceğini öğreten Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nin nasıl öğretildiği çok önemlidir (Buehl, 2001). Strateji öğretimi bilinçli ve sistemli bir şekilde yapılmalıdır. Küçük (2002), Soysal (1994)'ın görüşüne katıldığını ifade ederek, öğrencilere soruların yanıtlarının yerleri ve soruları nasıl yanıtladıkları ile ilgili sorular sorulmasının metnin anlaşılmasına ve öğrencilerin değerlendirilmesine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'ni öğretme aşamaları şu şekilde açıklanabilir:

Soru yanıt ilişkilerinin öğretilmesine başlarken önce ‘yanıtı metinde olan sorular’ ile ‘yanıtı okuyucuda olan sorular’ın açık bir şekilde öğrencinin kafasında ayırt edilmesi sağlanmalıdır (Buehl, 2001). Öğrencilerin dil düzeylerine uygun hazırlanmış metin tahtaya yazılarak veya yansıtılarak her bir öğrencinin görebileceği şekilde tahtada bulunmalıdır. Ayrıca metnin ve soruların bir örneği öğrencilere dağıtılmalıdır. Metin önce öğrenciler tarafından sessiz okunur. Daha sonra öğretmen ve birkaç öğrenci tarafından sesli okunur ve anladıklarını anlatmaları istenir. Daha sonra öğretmen tarafından sorular sorulur. Böylece öğrenciye hem görsel hem de işitsel ip ucu verilmiş olur.

Metnin öğrenciler tarafından anlaşıldığı düşünüldüğünde öğretmen ve öğrenciler birlikte tartışarak soruları yanıtlarlar. Sorular sınıfta öğretmenle birlikte incelenerek, öğrencilerin yanıtları da alınarak karşılıklı konuşmalarla tartışılır. Yanıtı metinde doğrudan bulunan sorularda soru okunup, anlaşıldıktan sonra metinde yanıtının nasıl bulunacağı açıklanır. İpuçlarının kullanım şekli üstünde durulur. Bazen ipuçlarının kişiyi yanıtlabileceği açıklanır.

Öğrenciler soruların yanıtlarının metinde olup olmadığını çok iyi ayırt etmeye başladıktan sonra ‘metinsel açık’ ve ‘metinsel kapalı’ sorular arasındaki farklılıklara dikkat çekilir.

Metinsel açık sorularda öğrencilere metinde açık bir şekilde ifade edilmiş olan tanımların, bilgilerin ve olayların yerlerinin nasıl belirlendiği tahtada farklı örnekler gösterilerek öğretilmelidir (Harrel ve Jordan, 2002). Metinsel kapalı sorularda; metnin bir kısmından daha fazlasının okunup anlaşılması, farklı yerlerde ifade edilen ayrıntıların birleştirilerek çıkarım yapılması, açık bir şekilde görülmeyen bilgilerin nasıl ilişkilendirileceğinin gösterilmesi, sonuç çıkarma, olayları birbiriyle ilişkilendirme ve ana düşüncenin ifade edilmesinin öğretilmesi gerekmektedir (Buehl, 2001; Harrel ve Jordan, 2002). Sorulardan yola çıkılarak, yanıtın metinde açıkça yazılıp yazılmadığı, metinde aynı konuda neler anlatıldığı, sorunun neyi sormuş olabileceği tartışılarak yanıtlanır. Bu aşamada, sorunun yanıtının metinde açık bir şekilde ifade edilip edilmediği veya yanıtlanması için çıkarım yapılması gerekip gerekmediği ile ilgili

düşünceler öğrencilerde şekillenmeye başlar. Bu çalışmalarla aynı zamanda soruların nasıl yanıtlanacağı tartışılırken metinde açık olan ifadeler ve öğrencinin önceden öğrendiği bilgilere dayanan diğer gerekli bilgilerin neler olduğu gösterilir.

Yanıtı okuyucuda olan sorularda, öğrenci yanıtı ya kendi bilgisi ile metinde verilen ipuçlarını birleştirerek verir ya da tamamen kendi bilgi ve deneyimlerine göre verir (Buehl, 2001; Harrel ve Jordan,2002). Öğretmen bu tür soruları yanıtlarken öğrencilerle konuşarak ve tartışarak sorunun nasıl yanıtlandığını gösterir. Sorunun yanıtının metnin neresinde olduğu sorulur, metinde bulunmadığı ancak ipuçları olabileceği üstünde durulur veya ipuçlarının nasıl değerlendirileceği konuşulur. Yanıtın tamamının okuyucudan mı geldiğine, yoksa okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimleriyle birlikte metinden çıkarım yapması mı gerektiğine dikkat çekilir.

Soruların yanıtlarının bu şekilde sınıflandırılması; öğrencilere, soruları yanıtlarken yardımcı olur. Uygun yanıtın verilebilmesi için ilk adım soru türünün doğru tanımlanmasıdır. Bunun son derece önemli olduğu öğrencilere özellikle anlatılmalıdır. Ayrıca öğrencilerden bu tür sorular hazırlamalarını istemek, bu tür soruları yanıtlamaları kadar iyi bir çalışmadır (Ezell ve Kohler, 1992). Öğrenciler bu soru türlerini rahatça ayırt etmeye başladıktan sonra, soru hazırlamalarından çok öğretmenlerin hazırladıkları sorulara yanıt vermeleri tercih edilmelidir (Buehl, 2001).

İncelenen metin ve sorular öğrencinin bilgi ve dil düzeyine uygun olmalı, anlamı kavrayabilmeleri bakımından içindeki yeni kavramlar, sözcükler özenle seçilmeli ve metin yapıları iyi düzenlenmelidir (Girgin, 2001). Sorular öğrencilerin dil düzeyinin üzerinde olduğunda, öğrenci stratejiyi öğrense bile zorlandığı için soruyu anlayamaz ve doğru yanıtlayamaz. Soruları yanıtlamakta dolayısıyla metni anlamakta zorlanır. Ancak bu durum, öğrencinin metni anlayıp soruları yanıtlaması için sürekli olarak aynı zorluk seviyesinde sorular sorulması gerektiği şeklinde algılanmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin gelişimlerini yakından izleyerek edindikleri yeni becerileri belirlemeli ve öğrencilerinin gelişimlerini sürdürebilmek için çok iyi bir zamanlamayla daha fazla beceri gerektiren daha zor soru türlerine öğrencilerini taşımalıdır.

Soru Yanıt İlişkileri stratejisini oluşturan üç soru türünde de öğrencilerin rahat bir şekilde anlayabilmesi için soruların açık ve net bir şekilde ifade ediliyor olması gereklidir. Metinsel Açık ve Metinsel Kapalı soruların metin içinde bir tane doğru yanıtı bulunmalı, öğrencinin sorunun yanıtını ararken ‘Acaba hangisini soruyor?’ gibi bir ikileme düşmesine izin verilmemelidir. Metinsel Açık Soruları yanıtlarken öğrenci, sorunun doğru yanıtı ile birlikte gereksiz bilgileri de almış ise öğrenciye sadece sorunun yanıtını yazmasını istediğimiz ifade edilerek bilgiyi bulması için yardım edilmelidir. Doğru yanıt verilirken doğrudan ilişkisi bulunmayan gereksiz bilgiler metin üstünde gösterilerek anlamların nasıl değişebileceği üstünde durulur.

Geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular değerlendirilirken doğru olarak kabul edilebilecek yanıtlarda tek bir doğrunun olmayacağı, yanıtın deneyimlere göre değişebileceği üstünde durulur. Anlayarak ve konu ile ilgili verilen her yanıt kabul edilebilir. Çünkü her öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimleri farklıdır. Bu nedenle geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan soruların tek bir doğru yanıtı bulunmamaktadır. Bu strateji sınıfta uygulanırken, öğrencilerden farklı deneyimlerini anlatmaları istenir. Deneyimlerin birbirlerinden farklı ancak aynı konuyla ilgili olduğu her defasında vurgulanır. İşitme engelli öğrenciler değerlendirilirken, o konuda yaşantısı olmadığı için öğrenci soruyu yanıtlamamışsa soruyla ilgili doğrudan metinden aldığı yanıtlar da kabul edilerek soruyu anladığı ancak anlatabilecek deneyimi olmadığı için zaman içinde konu ile ilgili yaşantılar kazandırılarak doğru yanıtlar verebileceği açıklanmalıdır.

2.4.4. Soru Yanıt İlişkileri İle İlgili Araştırmalar

Soru Yanıt İlişkileri ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle, bu stratejinin soruları yanıtlamanın okuduğunu anlama becerisini artırmaya etkisini araştıran çalışmalardır (Ezell, Hunsicker, 1997).

Graham ve Wong (1993), yaptıkları çalışmada soru-yanıt ilişkileri stratejisini öğrencilere öğretirken farklı iki yöntem kullanıp bu yöntemlerin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarında orta ve zayıf düzeyde okuduğunu anlayabilen öğrencilerle çalışmış ve Soru-Yanıt İlişkileri'nin iki farklı yöntemi olan Didaktik

Öğretim ve Kendi Kendini Eğitme'nin öğrencilerin anlama düzeylerini nasıl etkilediğini karşılaştırmışlardır. 45'i orta düzeyde ve 45'i zayıf düzeyde okuyucu olan 90 öğrenci ile 9 ay süre ile çalışmıştır. 38'i kız, 52'si erkek olan deneklerden birbirine eş, rasgele üç farklı grup oluşturulmuştur. Bu gruplar sırası ile; Didaktik Öğretim Yöntemi, Kendi Kendine Eğitim ve Kontrol Grubu olarak isimlendirilmiştir. İlk iki gruba, adı geçen bu makalede 3 H (Here, Hidden, In My Head) stratejisi olarak tanıtilan, bu tezde Soru Yanıt İlişkisi olarak ifade ettiğimiz strateji öğretilmiştir. Didaktik öğretim yöntemi olarak isimlendirilen yöntemde, stratejiyi öğretmen grup halindeki öğrencilere bu araştırmada anlatıldığı şekli ile sınıfta öğretmiştir. Kendi Kendine Eğitim grubuna ise sınıfta toplu olarak eğitim verildikten sonra; öğrencilerden üç türde sorular üretmeleri yoğun ödevlerle istenmiş, verdikleri soruları kontrol etmeleri, yanlışlarını düzeltmeleri istenmiş ve sınıfta hazırladıkları sorular tartışılmıştır. Kontrol Grubu ile stratejiye yönelik hiçbir çalışma yapılmadan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere bilişsel düzeyde soruların bulunduğu anketler yapılmış ve Kontrol Grubu dışındaki gruplarda, uygulama sonrası bu anketlere verdikleri doğru yanıtlarda artış görülmüştür. Bu strateji öğrencilere uygun metinler ve bilgiye dayalı metinlerde soruları anlayıp yanıtlamaları için ipucu olmuştur. Araştırma, Soru Yanıt İlişkileri stratejisinin öğrencilerin okuduklarını anlama performanslarını artırdığını, Kendi Kendine Eğitim grubundaki öğrencilerin Didaktik Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmış ve en az başarıyı Kontrol Grubu'ndaki öğrenciler göstermiştir.

Araştırmada, öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlere dayalı sorularda deneyimlerinin olmadığı durumlarda çalışmanın sınırlandığı ifade edilmiştir. Bu nedenle özellikle engelli öğrencilerle Soru Yanıt İlişkileri stratejisi çalışırken, öğrencinin önceden bilgilendirilmesi önerilmektedir. Bu stratejinin öğretilmesi ile; öğretmenlerin öğrencilere hep aynı türde sorular sormalarına engel olunabileceği, öğretmen ile öğrencinin sürekli karşılıklı etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacağı, farklı metinlerde karşılaştıkları soruları yanıtlamakta güçlük çektiklerinde nasıl yanıtlayabilecekleri ile ilgili yardımcı olunacağı ve öğretilen bu üç tür soru ile çalışılan metnin anaçizgilerinin belirlenmesine destek olunacağı ifade edilmektedir.

Soru Yanıt İlişkileri stratejisinin farklı yöntemle uygulandığı bir diğer araştırma Ezell ve Kohler (1992), tarafından yapılmıştır. Araştırmada, farklı başarı seviyesindeki üçüncü sınıfa devam eden 13 erkek, 10 kız toplam 23 öğrenci ile 16 hafta ve haftada 4-5 saat çalışılarak eğitim verilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine yardımcı olabilecekleri (Peer-Assisted) bir ortam öğretmenler tarafından hazırlanarak, bu ortamda öğrencilerin Soru-Yanıt İlişkileri'nin sorularını yanıtlama düzeylerindeki artış incelenmiştir. Eğitimden önce yapılan çalışmalarla öğrencilerin üç soru tipine verdiği doğru yanıtların performansları ölçülmüş ve düşük düzey, orta düzey, yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır. Eğitimde, öğrencilere önce soru türleri tanıtılmış daha sonra ise: sorular üretmeleri, karşılıklı tartışarak soruları yanıtlamaları ve birbirlerini kontrol etmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda düşük başarı düzeyindeki çocukların üç soru türünde de eğitim sırasında ilerledikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmen desteği verildiğinde gelişmeye devam ettikleri görülmüş ve tüm soru türlerinde eğitim sırasında düşük olan performans ortalamaları artmıştır. Orta başarı düzeyindeki çocuklar 'Metinsel Açık' ve 'Yanıtı Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan' sorularda aşama göstermişler, ancak performansları Metinsel Kapalı Sorular'da daha dikkat çekici biçimde gelişmiştir. Düşük başarı seviyesindeki öğrencilerde olduğu gibi öğretmen desteği ile bu performans artmıştır. Yüksek başarı seviyesindeki çocuklarda en büyük ilerleme Metinsel Kapalı Sorular'da görülmüştür. Metinsel Açık Sorular'da hiçbir gelişme görülmemiştir. Bunun nedeni, bu soru türünün en temel ve kolay soru tipi olması ve yüksek başarı seviyesinde bulunan öğrencilerin bu tip soruları araştırma öncesinde de tam olarak yapıyor olmasına bağlanmıştır.

Bu çalışma sırasında en büyük gelişim, eğitimden önce minimum düzeyde uygulama imkanı bulan bu çocuklarda soru sorma becerilerinin artmasıdır. Araştırmada, soru yanıt stratejilerinin diğer okuma anlama stratejileri ile karşılaştırıldığında Soru Yanıt İlişkileri stratejisi ile daha erken başarı sağlandığı ifade edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin beklenenden daha yüksek bir performans göstermeleri ilk kez böyle bir eğitim almalarına ve araştırmanın başında kullanılması hedeflenen hikayelerden başka, araştırma sırasında 27 tane daha yeni hikaye eklendiği için çok fazla uygulama fırsatlarının verilmesine bağlanmıştır ve zaman sınırlaması yapılmayacak bir çalışmada daha etkin yanıtlar alınabileceği ifade edilmektedir.

Benzer bir araştırma yine Ezell, Hunsicker ve diğerleri tarafından (1997) yapılmıştır. Soru Yanıt İlişkileri stratejisi farklı iki yöntemi uygulanarak, bu stratejinin okuduğunu anlama becerisini artırmaya olan etkisini araştırmışlardır. Aynı okulda bulunan iki dördüncü sınıf ile yapılan çalışmada, her iki sınıfa da aynı eğitimci tarafından uygulama yapılmıştır. 25 ve 23 kişilik öğrencilerden oluşan sınıflardan birinde Soru Yanıt İlişkileri Strateji'si sınıf arkadaşlarının yardımıyla (Peer-assisted), diğer sınıfta ise yine aynı strateji öğretmen yardımıyla (Teacher-assisted) yapılmıştır. Her iki uygulamada da; öğrencilere bir hikayeyi okuyup anlamaları için zaman verilmiştir. Daha sonra yine belirli bir zaman dilimi içerisinde önce sözlü, sonra yazılı olarak soru sorup yanıtlamışlardır. Bazı sorular özellikle seviyelerinin üzerinde sorulmuştur. Soruları her öğrencinin önce yanıtlaması daha sonra yanıt hakkında arkadaşları ile tartışması istenmiştir. Öğretmen tarafından uygulanan strateji eğitiminde farklı olarak, soruların sorulması ve yanıtlanmasında öğrenciler isterlerse öğretmenlerinden yardım almışlar ve bu süreç tamamlandıktan sonra da, öğrencilerin sorduğu bir soru tahtada hep birlikte tartışılarak yanıtlanmıştır. Bu tartışma sırasında öğrencilerden soru tipini bulmaları ve yanıtın yerini göstermeleri istenmiştir. Sekiz ay süren uygulamada, haftada 3 gün 45'er dakika çalışılmıştır. Her iki grubun okuma anlama becerilerinde artış görülürken, iki grup arasında standardize edilmiş testlerle yapılan okuma-anlama değerlendirmesinde önemli bir fark görülmemiştir. Araştırmanın sonucunda, Soru Yanıt İlişkileri stratejisinin okuduğunu anlamının gelişmesinde başarılı ve önemli olduğu ifade edilmiştir.

2.5. İşitme Engelli Öğrencilerin Dil Düzeylerini Etkileyen Özellikler

Bu çalışmada Soru Yanıt İlişkileri stratejisinin, işitme engelli öğrencilerin okuma sonrası sorulan soruları yanıtlama düzeylerine etkisinin belirlemesinin yanı sıra; bu stratejiyi öğrenmedeki başarı seviyeleri ile işitme engelli öğrencilerin dil düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve bir ilişki var ise nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Dil düzeylerini belirleyen özellikler; İşitme kaybının

düzeyi, işitme kaybının başladığı yaş, işitme cihazlarının kayıptan sonra verilme süresi, aile eğitiminin başlama yaşı, ailenin eğitim düzeyidir (Tüfekçioğlu, 1992).

Bu bölümde işitme engelli öğrencilerin dil düzeylerini etkileyen özelliklere kısaca değinilecektir.

İşitme engellilerin eğitimlerinde 'işarete dayalı olan veya olmayan' farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin kendilerine göre farklı avantaj ve dezavantajları vardır. İşitme engelli çocuğa hangi yöntemle eğitim verileceği ülkemiz dahil birçok ülkede tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Farklı ülkelerde farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bazı ülkelerde çocuğun hangi yöntemle eğitileceğine aile karar verirken, bazı ülkelerde ise varolan sistem içindeki yöntem ile işitme engelli çocuğun eğitimi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada işarete dayalı olmayan ve 'Doğal İşitsel Sözel Yöntem' olarak adlandırılan eğitim yöntemi kullanılmıştır. Adından da anlaşılacağı gibi Doğal İşitsel Sözel Yöntem, çocuklara sağlanan doğal eğitim ortamlarında, işitmelerini kullanarak sözel iletişim becerilerinin gelişimine dayanmaktadır. Bu yöntemle göre işitme engelli çocuklar da uygun koşullar sağlandığında normal işiten bireyler gibi sözel dili, yazılı dili ve okuduğunu anlamayı geliştirme olanağı bulabilirler. Aşağıda işitme engelli öğrencilerin dil ve konuşmalarını etkileyen bu özellikler içinde yer alan; işitme kaybının derecesi ve işitme cihazlarının öğrencinin geldiği eğitim ortamları hakkında kısaca bilgi verilmektedir. Sayılan bu özellikler Doğal İşitsel Sözel yöntem doğru ve tam olarak uygulandığında işitme engelli bireyin dil düzeyinin gelişmesinde rol oynayan önemli öğelerdir (Tüfekçioğlu, 1998.a).

a) İşitme Kaybının Derecesi: İşitme engelli bireylerin işitme kayıplarının sınıflandırılmasında farklılıklar görülmektedir. Saf ses odyometrik işitme ölçümlerinin sonuçları 'Odyogram' olarak bilinen standardize formlara yazılır (Tüfekçioğlu, 1998). Odyogramlardan elde edilen veriler, işitme engelini tanıyanması ve derecelenmesinde kullanılır. Normal işitme seviyesi 0 (sıfır) olarak gösterilir ve 120 dB'ye kadar derecelendirilir (Tüfekçioğlu, 1998). Kişiyeye yapılan odyogram ölçümü sonucunda, iyi işiten kulakta farklı frekanslarda belirlenen işitme eşiklerinin ortalamasının artması, işitme kaybının derecesinin arttığını ifade etmektedir. İşitme kaybı derecesinin artması,

bireyin işitmesinin de o oranda azaldığı anlamına gelmektedir. İşitme kaybı ne kadar fazla ise dil gelişimi de o oranda olumsuz etkilenmektedir. İşitme kayıplarının derecelerini Tüfekçioğlu (2000), İngiliz Odyologlar Birliği'nin açıklamalarına göre şu şekilde sıralamıştır :

Hafif Derecede İşitme Kaybı	:	20 dB HL – 40 dB HL
Orta Derecede İşitme Kaybı	:	41 dB HL – 70 dB HL
İleri Derecede İşitme Kaybı	:	71 dB HL – 95 dB HL
Çok İleri Derecede İşitme Kaybı	:	96 dB HL ve üzeri.

b) İşitme Kaybının Başladığı Yaş: Bebekler çevrelerindeki sesleri dinleyerek onlara anlam vermeyi öğrenirler. Önceleri tek sözcük, daha sonra iki veya üç sözcük kullanarak cümlelerle konuşmaya başlarlar. Ortalama dört yaş civarı günlük dili kullanır hale gelmektedir. Dört yaş öncesinde işitme engelli olmuş bir çocuk için; dil öncesi işitme engelli, dört yaş sonrası işitme engelli bir çocuk için dil sonrası işitme engelli ifadesi kullanılabilir. İşitmesini dört yaşından önce kaybetmiş bir çocuk ile dört yaşından sonra kaybetmiş bir çocuğun dil gelişim düzeyleri arasında önemli fark vardır. Bu fark, öğrencilerin dil gelişim hızlarını buna bağlı olarak akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Tüfekçioğlu, 1992).

c) İşitme Cihazlarının Kayıptan Sonra Verilme Süresi: İşitme kaybının oluş zamanı ile bu kaybın tanılanması ve işitme cihazlarının verilmesi arasında geçen zaman işitme engelli çocuk önemli bir süredir. İşitme kaybının oluşundan sonra en kısa sürede çocuğun cihazlandırılması büyük yarar sağlar ve işitme engelli çocuğun dil gelişimini olumlu etkiler (Tüfekçioğlu, 1992).

d) Aile Eğitiminin Başladığı Yaş: Aile ortamı, özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğunun zamanın çoğunu geçirdiği bir ortamdır. Ailenin işitme engelli çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını öğrenmesi ve bunları uygulaması çocuğun dil gelişimini olumlu etkileyebilmektedir. (Tüfekçioğlu, 1992). İşitme engelli çocuk ailesi, çocukların

gelişimi için gerekli olan bilgileri ne kadar erken edinirse ve uygularsa çocuklarına da o oranda yardımcı olabilmektedir.

e) Okula Başlama Yaşı: İşitme engelli çocukların eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitime başlamanın öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Tüfekçioğlu, 1992).

f) Ailenin Eğitim Düzeyi: Öğrencinin başarısında, ailenin eğitim düzeyi ile gelir düzeyinin de etkisi olduğu düşünülmekte ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. (Tüfekçioğlu, 1992).

2.6. Öğrencinin Geldiği Eğitimi ile İlgili Ortamlar:

İşitme engelli bireylerin eğitim ortamları ile ilgili işarete dayalı olan veya olmayan bir çok farklı yöntem ve buna bağlı olarak farklı eğitim ortamları bulunmaktadır (BÖİB, 2000). Yurdumuzda;

- 1) *Yatılı Okullar:* Sadece işitme engelli öğrencilerin eğitim aldığı yatılı işitme engelli ilköğretim okulları ve meslek liseleridir. İşitme engelli çocukların eğitimlerinde en eski ve geleneksel kurumlar olup, çocuğu eğitim amacıyla ev ve ailesinden alıp, okulda barındırması nedeniyle ev ve okulun işlerini birlikte yürüten kurumlardır. Öğrencilerin toplumdan izole edilmesi ile ilgili eleştiriler almakta olan bu kurumlarda bu durumun giderilmesi ile ilgili son zamanlarda yeni tedbirler alınmaktadır (Tüfekçioğlu,1992).
- 2) *Gündüzlü Okullar:* Yine sadece işitme engelli öğrencilerin eğitim aldığı gündüzlü ilköğretim okulları ve liselerdir. Bu okullarda öğrencilerin gereksinimlerine uygun özel programlar, öğretim malzemeleri ve destek elemanları bulunmaktadır (Tüfekçioğlu, 1992).

3) *Kaynaştırma Eğitimi*: İşitme kaybı dereceleri uygun olan işitme engelli öğrencilerin normal işiten çocuklarla birlikte aynı sınıflarda ders yaptığı eğitim ortamına ‘kaynaştırma eğitimi’ denilmektedir. Birçok işitme engelli ocuk bir işitme engelliler ğretmeni yardımı ile, bazen bir branş öğretmeninin desteği ve yardımıyla normal sınıf içinde eğitimini sürdürebilmektedir (Tüfekçioğlu, 1992).

Bu çalışmada, yukarıda sayılan üç farklı eğitim ortamından gelmiş, farklı yöntemlerle eğitilmiş öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerin eğitim ortamları ile ilgili olarak İÇEM (işitme engelliler için gündüzlü okul) ve diğer eğitim kurumlarından gelen öğrencilerin eğitim ortamları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda farklı eğitim ortamlarından gelmiş işitme engelli hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma anlama düzeylerini iyileştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırmadır. Araştırmanın amaçlarından biri, hazırlık sınıfı öğrencilerine öğretilen Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi ile okuma sonrası sorulan soruları yanıtlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Diğer iki amacı ise öğrencilerin uygulama sonunda göstermiş oldukları başarı düzeyleri ile işitme kayıplarının dereceleri ve geldikleri eğitim ortamları arasında nasıl ilişki olduğunun belirlenmesidir. Araştırmada öğrencilerin soruları yanıtlama düzeyleri bağımlı değişkeni oluştururken, bağımsız değişken yapılan strateji eğitimidir. Araştırmada kullanılan metinlerin yapılarının iyi düzenlenmiş olması kontrol değişkenini oluşturmaktadır. Değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla desenlenen bu araştırma değişkenleri inceleme biçimlerine göre sınıflandırıldığında bağıntısal ve betimsel bir araştırmadır (Kırcaali-İftar, 2000).

3.2. Evren ve Örneklem

Uygulama Türkiye’de işitme engelli üniversite öğrencilerine Özel Eğitim veren tek kurum olan Anadolu Üniversitesi bünyesindeki, Engelliler Entegre Yükseokulu’nda yapılmıştır. Türkiye’de işitme engelli üniversite öğrencilerine özel eğitim veren başka bir kurum bulunmamaktadır ve araştırmaya bütün evren alınmıştır. Evren yüksekokulun tüm hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Eğitim Programlarına Göre Dağılımları

Bölümü	Grafik Lisans Programı	Seramik Lisans Programı	Bilgisayar Teknolojisi ve Programları	İnşaat Önlisans Programı	Toplam
Öğrenci Sayısı	7	5	9	7	28

Araştırmaya katılan 28 öğrencinin bölümlere göre dağılımları Çizelge 1’de gösterilmektedir.

Çizelge 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İşitme Kayıplarının Dereceleri ve Geldikleri Eğitim Ortamları

Öğrenci No	İşitme Kaybının Derecesi	Notların Ortalamaları	Eğitim Ortamları	Öğrenci No	İşitme Kaybının Derecesi	Notların Ortalamaları	Eğitim Ortamları
1	103	76	İÇEM	15	113	56	Diğer
2	105	68	İÇEM	16	100	53	Diğer
3	110	74	İÇEM	17	98	50	Diğer
4	111	77	İÇEM	18	98	48	Diğer
5	115	44	Diğer	19	83	46	Diğer
6	95	44	Diğer	20	120	47	Diğer
7	95	47	Diğer	21	100	49	Diğer
8	70	55	Diğer	22	120	43	Diğer
9	87	44	Diğer	23	100	50	Diğer
10	113	40	Diğer	24	130	40	Diğer
11	120	32	Diğer	25	107	24	Diğer
12	83	45	Diğer	26	87	51	Diğer
13	102	48	Diğer	27	83	53	Diğer
14	92	47	Diğer	28	120	47	Diğer

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 28 öğrenciden, 4 tanesi İÇEM’den, diğer 24 ‘ü ise diğer orta öğretim kurumlarından mezun olmuşlardır. Diğer eğitim kurumları ifadesi ile; sadece işitme engelli öğrencilerin eğitim aldığı *yatılı okullar* ile normal öğrencilerin devam ettiği meslek lisesi ve normal lise statüsündeki orta öğretim kurumlarından mezun olmuş işitme engelli öğrenciler anlatılmaktadır.

3.3. Veriler Ve Toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan metinler hazırlık sınıfı öğrencilerine verilmiş ve metni okuduktan sonra üç tür soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Aşağıda uygulamada kullanılan metinlerle soruların hazırlanması ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Metinlerin Hazırlanması

Yüksekokul hazırlık sınıfı öğrencilerine verilecek olan bilgi verici metinler hazırlanırken Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi lisans ve önlisans programlarında okutulan ders kitapları ile bilgi verici metinlerin içeriklerini oluşturan konularla ilgili yazılmış kitaplardan yararlanılmıştır. Metinler hazırlanırken her konu bir bütün olarak düşünölmüş ve her konuya üç hafta ayrılmıştır. Üç hafta içinde incelenen aynı konudaki metinlerin içerikleri birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

On hafta süren uygulama sırasında aşağıda verilen konu başlıkları altında metinler hazırlanmıştır:

1. **Vücut Sağlığı ve Hijyen;** 1. ve 3. haftalarda incelenmiştir. (Ek 1)
2. **Ölkemizde Yönetim ve Seçimler;** 4. ve 6. haftalarda incelenmiştir. (Ek 2)
3. **Aile ve Evlilik;** 7. ve 9. haftalarda incelenmiştir. (Ek 3)
4. **Televizyon;** 10. haftada incelenmiştir. (Ek 4)

Araştırmada her konuya üç hafta ayrılmıştır. Her hafta bir metin olmak üzere toplam on metin incelenmiştir. Hazırlanan metinler, bilgi verici metin yapılarına uygun olarak düzenlenmiştir. Okuma anlama çalışmalarında kullanılan metinlerin yapılarının uygun olmasının okuma anlamayı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Carnine ve diğerleri, 1997). Bilgi verici metinlerin metin yapılarına bakıldığında genel olarak beş biçim kullanıldığını görmekteyiz. Bunlar: Tanımlama, toplama (listeleme), neden-sonuç ilişkisi, yanıtlama ve karşılaştırmadır (Cooter ve Flynt, 1996; Girgin, 2000).

Araştırmada kullanılan her bir metin bu özelliklerin bir veya birkaçının kullanılmasıyla hazırlanmıştır.

Her sınıfın uygulaması, haftalık ders programında bulunan Metin Okuma ve İnceleme ders saatleri içinde her sınıfta ayrı ayrı yapılmıştır.

3.3.2. Metinlere İlişkin Soruların Hazırlanması ve Puanlama

Sorular hazırlanırken açık, net ve öğrencinin kafasını karıştırmayacak şekilde sorulmaya özen gösterilmiştir. Soruların türleri, Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nin soru türlerine uygun olarak sorulmuştur. Soru formları ve farklı soru türlerine uygun sorular olup olmadığı ile ilgili uzman görüşü alınmış ve gelen görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir.

On hafta boyunca yapılan uygulama süresince verilen her bilgi verici metinle ilgili toplam 10 soru sorulmuştur ve not baremi soruların zorluk derecelerine göre yapılmıştır. Her metnin sorularına verilen yanıtlar 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nde öğretilen üç tür sorunun sayıları ve puanları aşağıdaki gibidir:

1. Her metinde üç Metinsel Açık Soru sorulmuştur ve her bir soru 3 puan değerindedir. Bu tür sorulara metinlerin tamamında 9 puan verilmiş, bu grup soruların analizleri 9 puan üzerinden yapılmıştır.
2. Her metinde üç Metinsel Kapalı Soru sorulmuş ve 9 puan üzerinden toplam 27 puan verilmiştir. Bu grup soruların analizleri 27 puan üzerinden yapılmıştır.
3. Geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılarak yanıtlanması gereken son soru grubu ise, stratejiyi oluşturan soruların değerlendirilmesinde en zor bölümü oluşturmaktadır. Bu tür sorulardan dörder tane sorulmuş ve 16 puan üzerinden toplam 64 puan verilmiştir. Bu grup soruların analizleri 64 puan üzerinden yapılmıştır.

3.3.3.Verilerin Toplanması

Öğrencilerle yapılan her bir uygulama için her biri 45 dakika olan 4 ders saati ayrılmıştır. Uygulama, her sınıfta ders saatleri birleştirilerek 90'ar dakikalık blok dersler halinde yapılmıştır. Araştırmada her uygulama için iki metin hazırlanmıştır. Metinlerden biri uygulamanın ilk otuz dakikasında verilmiş ve “öğretim öncesi verileri” olarak isimlendirilmiştir. Aynı metin dersin son otuz dakikasında tekrar verilerek “öğretim sonrası verileri” olarak isimlendirilen veriler toplanmıştır. Veriler uygulamanın başında ve sonunda toplanmıştır. İki verinin toplanması arasında kalan zaman içinde ise aynı formda ve konuda hazırlanmış “öğretim metni” birlikte incelenerek strateji öğretimi yapılmıştır.

Öğretim metinleri incelenirken aşağıda verilen özelliklere dikkat edilmiştir:

1. Hazırlanan öğretim metni tepegöz ile tahtaya yansıtılmış ve öğrencilere ayrıca birer örneği verilmiştir.
- 2.Öğrencilerden sessiz olarak okumaları istenmiş, okuma sonunda anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ihtiyaç duyulduğu durumlarda bir daha okumaları istenmiştir.
3. Uygulayıcı tarafından tepegözle tahtaya yansıtılan metin, sesli okunarak öğrencilere görsel ve işitsel ipuçları verilmiştir.
4. Daha sonra öğrencilerden okumaları istenmiş ve metin bir kez de bölümlere ayrılarak öğrencilere okutulmuştur.
5. Öğrencilerden, metinden anladıklarını anlatmaları ve anlamını bilemedikleri sözcükleri tahminlerde bulunarak, anlamaya çalışmaları istenmiştir. Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları örneklerle açıklanarak tahtaya yazılmıştır. Bilinmeyen sözcükler hakkında konuşulduktan sonra yazılanlar öğrenciler tarafından defterlerine geçirilmiştir. Her sınıfta, sözcükler açıklanırken sözcüklerle ilgili aynı tanım ve örnekler verilmiştir.

6. Öğrencilerin metinle ilgili soruları defterlerine yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin tamamı soruları yanıtladıktan sonra onlardan yanıtlarını okumaları istenmiştir. Soruyu doğru olarak yanıtlayan öğrencinin yanıtı tahtaya yazılmış, sorunun türüne göre yanıtın nasıl verildiği öğrencilere anlatılmıştır. Deneyimlere ilişkin sorularda ise öğrencilerden metni ve soruyu çok iyi anlayarak, bahsedilen bilgilere ilişkin deneyimlerini anlatmaları ve önceden edindikleri bilgilerle metindeki bilgileri birleştirmeleri üstünde durulmuştur.

Bu uygulama sırasında öğrencilere öncelikle soruyu doğru olarak anlamının ve buna bağlı olarak sorunun yanıtının belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Her bir soru türünde yanıtın nerede olduğu konuşulmuş, öğrencilerden yanıtı ararken birçok kez metne dönmeleri istenmiştir.

Uygulamalar 2002-2003 Öğretim Yılı, Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak aylarında yapılmıştır. Her sınıfın uygulaması haftanın aynı günü, aynı ders saati ve aynı sınıfta yapılmıştır.

Öğrencilerin dil düzeylerini etkileyen özelliklerden; işitme kayıplarının dereceleri ve ortalamaları ile ilgili veriler öğrencilerin safton ses odyogramlarından ve geldikleri eğitim ortamları ile ilgili veriler öğrencilerin yüksekokul kayıt dosyalarından elde edilmiştir.

3.3.4. Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Uygulamada bireylerin bir alandaki öğrenme düzeyleri ölçülmektedir. Ölçülmesi hedeflenen değişkenin etkililiği belirlenmesi amaçlandığı için başarı testi olan ölçü aracında içerik (kapsam) geçerliğine bakılmıştır (İftar-Kırcaali, 2000). İçerik geçerliği, uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Hazırlanan metinler ve soru türleri İşitme Engelliler Öğretmenliği alanında en az 15 yıl deneyimli uzman üç eğitimci tarafından okunmuş ve getirilen öneriler doğrultusunda metinlerde ve sorularda düzeltmeler yapılmıştır.

Her araştırmada i ve dış geçerliğin sağlanması son derece önemli bir konudur. İ geçerlik, varılan bir nedensel ilişkide, sonucun bilinen nedenlerle gerçekten aıklanabildiğidir (Karasar; 1995; Tekin ve İftar-Kırcaali, 2001). Bu araştırmada i geçerliği sağlamak için gereken özelliklerle ilgili olarak yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

a) Dış Etmenler:

Dış etmenler, çalışma öncesinde ya da çalışma sırasında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını etkileyebilen deney dışı değişkenlerdir (Tekin ve İftar-Kırcaali, 2001).

Araştırmacı bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini bulabilmek için, soruları yanıtlaya düzeylerine Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi ğretiminin etkisini sabit tutmak zorundadır (Karasar, 1995). Diğer bir ifade ile, öğrencilerin gösterecekleri performansları, öğretilen stratejiden farklı bir değişkenin etkilemesine izin verilmemelidir. Bu nedenle konular belirlenirken çalışmayı olumsuz etkilememesi için, öğrencilerin ğretim yılı boyunca diğer derslerde doğrudan karşılaşmayacakları konular seçilmiştir. Bununla birlikte, okuduğunu anlama geçmiş bilgi ve deneyimlere dayalı bir süreç olduğu için öğrencilerin yaşadıkları ortamda, gazete-televizyonda sıklıkla karşılaşacakları konular seçilmiştir. Böylece ğrencilerin ilk kez karşılaştıkları metinler olmasına rağmen, yaşantılarından ipuçları almalarına olanak sağlanmıştır. Uygulama süreci içinde seçilen konular günlük yaşam ve yazılı/görsel basında sıklıkla karşılaşabilecekleri konulardır. Bunun deney dışı değişken olarak araştırmayı etkileyebileceği düşünülmektedir.

b) lme Araçları ve Süreçleri:

Araştırmadan elde edilen veriler karşılaştırılarak, bir sonuca ulaşılacağı için, verilerin toplanmasında ve uygulama sürecinde farklı lme araçları ve süreçlerin kullanılması karşılaştırmaları anlamsız kılabilir (Karasar, 1995). Araştırmada bu etmeni kontrol altına almak için, sürekli olarak tüm gruplarda aynı lme aracı kullanılmış ve aynı süre verilmiştir.

c) *Yapay Ortam Etkisi:*

Araştırma sonuçlarının, bağımsız değişkenden çok deneklerin herhangi bir uygulamaya, sıra dışı bir duruma maruz kalıyor olmasıyla ortaya çıkmasıdır (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001). Bu etkiyi azaltmak için uygulama okulda yapılmış ve uygulamaya, öğretim yılı başlangıcının üçüncü haftasında başlanarak ilk iki hafta farklı konularda öğretim yapılmıştır. Araştırma öncesinde uygulamacı ve katılımcılar arasında öğretim etkinlikleri olması nedeniyle yapay ortam etkisinin azaltılmasına çalışılmıştır.

d) *Verilerin Değişkenlik Göstermesi:*

Bağımlı değişken verilerinin kararlılık göstermemesidir. Bu durumda araştırmacının bu tehditle ilgili olarak karar alması gerekmektedir (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001). Bunlardan biri; araştırmacının değişkenliğin nedenlerini araştırmasıdır. Araştırma sonucunda öğrencilerin farklı eğitim ortamlarından geldikleri; ders izleme, derse katılma, verilen bir görevi doğru ve tam olarak yapma gibi özelliklerde farklılıklar gösterdikleri belirlenmiştir ve bu iç geçerlik açısından bir tehdit oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin derse katılımlarının üzerinde durulmuştur.

e) *Uygulama Güvenirliği:*

Uygulamacının gerçekleştirdiği uygulamanın, önceden planlandığı gibi yürütülmesi gerekmektedir. Oturumların tamamı önceden planlandığı gibi yürütülmüştür.

Güvenirlik çalışması iki şekilde yapılmıştır. Bunlardan birincisi değerlendiriciler arası güvenilirliktir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmasında, bağımlı değişkene ilişkin veriler iki bağımsız değerlendirici tarafından değerlendirilir ve yapılan değerlendirmelerin ne derece uyduğu saptanır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Kırcaali-İftar, 2000). Araştırmada bağımlı değişken, yapılan strateji eğitimi sürecinde öğrencilerin gösterdiği başarı düzeyleridir. Bu nedenle, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların değerlendirilmesi karşılaştırılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmalarında en az katılımcıların %30'unun kağıtlarının değerlendirilmeye katılması önerilmektedir (Tekin ve İftar-Kırcaali, 2001). Yansız atama ile her sınıftan üç öğrenci olmak üzere toplam on öğrenci belirlenmiştir. Bu rakam araştırma evrenin % 40'ına karşılık gelmektedir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik, uygulamacı ve alanda 16 yıldır

çalışan işitme engellilerin eğitiminde uzman 3 eğitimci tarafından yapılmıştır. Uygulamacı tarafından hazırlanan yanıt anahtarı kullanılarak birbirinden bağımsız iki kez puanlama yapılmıştır. Öğrencinin verdiği yanıtta puan verilip verilmemesine bakılarak Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı verileri (Tekin ve İftar-Kırcaali, 2001) toplanmıştır. Alınan puanlar;

$$\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

formülü ile hesaplanmış (İftar-Kırcaali, 2000), değerlendiriciler arası güvenilirlik %92 bulunmuştur.

Bağımsız değişkene ilişkin ikinci güvenilirlik analizi, uygulama güvenilirliği olarak bilinmektedir (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenilirliği çalışması, formal olmayan bir yöntem olan araştırmacıların uygulamaya başlamadan önce, araştırmayı yürütmeye yeterli hale gelmeleri ve uygulamanın planlandığı gibi gerçekleştirilmesi için uygulamacının bir eğitimden geçirilmesi yöntemi ile yapılmıştır (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001). Uygulamadan önceki öğretim yılı boyunca, araştırmanın yapıldığı yüksekokulun Seramik Hazırlık Sınıfı ile Soru Yanıt İlişkileri Strateji'sinin öğretimi çalışması yapılarak araştırmacı uygulamaya hazırlanmıştır. Pilot çalışmaların yapıldığı bu öğrenciler, araştırmaya dahil edilmemişlerdir.

3.4. Verilerin Analizi

Okuduğunu anlamaya ilişkin bir strateji olan Soru Yanıt İlişkileri'nin öğretilmesinin, okuma sonrası sorulan soruları yanıtlama düzeylerine etkililiğini belirlemek üzere yapılan bu yarı-deneysel araştırmada; öğrencilerin on haftalık uygulama süresince okuma sonrası sorulan soruları yanıtlama düzeylerini test etmek amacıyla İlişkili Örneklem için T –Testi (Paired Samples T- Tests) kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t- testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk,

2002). Araştırmada aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri yapılmıştır ve bu ölçümler ilişkilidir.

Araştırmanın diğer amaçları olan, hazırlık sınıfına devam işitme kayıplarının dereceleri ve geldiği eğitim ortamları ile ilgili özellikleriyle strateji öğretimindeki başarı durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını, eğer bir ilişki var ise nasıl bir ilişki olduğunun belirlemek için farklı korelasyon analiz yöntemleri bulunmaktadır. Bu araştırmada denek sayısına bağlı olarak, değişkenler arasında ilişki olup olmadığı Spearman Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Spearman korelasyon katsayısı, birçok durumda gözlenen ve belirli bir düzene göre sıralanmış olan iki ayrı istatistiksel serinin birbirleriyle ilişkilerinin derecesi ölçülmek istendiğinde kullanılmaktadır (Bağırkan, 1982; Özdamar, 1999).

Bu araştırmada kullanılan istatistiksel karşılaştırmalarda, kullanılan anlamlılık derecesi 0.05'tir. Bu anlamlılık derecesi, karşılaşılan istatistiksel sonuçların 0.05 olasılık düzeyinde değişik evrenlerden gelmiş sayılabileceğini göstermektedir (Karasar, 1976).

Verilerin analizleri sırasında; t testleri için MINITAB B13, çapraz tablolar ve korelasyon katsayıları için SPSS 10.0, şekiller ve yazım için Microsoft Office programlarından Excel ve Word kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen verilerin analizlerinden ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Soruların Yanıtlanmasında Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular

Elde edilen on haftalık verilerden, öğrencilerin genel başarı durumlarını belirlemek için Soru Yanıt İlişkisini oluşturan soruların uygulama öncesi yanıtlama ortalamaları ile uygulama sonrası yanıtlama ortalamaları ve bu üç farklı soru türünün uygulama öncesi yanıtlarının ortalamaları ile uygulama sonrası yanıtlarının ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkili Örneklem için T-Testi analizi yapılmıştır.

4.1.1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Soruların Yanıtlanmasında Öğrencilerin Üç Soru Türü İle İlgili Genel Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular

Soru Yanıt İlişkileri stratejisi kullanılarak, öğrencilerin strateji öğretimi öncesi ve strateji öğretimi sonrasında sorulan üç soru türüne verdikleri yanıtların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t testi sonuçları Çizelge 3'de verilmiştir.

Çizelge 3. Uygulama Öncesi ve Sonrası Soruların Yanıtlanmasında Öğrencilerin Üç Soru Türü İle İlgili Genel Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular

	N	X	SS	t	P
Uygulama Sonrası	28	48,97	12,30		
Uygulama Öncesi	28	35,02	11,61		
Uygulama Öncesi-Sonrası	28	13,951	4,734	15,59	0,000
tek uçlu test için t tablo					sd:27

Çizelge 3'deki bulgulara göre, t test istatistiğinin değeri 15,59 ve karşılık gelen anlamlılık değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değerinin 0,05'den küçük olması ($0,000 < 0,05$) nedeniyle 0,05 önem düzeyinde uygulamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere sorulan soru yanıt ilişkisi stratejisini oluşturan üç soru türünün genel değerlendirilmesine bakıldığında, uygulama sonrasındaki yanıtlama düzeylerinde anlamlı bir artış belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalarda, yurdumuzda ilköğretime devam eden öğrencilerin Türkçe ve diğer derslerde, büyük ölçüde aynı türde sorularla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının, farklı soru türlerinin farkında olmadıkları ifade edilmektedir (Akbulut; 1999; Küçük, 2002; Özbay, 2002). Tüfekçioğlu (1992), çalışmasında, kaynaştırmaya devam eden ve başka bir kurumdan destek almayan ilköğretimin çeşitli sınıflarındaki işitme engelli öğrencilerin % 55'inin okuduğunu anlayarak sorulara kısa da olsa yanıtlar verebildiklerini, % 45'inin ise okuduğunu anlamadığını belirlemiştir.

Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nin öğretiminde sorulan üç farklı türdeki sorunun basitten zora, belli bir sistem içinde örnekler verilerek öğretilmesi ve öğrencilere soruları nasıl yanıtlayacaklarının öğretilmesinin, araştırmaya katılan öğrencilerin soruları yanıtlama düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmektedir (Raphael; 1986; Ezell ve Kohler, 1992; Graham ve Wong, 1993; Ezell ve Hunsicker, 1997; Le Noir, 1998; Harrel ve Jordan, 2002; Girgin, 2003). Bu sonuca ulaşılmasında ayrıca, araştırmada kullanılan metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmaları ve metin yapılarının iyi

düzenlenmiş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (La Sasso, 1984; Cooter ve Flynt, 1996).

4.1.2. Uygulamalar Süresince Öğrencilerin Metinsel Açık Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Soru Yanıt İlişkileri stratejisi kullanılarak, öğrencilerin strateji öğretimi öncesi ve strateji öğretimi sonrasında sorulan Metinsel Açık Sorular'a ilişkin elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t testinin sonucu Çizelge 4'te verilmiştir. Elde edilen bulgular; toplam on hafta olmak üzere her hafta bir bilgi verici metnin, öğretim öncesi Metinsel Açık Sorular'a verilen yanıtların ortalamaları ile öğretim sonrası Metinsel Açık Sorular'a verilen yanıtların ortalamalarının analizlerinin yapılması ile elde edilmiştir.

Çizelge 4. Uygulama Öncesi ve Sonrası Sorulan Metinsel Açık Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	X	SS	t	P
Uygulama Sonrası	28	7,199	0,782		
Uygulama Öncesi	28	6,907	0,818		
Uygulama Öncesi-Sonrası	28	0,293	0,546	2,84	0,000
tek uçlu test için t tablo					sd:27

Çizelge 4'teki bulgulara göre, t testi istatistiğinin değeri 2,84 ve karşılık gelen anlamlılık değeri 0,004 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değerinin 0,05'den küçük olması ($0,004 < 0,05$) nedeniyle 0,05 önem düzeyinde uygulamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, uygulama sonunda öğrencilerin metinsel açık soruları yanıtlama düzeylerinde anlamlı bir artış belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar, Metinsel Açık Sorular'ın öğretim sistemi içinde öğrencilerin en fazla karşılaştığı soru türü olduğunu göstermektedir (Akbulut; 1999; Küçük, 2002).

Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar bu tür sorularda çok iyi bir performans göstermişlerdir.

Bu tür soruların hazırlanmasının çok kolay olması ve kısa bir zaman içinde hazırlanabiliyor olması nedeniyle öğretmenler tarafından çok fazla kullanıldığı belirtilmektedir (Burns, Roe ve Rose, 1988; Akbulut; 1999; Küçük, 2002). Öğrencilerin araştırmanın başından beri bu tür sorularda iyi performans göstermeleri iki nedene bağlanabilir. Bunlardan biri, bu soru türünün yanıtlanmasının kolay olması; diğeri ise ilk ve ortaöğretimde bu tür sorularla çok fazla karşılaşmış olmalarıdır (Ezell ve Kohler, 1992). Bu araştırmanın ve işitme engelli öğrencilerle yapılan diğeri çalışmaların sonuçları, işitme engelli öğrencilerin metinsel açık soruları yanıtlamada başarılı olduklarını göstermektedir (Walker, Monra, Rickards; 1998; Walker, Monra, Rickards; 1998.a).

4.1.3. Uygulamalar Süresince Öğrencilerin Metinsel Kapalı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi kullanılarak, öğrencilerin strateji öğretimi öncesi ve strateji öğretimi sonrasında sorulan Metinsel Kapalı Soruları yanıtlama düzeylerine ilişkin elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t testi sonucu Çizelge 5'te verilmiştir. Elde edilen bulgular; toplam on hafta olmak üzere her hafta bir bilgi verici metne ilişkin, öğretim öncesi Metinsel Kapalı Sorular'a verdikleri yanıtların ortalamaları ile öğretim sonrası Metinsel Kapalı Sorular'a verdikleri yanıtların ortalamalarının analizlerinin yapılması ile elde edilmiştir.

Çizelge 5. Uygulama Öncesi ve Sonrası Metinsel Kapalı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	X	SS	t	P
Uygulama Sonrası	28	12,421	3,171		
Uygulama Öncesi	28	9,239	3,302		
Uygulama Öncesi-Sonrası	28	3,182	2,180	7,73	0,000
tek uçlu test için t tablo					sd:27

Çizelge 5'teki bulgulara göre, t testi istatistiğinin değeri 7,73 ve karşılık gelen anlamlılık değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değerinin 0,05'den küçük olması ($0,000 < 0,05$) nedeniyle 0,05 önem düzeyinde uygulamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, uygulama sonunda öğrencilerin metinsel kapalı soruları yanıtlama düzeylerinde anlamlı bir artış belirlenmiştir.

Öğrencilerin bu tür soruları yanıtlayabilmesi için metnin içinde doğrudan bulunmayan ancak farklı cümlelerin anlaşılabilirleştirilmesinden çıkan anlamlar önemlidir. Çıkarım yapılmasını gerektiren bu soru türüyle ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda; araştırmaların yapıldığı okullardaki örnekleme alınan öğrencilerin çok az bir kısmının bu tür sorularla karşılaştığı veya hiç karşılaşmadığı ifade edilmektedir (Akbulut; 1999; Küçük, 2002; Özbay, 2002). İşitme engelli öğrencilerin, engellerinden kaynaklanan nedenlerle dil becerilerinde yaşadıkları sorunlarla birlikte daha fazla bilişsel kapasite gerektiren ve uygulandıkça gelişen bir beceri olan "okuduğu metinden çıkarım yapma" becerisinin bu öğrencilerde gelişmesi ve işlevsel olarak kullanılabilir hale gelmesi için oldukça zamana ihtiyaç vardır. (Laughton, 1988; Walker, Munro ve Rickards, 1998). Normal işiten öğrenciler bunu sahip oldukları dil becerileri ile kendiliğinden geliştirebilirler, ancak işitme engelli öğrencilere bu tür beceriler öğretilmelidir. Araştırmanın sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Doğal İşitsel Sözel Yöntem'in uygulandığı eğitim ortamından gelen dört öğrenci dışında diğer öğrencilerin, çıkarım yapmayı gerektiren sorularda başlangıçta başarısız oldukları ve uygulama süreci içinde bu becerilerini anlamlı olarak geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada, işitme engelli öğrencilere çıkarım gerektiren soruların nasıl yanıtlanacağı öğretildiğinde bu tür soruları yanıtlamayı öğrenmeye başladıkları belirlenmiştir. Diğer araştırmaların sonuçları işitme

engelli öğrenciler için bu sonucu destekler niteliktedir (Walker, Monra, Rickards; 1998; Walker, Monra, Rickards; 1998.a).

4.1.4. Uygulamalar Süresince Öğrencilerin Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayalı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Soru Yanıt İlişkileri stratejisi kullanılarak, öğrencilerin strateji öğretimi öncesi ve strateji öğretimi sonrasında sorulan Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayalı Soruları yanıtlama düzeylerine ilişkin elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t testi sonucu Çizelge 6’te verilmiştir. Elde edilen bulgular; toplam on hafta, her hafta bir bilgi verici metnin öğretim öncesi Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Sorular’a verdikleri yanıtların ortalamaları ile öğretim sonrası Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Sorular’a verdikleri yanıtların ortalamalarının analizlerinin yapılması ile elde edilmiştir.

Çizelge 6. Uygulama Öncesi ve Sonrası Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayalı Soruların Yanıtlanmasına İlişkin Bulgular

	N	X	SS	t	P
Uygulama Sonrası	28	29,41	8,24		
Uygulama Öncesi	28	19,24	9,54		
Uygulama Öncesi-Sonrası	28	10,170	3,124	17,23	0,000
tek uçlu test için t tablo					sd:27

Çizelge 6’teki bulgulara göre, t testi istatistiğinin değeri 17,23 ve karşılık gelen anlamlılık değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değerinin 0,05’den küçük olması ($0,000 < 0,05$) nedeniyle 0,05 önem düzeyinde uygulamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, uygulama sonunda öğrencilerin Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayalı soruları yanıtlama düzeylerinde anlamlı bir artış belirlenmiştir.

Yanıtlanması için geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanmayı gerektiren bu tür sorular, öğrencilerin okuma anlamalarını en kısa sürede ve en etkili şekilde geliştirmesine büyük

ölçüde yardımcı olmaktadır (Graham ve Wong, 1993; Paul, 1997; De La Paz, 1998). Metinsel Kapalı Sorular içinde ifade edildiği gibi, işitme engelli öğrencilere Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayalı Sorular'ın nasıl yanıtlanacağı öğretilmedikçe bu tür soruları yanıtlayamadıkları ifade edilmektedir (Le Noir, 1998). Araştırmanın sonuçları bunu desteklemektedir.

Çizelge 7. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayalı Uygulama Sonrası Sorulan Sorulardan Aldıkları Notların Ortalamaları

Öğrenci No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Not	48*	42*	50*	49*	27	24	31	32	28	20	13	26	28	24
Öğrenci No	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Not	32	27	28	23	29	24	28	30	25	29	18	30	29	26

* İÇEM'den gelen öğrenciler.

Doğal İşitsel Sözel Yöntem'in uygulandığı eğitim ortamı olan İÇEM'den gelen öğrenciler (Aritmetik Ortalamaları = 47,28), Çizelge 7'de görüldüğü gibi diğer kurumlardan gelen öğrencilere göre (Aritmetik Ortalamaları = 26,29) daha başarılı olmuşlardır. İÇEM'den gelen öğrencilerin, farklı soru türleri ile karşılaştıkları bu çalışmayı yapan araştırmacı tarafından değişik zamanlarda gözlenmiştir. Bu nedenle bu öğrencilerin Soru Yanıt İlişkileri'ni oluşturan üç soru türüyle ilgili daha önceden eğitim aldıkları bilinmektedir. Sözü edilen kurumdan gelen öğrenciler araştırmanın başından itibaren bu tür soruları da yanıtlamada diğer öğrencilere göre daha başarılı olmuşlar ve bu başarılarını araştırma süreci içinde artırmışlardır. Eğitim yapılırken edinilen deneyimleri nasıl kullanacakları, metindeki bilgilerle birleştirirken nelere dikkat edecekleri üstünde durulması başarılarının artmasına yardımcı olmuştur. İÇEM dışındaki kurumlardan gelen öğrencilerin, bu tür soruları yanıtlarken önceden edindikleri dil deneyimlerinin çok az olması nedeniyle başlangıçta başarısız oldukları ancak uygulama süreci içinde bu becerilerini anlamlı olarak geliştirdikleri belirlenmiştir. Daha uzun süreli bir çalışmada başarının artması beklenebilir (Ezell ve Kohler, 1992). Bu çalışmada, işitme engelli öğrencilere Geçmiş Bilgi ve

Deneyimlere Dayalı Sorular'ın nasıl yanıtlanacağı öğretildiğinde bu soruları yanıtlamayı öğrendikleri belirlenmiştir.

4.2. İşitme Engelli Öğrencilerin İşitme Kayıplarının Dereceleri ve Geldikleri Eğitim Ortamları ile Soruları Yanıtlama Durumları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Öğrencilerin on haftalık uygulama sonrası verilerinin ortalamaları alınarak elde edilen puanların sınıflanmasıyla öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre başarı düzeylerini oluşturan puan aralıkları aşağıdaki gibidir.

0-24	puan arası	: Zayıf
25-50	puan arası	: Orta
51-70	puan arası	: İyi
71-100	puan arası	: Çokiyi

Öğrencilerin dil düzeylerini etkileyen özellikler olan; işitme engelini derecesi ve geldiği eğitim ortamı ile başarı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı, bir ilişki var ise nasıl bir ilişki olduğunun tanımlanması için aralarındaki korelasyon hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon hesaplarından önce, bu öğrencilerin geldikleri eğitim ortamları ve işitme kaybı derecelerine göre soruları yanıtlama düzeylerinin dağılımlarını gösteren çapraz tablolar verilmiştir.

Spearman korelasyon katsayısı hesaplanırken, değişkenler arasındaki ilişkilerin değeri -1 ile 1 arasında yer alır. $(-1 \leq r \leq 1)$. $r < 0,50$ olması halinde ilişkinin zayıf, $r > 0,50$ olması halinde ise ilişkinin var olduğu söylenmektedir. r 'nin değerinin bire yakın olması halinde ilişkinin derecesi kuvvetlidir (Bağırkan, 1982; Özdamar, 1999).

4.2.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Geldikleri Eğitim Ortamları ile Soruları Yanıtlama Durumları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Çizelge 8. İşitme Engelli Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Geldikleri Eğitim Ortamlarına Göre Okuma Sonrası Sorulan Farklı Türdeki Soruları Yanıtlama Durumlarıyla İlgili Çapraz Tablo

		Başarı Düzeyi				Toplam
		Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	
O K U L	İÇEM	0 %0	0 %0	1 %25	3 %75	4 %100 %14,3
	Diğer	1 %5,9	16 %66,7	7 %29,2	0 %0	24 %100 %85,7
Toplam		1 %3,6	16 %57,1	8 %28,6	03 %10,7	28 %100

Çizelge 8'deki bulgulara göre, *İÇEM*'den gelen öğrencilerin % 25'inin (1 öğrenci) başarı düzeyi "iyi" iken %75'inin (3 öğrenci) "çok iyi" olduğu gözlenmiştir. *Diğer eğitim kurumlarından* gelen öğrencilerin %5,9'unun (1 öğrenci) başarı düzeyi "zayıf", %66,7'sinin (16 öğrenci) "orta" iken %29,2'sinin "iyi" olduğu gözlenmiştir. "Çok iyi" grubuna giren öğrencinin bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin %14,3'ü (4 öğrenci) *İÇEM*'den, %85,7'si (24 öğrenci) *Diğer eğitim kurumlarından* gelmektedir.

Öğrencilerin başarı düzeyleri ile geldikleri eğitim ortamı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelemek amacıyla Spearman korelasyon katsayı hesaplanmıştır.

Çizelge 9. Başarı Düzeyleri ile Geldikleri Eğitim Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Öğrencilerin Başarı Düzeyi
Geldikleri Eğitim Ortamı	Korelasyon Katsayısı	-,633
	Anlamlılık	,000
	N	28

Çizelge 9'deki bulgulara göre, bahsedilen korelasyon katsayısı $-0,633$ ve karşılık gelen anlamlılık değeri $0,000$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerinin $0,05$ 'den küçük olması ($0,000 < 0,05$), öğrencilerin başarı düzeyi ile geldikleri eğitim ortamı arasında $0,05$ anlamlılık düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin geldiği eğitim ortamları ile soruları yanıtlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunması, işitme engelli bireylerin dil düzeylerini etkileyen birçok farklı faktörün bulunmasıyla birlikte, işitme engelli öğrencilerin geldikleri eğitim ortamının ve dolayısıyla verilen eğitim yönteminin önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucunda Doğal İşitsel Sözel Yöntemle eğitim yapılan İÇEM'den gelen öğrencilerin soruları yanıtlamada diğer kurumlardan gelen öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Doğal İşitsel Sözel Yöntem, işitme engellilerin eğitiminde işaret desteği almayan sözel iletişim yöntemlerinden biridir. Doğal işitsel sözel yöntemde, işitme engelli birey 2 yaş ve öncesinde uygun cihazla cihazlandırılır. Çocuğun bu cihazdan tam olarak yararlanabilmesi için cihazın kayba uygun olarak ayarlanması gerekir. Çocuk cihazı gün boyunca uyanık olduğu tüm süre içerisinde kullanılmalı ve cihazda herhangi bir teknik sorun olması kontrollerle engellenmelidir. Çocuğun dinleme becerisini geliştirici çalışmalarla birlikte, dil düzeyine uygun materyallerle eğitim yapılır. Aileye de eğitim verilerek tam bir okul-aile işbirliği sağlanmalıdır. Tüm bunlarla birlikte, sürekli olarak anlamlı doğal konuşma dilinin kullanımı gerekliliğine inanılmıştır (Tüfekçioğlu, 1998).

Doğal işitsel sözel yöntemin tam olarak uygulandığı İÇEM’de yapılan yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları ile okuma anlama çalışmalarında öğrencilerin diğer eğitim kurumlarındaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları farklı çalışmalarda ifade edilmektedir (Tüfekçi oğlu, 1992; Tüfekçioğlu, 1998; Girgin, 1999).

4.2.2. İşitme Engelli Öğrencilerin İşitme Kayıplarının Dereceleri ile Soruları Yanıtlama Durumları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Çizelge 10. İşitme Engelli Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İşitme Kayıplarının Derecelerine Göre Okuma Sonrası Sorulan Farklı Türdeki Soruları Yanıtlama Durumlarıyla İlgili Çapraz Tablo

		Başarı Düzeyi				Toplam
		Zayıf	Orta	İyi	Çokiyi	
İşitme Kaybı Derecesi	Orta	0 %0	0 %0	1 %100	0 %0	1 %100 %3,6
	İleri	0 %0	6 %75	2 %25	0 %0	8 %100 %28,6
	Çok İleri	1 %5,3	10 %52,6	5 %26,3	3 %15,8	19 %100 %67,9
Toplam		1 %3,6	16 %57,1	8 %28,6	3 %10,7	28 %100

Çizelge 10’deki bulgulara göre, işitme kaybı derecesi *orta* olan öğrencilerin %100’ünün (1 öğrenci) başarı düzeyinin *iyi* olduğu gözlenmiştir. İşitme kaybı derecesi *ileri* olan öğrencilerin %75’inin (6 öğrenci) başarı düzeyi “orta” iken %25’inin (2 öğrenci) “iyi” olduğu gözlenmiştir. İşitme kaybı derecesi *çok ileri* olan öğrencilerin %5,3’ünün (5 öğrenci) başarı düzeyi “iyi” iken % 15,8’inin (3 öğrenci) başarı düzeyinin “çok iyi” olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin % 3,6’sının (1 öğrenci) işitme kaybı derecesi *orta*, %28,6’sının (8 öğrenci) işitme kaybı *ileri* ve %67,9’unun işitme kaybı *çok ileridir*.

Öğrencilerin başarı düzeyleri ile işitme kayıpları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Çizelge 11. Başarı Düzeyleri ile İşitme Kayıplarının Dereceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Öğrencilerin Başarı Düzeyi
İşitme Kayıplarının Dereceleri	Korelasyon Katsayısı	-,068
	Anlamlılık	,731
	N	28

Çizelge 11'deki bulgulara göre, bahsedilen korelasyon katsayısı $-0,068$ ve karşılık gelen anlamlılık değerinin büyük olması ($0,731 > 0,05$), öğrencilerin başarı düzeyi ile işitme kaybı dereceleri arasında $0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Genel olarak, işitme kaybı dereceleri ve soruları yanıtlama düzeyleri arasında paralel yönde bir ilişki bulunması beklenmektedir. Şöyle ki; işitme kaybı derecesi düştükçe soruları yanıtlama düzeyinin artması, yine bunun tam tersi işitme kaybı derecesi arttığında ise soruları yanıtlama düzeyinin azalması beklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı düzeyleri ve işitme kaybı dereceleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bunun neden olduğu ilişkisizlik, başarı düzeyleri ile işitme kayıplarının dereceleri arasındaki ilişkinin gösterildiği grafik verilerini dağıtmaktadır. Diğer bir ifade ile, aralarındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Korelasyon katsayısı analizinde iki değişken arasındaki veriler ile doğrusal bir ilişki oluşturulamamış ve bu nedenle beklenenden farklı sonuca ulaşılarak, iki değişken arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Çalışmada, çok ileri derecede işitme engelli öğrencilerin soruları yanıtlamada başarılı ve orta veya ileri derecede işitme engelli öğrencilerin başarısız olabildikleri belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise, işitme dereceleri farklılıklar göstermesine rağmen soruları

yanıtlarken aynı başarı düzeyini göstermişlerdir. Bu özelliklerin, öğrencilerin işitme kayıplarının dereceleri ile soruları yanıtlayma düzeyleri arasında bir ilişki bulunmasını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, işitme engelinin erken tanınması, doğru ve sistematik eğitim verilmesi gibi birçok farklı faktörün dil gelişim düzeyini etkilediği bilinmektedir (Northern ve Downs, 1984; Tüfekçioğlu, 1992; Tüfekçioğlu, 1998). İşitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarının derecelerine göre soruları yanıtlayma düzeylerini değerlendirirken, bu faktörlerin tamamı bir arada düşünülerek öğrencilerin dil düzeyleri hakkında bir yargıya varılması gerekmektedir.

İşitme engellilerin eğitimlerinde cihaz takma yaşı, aile eğitimi ve dinleme çalışmaları bu bireyin dil düzeyinin gelişimi için hayati önem taşımaktadır. İşitme engeli teşhisi konduğunda, çocuk kaybına uygun ve tam kapasite ile yararlanabileceği bir cihaz ile cihazlandırılmalıdır. Çocuğun cihazlandırılma yaşı ne kadar erken olursa ve uygun eğitime ne kadar erken başlanırsa dil düzeyi ve konuşmasının anlaşılabilirliği o kadar olumlu etkilenmektedir (Tüfekçioğlu, 1992).

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarının dereceleri ile soruları yanıtlayma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki kurulamamasında; yukarıda açıklanan özellikler gözönünde bulundurulmalıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, Soru Yanıt İlişkisi Stratejisi'nin , işitme engelli üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma sonrası, soruların yanıtlama düzeylerinin artırılmasında etkili olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin; öğrencilerin genel tüm sorulara verdikleri yanıtlar ve farklı soru türlerine ayrı ayrı verdikleri yanıtlar analiz edilerek, soruları yanıtlama düzeylerinde anlamlı bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir.

Elde edilen verilerden yararlanarak, işitme engelli öğrencilerin dil düzeylerini etkileyen geldiği eğitim ortamı ve işitme kaybı ile soruları yanıtlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu ve öğrenci özelliklerinin araştırma sonucuna nasıl yansıdığı incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

1. Uygulama öncesi ve sonrası sorulan üç farklı türdeki sorunun yanıtlanma düzeylerini artırmaya yönelik öğretilen Soru Yanıt İlişkileri stratejisinin öğrencilerin düzeylerini anlamlı olarak artırdığı belirlenmiştir.

2. Soru Yanıt İlişkileri stratejilerini oluşturan soru türlerinden biri olan Metinsel Açık Soruları yanıtlayma düzeyleri ve strateji eğitiminin bunun nasıl etkileyeceği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin birinci grup sorularla geldikleri eğitim sistemi içinde çok karşılaşmaları nedeniyle araştırmanın başından itibaren bu tür soruları yanıtlamada başarılı oldukları görülmüştür. Eğitimin de katkısı ile öğrencilerin araştırmanın sonuna doğru, var olan performanslarını daha da artırdıkları belirlenmiştir.
3. Soru Yanıt İlişkileri stratejilerini oluşturan diğer iki soru türü olan Metinsel Kapalı Sorular ve Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Sorular'ın yanıtlayma düzeyleri ve strateji eğitiminin bunun nasıl etkileyeceği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bu iki tür soruyla geldikleri eğitim sistemi içinde çok az veya hiç karşılaşmamaları nedeniyle araştırmanın başında bu tür soruları yanıtlamada başarısız oldukları belirlenmiştir. Uygulama süreci içinde Metinsel Kapalı Soruları yanıtlayma becerilerinin anlamlı olarak arttığı belirlenmiştir. Geçmiş Bilgi ve Deneyimlere Dayanan Soruları yanıtlayma becerilerinin anlamlı olarak arttığı görülmüş olsa da, bu artışın düzeyinin Metinsel Kapalı Sorular'daki kadar olmadığı belirlenmiştir.
4. Öğrencilerin okuyup sorularını yanıtlayacakları metinlerle ilgili geçmiş bilgi ve deneyimlerinin olması öğrencilerin metni anlamaları ve dolayısıyla soruları yanıtlayma düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.
5. Öğrencilerin soruları yanıtlayma düzeyleri ile; işitme kayıplarının dereceleri ve geldikleri eğitim ortamı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin bu özelliklerine bakıldığında çok çeşitlilik gösterdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin işitme kayıplarının dereceleri ile soruları yanıtlayma düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır, bu sonuca ulaşılmasında işitme engelli öğrencilerin dil gelişimini etkileyen diğer özelliklerin etkili olduğu gözönünde bulundurulmalıdır.

Öğrencilerin geldikleri eğitim ortamları ile soruları yanıtlayma düzeyleri arasında korelasyon katsayısına bakılarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İÇEM'den gelen öğrencilerin diğer kurumlardan gelen öğrencilere göre soruları yanıtlaymada daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmada okuma sonrası sorulan soruları yanıtlayma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan on haftalık çalışmada, Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nin olumlu bir gelişim sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular yardımıyla uygulamaya ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1.Yapılan strateji eğitimi sırasında sorulan farklı türdeki soruların öğrencilerin soruları yanıtlayma düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Var olan bilgiyi kullanmanın yanı sıra, çıkarım yapmayı, geçmiş bilgi ve deneyimlerle metin arasında ilişki kurmayı gerektiren bu sorular öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Farklı türdeki soruların işitme engelli ve normal işiten öğrencilere öğretilmesi bu öğrencilerin soruları yanıtlayma becerilerine, bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar getirebilir.

Ayrıca, soru yanıt ilişkileri öğretilirken öğrencilere çok küçük yaşlardan itibaren metinlerden farklı sorular sormaları istenmeli ve üç çeşit soru türünü sorabilmeleri için yardımcı olunmalıdır. Böylece öğrencilerin farklı türdeki soruları yanıtlayma becerilerine olumlu katkılar getirilebilir.

2.Yapılan strateji öğretimi grup halinde yapılmıştır. Grup içinde öğrencilerin farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu nedenle, bireysel okuma eğitimi yapılarak stratejilerde anlayamadıkları yerlerde daha fazla destek olunması olumlu katkılar getirebilir.

3.Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim sürecine bakıldığında, araştırmanın süresinin diğer araştırmalara göre kısa olduğu görülmektedir. Yapılacak bu tür uygulamaların daha uzun bir zaman dilimine göre planlanmasının çalışmayı olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

4.Verilen ödevlerle kendi kendilerine stratejileri ne kadar kullanılabildikleri belirlenerek, belirlenen eksikleri için yeni metinler hazırlanarak soru-yanıt ilişkileri çalışılabilir. Yapılan strateji öğretimiyle ilgili etkinliklerin artırılması, öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerinin düzeylerine olumlu katkılar getirebilir.

5.Soruların sorulma şekline dikkat edilmesi çalışmanın amacını gerçekleştirmede olumlu katkılar getirebilir. Kullanılan soru şekilleri önemlidir. Kullanılan sorular öğrencilerin alışık olmadığı sorular olabilir. Bu nedenle öğretmenin sorduğu sorunun yanıtını bildiği halde yanıtını veremeyebilir. Soru türleri ve nasıl yanıtlanacağı öğretmenler tarafından öğrencilere aktif olarak öğretilmeli; sorular açık, kısa ve düzgün anlatılmadır (Girgin, 2003).

6. İşitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalarda deneyimlerin ve bilgilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Okunacak metin ile ilgili, okuma öncesi yapılacak geziler ve yapılacak etkinlikler onların daha sonra okunacak olan metni anlamalarına olumlu katkılar getirebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma süreci içinde araştırmacının ilgisini ve dikkatini çeken ancak bu araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle araştırılamayan konular olmuştur. Bu konulardan bazıları aşağıda verilmiştir.

1. İşitme engelli öğrencilere okullarda ders veren öğretmenlerin, öğrencilerine hangi tür sorular sordukları bir araştırma içinde incelenebilir.

2. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisinin, erken yaşlarda ve ilköğretimde öğrencilerin okuma anlama becerilerine olan katkısı incelenebilir.

3. Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'nin öğretilmesinin Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik gibi diğer derslere olan katkısı incelenebilir.

EKLER

EK 1

(Birinci Hafta)

HİJYEN

Sağlıklı bir şekilde yaşamak çok önemlidir. Hijyen sağlıklı yaşamayı öğreten ve inceleyen bilim dalıdır. Gün içinde su ve sabunu kullanarak vücut temizliğimizi yaparız. Su ve sabun kullanımını sağlığın korunmasında çok önemli araçlardır. Yediğimiz yiyeceklerin temiz olmasına dikkat eder, temiz giysiler giyer, spor yapar ve zaman buldukça dinleniriz. Bu davranışları belki hepimiz yapmıyoruz veya bazılarını yapıyoruz ama bunlar sağlığımızı korumamız için yapmamız gereken davranışlardır.

Kişisel hijyen; bir insanın bir gün içinde sağlığını korumak için sabah kalkıp akşam yatıncaya kadar yaptığı davranışlardır. Bunlar; elini yüzünü yıkaması, diş fırçalaması, sağlıklı beslenmesi, temiz giyinmesi, uykusunu alması, dinlenmesi, spor yapmasıdır. Sağlığımızı korumamız için kişisel hijyen çok önemlidir. Her insan hijyen bilgilerini öğrenmeli ve bunları alışkanlık haline getirmelidir. Bu bilgilerin alışkanlık haline getirilmesi çok önemlidir. Her zaman yaptığımızda sağlığımızı tam olarak koruyabiliriz.

Kişisel hijyen ile ilgili davranışlar çocukluk dönemlerinde kazandırılır. Bizler sağlıklı olmak için gerekli bilgileri ailelerimizden öğrendik. Bu konuda anne babalara çok büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Eğer anne babalar ve yetişkinler iyi eğitilirse, çocukları da temizlik konularında bilgili olacaklardır. Böylece yaşamlarını sağlıklı bir şekilde geçirebileceklerdir.

Kişisel hijyen kadar genel hijyen de çok önemlidir. Genel hijyen kurallarını da bize ailemiz öğretir. Bunlardan biri çevremizdir. Evimizin önünün, sokak ve caddelerin, parkların ve benzeri daha birçok yerin temizliği buna girer. Bu yerler de temiz tutulmalıdır. Böylece burada yaşayan, yürüyen, işine giden, parklarda oynayan çocukların sağlığının korunması sağlanır.

Sorular

- 1.Hijyen nedir?
- 2.Kişisel hijyen nedir?
- 3.Temizlik ile ilgili davranışlar ne zaman kazandırılır?
- 4.Sağlıklı olmak için hangi davranışları yapmamız gerekir?
- 5.Vücudumuzun ve giysilerimizin temizliğine neden dikkat etmeliyiz?
- 6.Temizlik davranışlarını alışkanlık haline getirmezsek ne olur?
- 7.Hijyene dikkat etmezsek ne olur?
- 8.Günlük vücut temizliğini sağlamak için neler yapılır?
- 9.Vücut temizliğinizi nasıl öğrendiniz?
- 10.Çocuklara kişisel hijyenin öğretilmesi neden önemlidir?

CEVAP ANAHTARI

HİJYEN

1.Sağlıklı yaşamayı öğreten ve inceleyen bilim dalıdır. (3 puan)

2.Bir insanın bir gün içinde sağlığını korumak için sabah kalkıp akşam yatıncaya kadar yaptığı davranışlardır. (3 puan)

3.Çocukluk döneminde kazandırılır. (3 puan)

4.Elimizi-yüzümüzü yıkamalıyız, diş fırçalamalıyız, sağlıklı beslenmeliyiz, temiz giyinmeliyiz, uykumuzu almalı, dinlenmeli ve spor yapmalıyız. (9 puan)

5.Sağlığımızı korumak için.(Aynı anlama gelen cevaplar kabul edilir.) (9 puan)

6.Alişkanlık haline geldiğinde her zaman sağlığımızı tam olarak koruya biliriz.(Aynı anlama gelen cevaplar kabul edilir.) (9 puan)

7. Sağlıklı büyüyüp gelişemeyiz.

Çabuk hastalanırız.

Vücudumuz güçsüz düşer gibi aynı anlama gelen cevaplardan biri kabul edilir. (Her biri 16 puan)

8. Banyo, el yüz yıkanır, diş fırçalanır, temiz giysiler giyilir. (Her biri 4 puan. Toplam 16 puan)

9.Ailemden öğrendim. (10 puan) Açıklama yapmış ise 6 puan daha verilir.

Okulda öğretmenim öğretti. (10 puan) Açıklama yapmış ise 6 puan daha verilir.

Aynı anlama gelen benzeri cevaplar ve açıklamaları kabul edilir. (Her biri 16 puan)

10.Kişisel hijyeni öğrenen çocuklar sağlıklı bir yaşam sürer. Aynı anlama gelen cevaplardan biri kabul edilir. (Her biri 16 puan)

EK 2

(Dördüncü Hafta)

YASALAR

Bir insan hırsızlık yaptığında polis tarafından yakalanıp mahkemeye çıkarılır. Geçinemeyen, kavga eden ve bu nedenle boşanmak isteyen karı-koca mahkemeye başvurur. Veya evinin bulunduğu yerden yol geçtiği için evi devlet tarafından alınan bir insan mahkemeye başvurabilir.

Bu ve benzeri hukuki olaylarda mahkemeye başvurulur. Mahkemede insanlar isteklerinin ne olduğunu anlatırlar ve bir karar verilmesini isterler. Mahkemede kararı hakim verir. Hakim kararı verirken kitaplarda yazılı olan yasalara bakar. Verilen her karar, yasalara uygun olmalıdır. Yani, hakim yasalarda yazılanları yapmak zorundadır. Hırsızlık yapınca bunun cezasının ne olduğu, hırsızın ne kadar hapiste yatacağı yasalarda yazılıdır. Boşanmak isteyen karı koca yazılı yasalara göre ayrılır. Yasalar karı-kocayı koruyarak en az zarar görmelerini sağlamaya çalışır. Evi yasalara göre elinden alınan adama ayrıca para ödenebilir.

İnsanlar verilen kararı beğense de beğenmese de kabul etmek zorundadır. Yasaları Türkiye Büyük Millet Meclisi yapar ve bunlara ülkede yaşayan bütün insanlar uymak zorundadır.

Hazırlanan yasalar anayasaya uygun olmalıdır. Anayasalar, devletin kuruluşunu, işleyişini ve vatandaşlarının temel hak ve hürriyetlerini düzenleyen metinlerdir. Dünyada bütün ülkelerin anayasaları vardır. Anayasa, devlet kuralları içindeki en yüksek kurallar olarak kabul edilir. Buna anayasanın üstünlüğü denir. Anayasanın üstünlüğü, yasaların anayasaya uygun olmasını gerektirir.

Sorular

- 1.Suç işleyenleri kimler yakalar?
- 2.Boşanmak isteyen insanlar ne yaparlar?
- 3.Mahkemede verilen kararlar neye uygun olmalıdır?
4. Bir insan hukuki bir sorun yaşarsa ne yapmalıdır?
5. Hakimler ne iş yapar?
- 6.Türkiye’de yasaları hangi kurum hazırlar?
- 7.Yasaların uygulanması için çalışan üç meslek adı söyleyiniz.
- 8.Bir insan yasalara uymazsa neler olur? Açıklayınız.
- 9.Yasalar olmasaydı ne olurdu? Açıklayınız.
- 10.Suç olabilecek bir olayı ve sonucunda neler olacağını örnek vererek açıklayınız.

EK 3

(Yedinci Hafta)

AİLE NEDİR?

Doğup içinde büyüdüğümüz, yaşadığımız aileyi hepimiz çok iyi biliyoruz. Aile ile ilgili olarak tanımlara baktığımızda bir çok farklı örneklerle karşılaşırız. Aile ile ilgili tanımlarda dört özellik karşımıza çıkmaktadır. Bunlar:

1.Aile üyeleri birbirlerine evlilik, kan ve akrabalık bağlarıyla bağlıdır. Karı koca arasında evlilik bağı vardır. Çocuklarla, anne-baba ve diğer akrabalar arasında kan bağı vardır. Ailenin temel ve önemli bağı, bu kan bağıdır.

2.Aile üyeleri aynı evde yaşarlar. Evlerinde yaşamlarını sürdürür, ihtiyaçlarını karşılarlar. Eğitim, askerlik gibi nedenlerle geçici olarak evden ayrılırsalar bile ailenin üyesi olmaya devam ederler.

3.Aile üyeleri ortak bir geliri paylaşırlar.. Kazanılan para toplam aile geliri olarak değerlendirilir. Bazı ailelerde sadece baba çalışırken, bazı ailelerde hem anne, hem de baba çalışır. Ailenin ekonomik durumuna göre çocukların da çalıştığını görmekteyiz. Bu gelir ev ve ailenin ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılır.

4.Aile üyeleri sahip oldukları özelliklerine göre (yaş, cinsiyet gibi) her birinin aile içinde anne çocuk, dede gibi farklı rolleri vardır. Bu roller toplumdan topluma değişiklik gösterebilir. Bazı ailelerde ev işlerini anne tek başına yaparken, bazı ailelerde ise ev işleri anne, baba ve çocuklar tarafından beraber yapılır. Ailede sağlıklı ilişki kurulabilmesi için bu rollerin iyi yerine getirilmesi gerekir.

Bu dört özelliği bir araya getirdiğimizde ortaya şöyle bir tanım çıkmaktadır. Aynı evde yaşayan, aynı geliri paylaşan, evlenme kan ve akrabalık bağlarıyla birbirine bağlanmış ve oynadıkları çeşitli rollerle bir araya gelmiş insanların oluşturduğu sosyal kuruma aile denir. Hepimiz ailemizin bir parçasıyız ve ailemizle birlikteyken kendimizi güven içinde hissederiz.

Sorular

- 1.Aile tanımları ile ilgili kaç tane özellik karşımıza çıkmaktadır?
- 2.Aile üyeleri birbirlerine hangi bağlarla bağlıdır?
- 3.Aile nedir?
- 4.Eşler arasındaki bağa ne isim verilmektedir?
- 5.Ailede çalışıp kazanılan para ne için kullanılır?
- 6.Aile içinde aile üyelerinin rolleri nelere göre belirlenir?
- 7.Sizin kendi aileniz içindeki rolünüz nedir? Açıklayınız.
- 8.Aile üyelerinin evlerinde karşıladığı ihtiyaçlarından beşini yazınız.
- 9.Ailelerin çocukları ile ilgili karşılamakla zorunda olduğu ihtiyaçlarından üçünü yazınız.
- 10.Çocuklar aileleri için neden önemlidir? Açıklayınız.

CEVAP ANAHTARI

AİLE NEDİR?

1.Dört. (3 puan)

2.Evlilik. kan ve akrabalık bağları. (3 puan)

3.Aynı evde yaşayan, aynı geliri paylaşan evlenme, kan ve akrabalık bağlarıyla birbirine bağlanmış ve oynadıkları çeşitli rollerle bir araya gelmiş insanların oluşturduğu sosyal kurumdur. (3 puan)

4.Evlilik bağı. (Toplam 9 puan)

5.Ev ve ailenin ihtiyaçları için kullanılır. (9 puan)

6.Yaş ve cinsiyete göre belirlenir .

Her biri 4,5 puan. Benzeri cevaplar kabul edilir. (Toplam 9 puan)

7.Ailedeki rolü çocuk 4 puan. Yaşı, evlenmediği ve çalışmadığı için her biri 4 puan. Benzeri cevaplar kabul edilir. (Toplam 16 puan)

8.Yemek yeme veya hazırlama, çamaşır yıkama, banjo, uyuma, dinlenme her biri 2'şer puan.

Soğuk ve sıcaktan korunma 4 puan.

Benzeri cevaplar kabul edilir. (Toplam 16 puan)

9.Eğitim veya okul, giysi, yiyecek, sağlık veya ilaç. Her biri 4 puan. Benzeri uygun cevaplar kabul edilir. (Toplam 16 puan)

10. Anne babalar çocuklarını dünyaya getirirler. Ona her zaman severek ve özenle bakarlar. Anne ve babanın dünyadaki en değerli varlığıdır.

Benzeri uygun cevap kabul edilir. (16 puan)

EK 4

Sorular

- 1.İnsanların çoğu televizyonu hangi amaçla seyretmektedir?
- 2.İnsanlar için vazgeçilmez hale gelen nedir?
- 3.Televizyon neyi olumsuz olarak etkiler?
- 4.Televizyonu kaç metre uzaktan seyretmeliyiz?
- 5.Televizyonun sesinin yüksek olması insana nasıl zarar verir?
- 6.Televizyonun göz ve kulaklara zarar vermemesi için neler yapılmalıdır?
- 7.Siz televizyonu hangi amaçlarla izliyorsunuz? Açıklayınız.
- 8.Sizce çok fazla televizyon seyretmenin diğer zararları nelerdir? Açıklayınız.
- 9.İnsanlar neden çok uzun süre televizyon seyredeler? Açıklayınız.
- 10.Siz nasıl televizyon seyrediyorsunuz. Açıklayınız.

CEVAP ANAHTARI**SAĞLIĞIMIZ VE TELEVİZYON**

1. Televizyon haberleşme ve eğlence amacı ile seyredilir. **(3 puan)**

2. Televizyondur. **(3 puan)**

3. Vücut sağlığını olumsuz etkiler. **(3 puan)**

4. 2,5 metreden daha fazla bir mesafeden izlenir. **(9 puan)**

5. İşitme problemine, yüksek tansiyona ve ruhsal sorunlara neden oluyor. **(9 puan)**

6. Renklerin tonları ve parlaklığı yumuşatılarak uygun ayar yapılmıştır. **(4,5 puan)**

Programlar kulağımızı rahatsız etmeyecek bir ses seviyesinde izlenmelidir. **(4,5 puan)**

(Toplam 9 puan)

7. Eğitim, eğlence, zaman geçirme. (Herhangi biri veya bir kaçını yazmış olması 10 puan)

Kabul edilebilir açıklamayı yapmış ise 6 puan. **(16 puan)**

8. Zaman kaybı (4 puan), sohbeti azaltır (4 puan), hareketsiz kalırız (4 puan), sağlığı etkiler (4 puan). Kabul edilebilir herhangi bir başka yanıtta da 4 puan verilir. **(Toplam 16 puan)**

9. Yapacak başka işi olmadığı için (8 puan); zevk aldığı, sevdiği için (8 puan). Kabul edilebilir herhangi bir başka yanıtta da 8 puan verilir. **(Toplam 16 puan)**

10. Ses ile ilgili kabul edilebilir açıklamalar (8 puan), göz ile ilgili kabul edilebilir açıklamalar (8 puan). **(Toplam 16 puan)**

KAYNAKÇA

Akbulut, Tugay. “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi SBE, 1999.

Akçamete, Gönül. “Improving Question Skills For Student with Hearing Impairment”. **European Journal of Special Education**. 14,2:171-78, June, 1998.

Bağırkan, Şemsettin. **İstatistiksel Analiz**. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi, 1982.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, **Özürlülere Hizmet Veren Kurum ve Kuruluşlar Rehberi**. Geliştirilmiş İkinci Baskı. Ankara: 2000.

Bloom, S.Benjamin. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. İngilizceden Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Birinci Basım. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1979.

Boos, T.W., Vaughn, S. Strategies For Teaching Students With Learning and Behaviour Problems. Boston: Allyn and Bacon, 1994” (Swanson ve De La Paz, 1998’den alıntı).

Buehl, Dough. **Classroom Strategies for Interactive Learning**. Second Edition, Wisconsin: International Reading Association,2001.

Burns,Paul C., Betty D.Roe, Eliner P Ross. **Teaching Reading in Today’s Elementary School**. Fourth Edition. Boston, Houghton: Mifflin Co. 1998.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Birinci Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık,2002.

“Carin, A.A., Sund R.B. **Developing Questioning Techniques: A Self – Concept Approach**. Colombus, OH: Merril, 1971” (Slater, 1979’dan alıntı).

Carnine, Douglas W., Jerry Silbert, Edward J. Kameenui. **Direct Instruction Reading**. Third Edition. New Jersey, Ohio, Colombus: Merril, 1997.

- Catts, Hugh W. & Kamhi, Alan G. **Language and Reading Disabilities**. Boston : Allyn&Bacon, 1999.
- Cheek, Earl H. Lindsey, Jr. Nora F. Flippo, Jimmy D. Lindsey. **Reading For Success in Elementary Schools**. Forth Worth, Chicago: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1989.
- Cooter, Robert B. And Flynt, E. Sutton. **Teaching Reading in the Content Area, Developing Content Literacy for All Students**. New Jersey: 1996.
- Crawley, J. Sharon, Mountain, Lee. **Strategies for Guiding Content Reading**. İkinci Baskı. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
- Çelik, Jülide. “Metacognitive Knowledge and Control In The Use Of Reading Comprehension Strategies By Freshman EFL Students At Ankara University.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, MA TEFL Programı, 1997.
- Deretarla, Ebru. “ Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, SBE, 2000.
- Doğan, Birsen. “ Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Bir Araştırma”. **Yaşadıkça Eğitim** 76: 8-11, Ekim- Aralık 2003.
- Dulay, Michael. “ Developments”, **Journal of Education** 24,3: 1-46, Spring 2001.
- Ensar, Ferhat. “Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeylerine Etkisi.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi SBE, 2002.

Ezell, Helen K. And Kohler, Frank W., “ Use of Peer- Assisted Procedures to Teach QAR Reading Comprehension Strategies to Third- Grade Children” **Education & Treatment of Children** 15,3: 205-27, August 1992.

Ezell, Helen K., Hunsicker, Stacie A., et al. “ Compehension of Two Strategies for Teaching Reading Comprehension Skills”, **Education & Treatment of Children** 20,4: 365-83, November 1997.

“Ewoldt, C. “Diagnostic approach and procedures and the reading process. Reading and the Hearing impaired individual”, *Volta Review* 84: 83-93, 1982” (Walker, Munro and Rickards, 1998’den alıntı).

Girgin, Ümit. **Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İ.E.Ö. Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi**. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Basımevi, 1999.

_____. “ İşitme Engelli Çocuklar İçin Okuma Metinlerinin Seçimi ve Kullanımı.” Uluslar Arası Özel Eğitim Kongresi’ne sunulan bildiri. Antalya: 2001.

_____. “Okuduğunu Anlamada Soru Sorma Stratejileri ve İşitme Engelli Çocuk”, **Eğitim Araştırmaları**, 10: 66-72, 2003.

_____. “Okuduğunu Anlamada İşitme Engelli Çocukların Soru Yanıt Stratejilerini Etkin Kullanımı”, *Çağdaş Eğitim* (baskıda) q 2003a.

“Gough, Philip B., Tunner, William E. “Decoding, Reading and Reading Disability”, *Remedial an Special Education* 7, 1: 7, 1986” (Girgin, 1999’dan alıntı).

Graham, L., & Wong, B.Y.L. “Comparing Two Modes of Teaching a Question-Answering Strategy for Enchancing Reading”, **Journal of Learning Disabilities**, 26: 270-279, 1993.

“Hisk - Pasek, Kathry and Treiman, Rebecca. “Recording in Silent Reading: Can the Deaf Child Translate Print into a Morse Managable From?” *Volta Review* 84,5: 71-81, 1982” (Girgin 2003’den alıntı).

Harrell, Adrienne ve Jordan Michael. **50 Active Learning Strategies for Improving Reading Comprehension**. Ohio; Merrill Prentice Hall, 2002.

İleri, Canan. **Metin Türleri**. Sözlü ve Yazılı Anlatım. Ed.: Hülya Plancı Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, 1998.

“Kalaycı Büyükalın, Nurdan. Soru Sorma Becerisinde Ustalaşmak, Sosyal Bilimler Dergisi 1:2001” (Özbay, 2002’den alıntı).

“Kameenui, E. J., Simmons, D.C. Designing Instructional Strategies: The prevention of academic learning problems. Columbus: Merrill, 1990” (Carnine ve diğerleri , 1997’den alıntı).

Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: Pars Matbaacılık ve Am. San., 1976.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Yedinci Basım. Ankara: 3A Araştırma eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.

Kırcaali-İftar, Gönül. “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları. Anadolu Üniversitesi, EBE, 2000.

Köksal, Kemal. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. İkinci Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001.

“Kutlu, Ömer. “İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme”, Eğitim ve Bilim 3, 11: 1999” (Küçük, 2002’den alıntı)

Küçük, Salim. “Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler”, **Milli Eğitim Dergisi**, 153-154: Kış-Bahar 2002.

Kretchmer ve Kretchmer. **Language Development and Intervention With The Hearing Impaired**. Baltimore, Maryland: University Park Press, 1978.

La Sasso, Carol J. "A Modeling Strategy for Improving Hearing-Improvement Students' Comprehension and Use of Question Forms", **The Volta Review** 86,2:102-105, 1984.

Le Noir, W. David. "Teacher Questions and Schema Activitation", **Clearing House** 66,6: 349-52, July-August 1993.

Loterman, Mardi; Peter V. Paul; Donahue; Sheila. "Reading and Deaf Children", **Reading Online** 1, 16, February 2002.

Laughton, Joan. "Perspectives on the Assesment of Reading", **Communication Assessment of Hearing-Impaired Children: From Conversation to Classroom**. Ed.: Kretchmer and Kretchmer, Journal Monograpy Supplement, Volume XXI, 129-150. 1988.

"Levin. J.R.. "Comprehending What We Mean: An outsider Looks In". **Journal of Reading Behavior** 4:18-19, 1971-72" (Carnine ve diğeri, 1997, s.2'deki alıntı).

"Moyle, Donald. The Teaching of Reading. London 1978" (Girgin, 1999'dan alıntı).

"Nolan, Michael and Ivan G. Toker. The Hearing Impaired Child and The Family. London: Souvenir Pres Ltd., 1982" (Tüfekçioğlu,1998'den alıntı).

Northern, Jerry N. & Downs, Marion N. **Hearing in Children**. Third Edition, Baltimore: Williams&Wilkins, 1984.

"Oakhill, J. Patel, S. "Can Imagery Training Help Children Who Have Comprehension Problems". **Journal of Research**. 14:106-15, 1991" (Swanson ve De La Paz, 1998'den alıntı.)

Öz, Feyzi. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Birinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

“Özbay, Murat. “İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünce Becerilerine Katkısı”. **Türk Dili Dergisi** 609; 536-546, Eylül, 2002” (Ensar 2002’den alıntı).

Özdamar, Kazım. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**. İkinci Basım. Eskişehir: Kaan Kitapevi, 1999.

“Paul, E, and Quigley, S.P. **Education and Deafness**, New York Longman. 1990” (Walker, Munro and Rickards, 1998.a’dan alıntı).

Paul, Peter V. “Reading for Student With Hearing Impairments: Research Review and Implications”, **Volta Review** 99,2: 73-87, 1997.

Quigley; S. E. And Kretschmer, R. **The Education of Deaf Children**. Baltimore: Universty Park Press, 1982” (Walker, Munro and Rickards, 1998.a’dan alıntı).

Raphael, Taffy E. “Teaching Question Answer Relationships, Revisited”, **The Reading Teacher** 39: 516-522, 1986.

“Raphael, Taffy e., Pearsın, P. D. “Increasing Students’ Awareness a Source Of Information for Answering Questions.” **American Education Research Journal** 22: 217-235” (Swanson ve De La Paz, 1998’den alıntı.)

Richek ve diğerleri. **Reading Problems Assesment and Teaching Strategies**. Fourth Edition, Boston: Allyn and Bacon, 2001.

Saban, Ahmet. **Öğrenme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Geliştirilmiş 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi, 2002.

Schirmer, B. R. & Woolsey, M.L. "Effect of Teacher Question on the Reading Comprehension of Deaf Children", **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** 2:47-56, 1997.

Schirmer, Barbara R. **Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf**. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara, 1997.

"Simmons, D.C., Kameenui, E.J. "A focus on curriculum desing: When children fail", **Focus on Exceptional Children**. 28 (7), 1-16, 1996" (Carnine ve diğerleri, 1997'den alıntı).

Slater, Roberta B. "The Use Of Varied Interactive Questioning Strategies With Feedback In Improving Posttest Time Efficiency During Visualized Instruction", **Journal of Insructional Psychology**. 24, 3: 207-17, 1997.

"Soysal, M. Orhan. **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmenlerinin El Kitabı**. İstanbul, 1994" ((Küçük, 2002'den alıntı).

Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Geliştirilmiş 9. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

Stewart, David A.& Kluwin, Thomas N. **Teaching Deaf and Hard of Hearing Students**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

Swanson, Philip N. & De La Paz, Susan. "Teachingi Effective Comprehension Strategies To Students With Learning and Reading Disabilities", **Intervension in Schooland Clinic**. 33, 4: 209-219, March 1998.

Technology & Reading Reading Assesment Balanced Literacy.
[http://www.deafstandards.org/pages/read-write/BP Comp. Strategies html](http://www.deafstandards.org/pages/read-write/BP%20Comp.%20Strategies.html),
 2002.

Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Gözden Geçirilmiş 14. Basım. Ankara: Yargı Yayınları, 2000.

Tompkins, Gail E. **Literacy For The 21 th Century A Blanced Approach**. Upper Saddle River: Merril-Hall, 1997.

Tüfekçioğlu, Umran. **Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:627, 1992.

_____. **Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi**. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Yayınları, No: 141,1998.

_____. "İÇEM'de Uygulandığı Şekli ile Doğal İşitsel Sözel Yöntem Yaklaşımı Nedir?" **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 8, 1-2:113-123, 1998.a.

_____. "İşitme Engelli Çocuğun Yönetimi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları. Anadolu Üniversitesi, EBE, 2000.

Uluğ, Kemal. **Okulda Başarı**. İstanbul: Remzi Kitapevi A.Ş., 1990.

Vacca, Jo Anne L., Richard T. Vacca, Mary K. Gove, Linda Burkey, Lisa A. Lenhart, Christine Mc Keon. **Reading and Learning To Read**. Fifth Edition Boston: Allyn an Bacon, 2003.

Walker, L., Munro, J. Rickards, F.W. "Literal and Inferential Comprehension for Student Who are Deaf or Hard of Hearing", **Volta Review** 100, 2:87-104, Spring 1998.

_____. "Teaching Inferential Reading Strategies Through Pictures". **Volta Review**100, 2: 105-116, Spring 1998.a.